Основатель

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

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННО-ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕССА»

Основан в 2000 году

Учредитель

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

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

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

Свидетельство о регистрации средства массовой информации

Серия ПИ № ФС77–61793 от 18.05.2015 г.

Международный стандартный номер серийного издания **ISSN 2409–5591**

Подписной индекс **64995**

НАД НОМЕРОМ РАБОТАЛИ:

Наталья Горбунова (ответственный за выпуск)
Татьяна Власова (заместитель главного редактора)
Елена Насонова (технический редактор)
Анна Цимбал (компьютерная верстка)
Дизайн: Елена Катранжи,
Анна Максименко

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

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

Подписано к печати 05.06.2024 г.
Дата выхода в свет 13.06.2024 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 18,0.
Тираж 500 экз. Зак. № 8. Бесплатно.

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

© «Гуманитарные науки», 2024 г.

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал

№ 2 (66) / 2024

Главный редактор
Александр Владимирович ГЛУЗМАН



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

Утверждено решением ученого совета Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте, протокол № 5 от 29.05.2024 г.

Редакционная коллегия

Глузман А. В. – доктор педагогических наук, профессор, директор Крымского регионального научного центра Российской академии образования, заведующий кафедрой музыкальной педагогики и исполнительства, Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, *главный редактор*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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»

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

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

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

Editorial Board

Gluzman A. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of the Crimean Regional Science Center of the Russian Academy of Education, Head of the Department of Musical Pedagogy and Artistic Performance, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, editor-in-chief

Gorbunova N. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

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

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

Shevchenko O. K. – Doctor of Philosophics, Professor of the Department of History and Philosophy Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Содержание

ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ГЛУЗМАН А. В.
Высшее педагогическое образование в Японии: история и современность **8**

КАПЛУНОВИЧ С. М., КАПЛУНОВИЧ И. Я.
Педагогог VS искусственный интеллект: современные реалии и перспективы……... **15**

ВЛАСОВА Т. И.
Экзистенциальная теория духовно-нравственного воспитания школьников в современных российских условиях …….. **20**

ШЕНДРИКОВА С. П., ГУМЕНЮК А. Ю.
Теоретические и практические аспекты идеологического ресурса предмета «История» как составляющей части воспитательного компонента…….. **27**

ПОЛЯКОВ В. Е.
Роль личности Февзи Якубовича в истории развития Крыма…….. **32**

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ

КНИЖНИКОВА С. В., КРОТЕНКО А. А.
Вовлечение молодежи в деструктивные организации: представление студентов и ресурсы профилактики……. **37**

АБРАУХОВА В. В., ЗИМОВЕЦ А. С., ГЕТАОВА Н. Р., ХВОСТОВ А. Г.
Организация научно-исследовательской работы студентов в образовательном процессе вуз..... **42**

РЫЖОВ Ю. В.
Формирование информационной культуры как метакомпетенции студентов……... **48**

ЛОПАТИНСКИЙ Д. В.
Проектирование сопряженного применения традиционных и цифровых инструментов и технологий в профессиональном образовании **53**

КУЗЬМИНА И. П., ТОЛКАЧЕВ И. Б.
Роль материалов в освоении декоративно-прикладного искусства студентами факультета художественного образования…… **60**

ПИРОЖКОВА А. О.
Современные технологии и приемы работы с художественным текстом на уроке литературы в общеобразовательной школе…… **65**

КАМАЛОВА Г. Р.
Совершенствование музыкально-эстетического образования в процессе развития творческого потенциала обучающихся…… **71**

ЧАКУР К. С.
Формирование мужкультурной коммуникативной компетенции будущих менеджеров туризма: теоретический аспект……... **76**

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ

КАТКОВА И. А.
Инструментарий по исследованию геометрических навыков у дошкольников с ЗПР……. **83**

ЧЕЛНОКОВА Т. А.
Формирование навыков самоорганизации у обучающихся с задержкой психологического развития…. **87**

АБДУЛЛИН А. Г., ТУМБАСОВА Е.Р.
Особенности проявления прокрастинации студентов вуза….. **91**

ФАЛЕТРОВА О. М.
Социально-трудовая реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья средствами глинотерапии…… **96**

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

ЧЕЛПАНОВА М. М.
Воздействие внешних экономических факторов на психологические и поведенческие реакции человека **101**

ЗАРКУА В. Т.
Понимание сознания в когнитивно-психологических и физикалистских психологических теориях..... **106**

КАСКОВА М. Е.
Развитие памяти как стратегия обучения…… **111**

ЛЬДОКОВА Г. М., ИГНАТЬЕВА И. М.
Практико-ориентированная подготовка в формировании профессиональной компетентности педагога-психолога (на примере образовательного проекта в ОШ «Университетская») **116**

ФАССАХОВА Т. А., ДОБРЫНИН И. М., САМОХВАЛОВА А. Г.
Ценностно-смысловые предикторы изменения внешности в период молодости…… **121**

СЕРЕБРОВСКАЯ Н. Е., РЫБИНА С. А.
Анализ феномена черного юмора в научно-практических исследованиях **127**

ДОНЧЕНКО В. Е., ПЕТРОВ В. В., СЕРГЕЕВ Э. В.
Особенности формирования психологической устойчивости сотрудников полиции при применении огнестрельного оружия на вновь присоединенных территориях Российской Федерации…… **134**

БОНДАРЕВ А. В., ПОПОВ А. А.
К вопросу психологической подготовки и поддержки сотрудников ОВД, выполняющих служебные задачи с применением огнестрельного оружия при возникновении чрезвычайных обстоятельств …….. **137**

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

БРУННЕР Е. Ю.
Моделирование терапевтических ситуаций с помощью системных расстановок в ходе обучение студентов-психологов практике психологического консультирования **144**

ХРЕБИНА С. В., ХРЕБИН М. В.
Психологическая готовность как основа успешной будущей профессиональной карьеры……. **151**

ПОНОМАРЕВА Е. Ю., МАРЧУК Д. О.
Особенности формирования положительной самооценки у старших дошкольников: факторы, влияющие на формирование самооценки детей **157**

ЛАТУШКИНА Ю. А., ПОБОКИН П. А.
Социально-психологические особенности готовности ребенка к школьному обучению **161**

ПЕТРОВА С. С.
Психолого-педагогические условия профилактики социальной дезадаптации дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации…….. **166**

НАШИ АВТОРЫ ……... 172

HISTORY, THEORY AND METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL EDUCATION

GLUZMAN A.V.
Higher Pedagogical Education in Japan: History and Modernity **8**

KAPLUNOVICH S. M., KAPLUNOVICH I. YA.
Teacher vs Artificial Intelligence: Modern Realities and Prospects **15**

VLASOVA T. I.
The Existential Theory of Spiritual and Moral Education of Schoolchildren in Modern Russian Conditions **20**

SHENDRIKOVA S. P., GUMENYUK A. YU.
Theoretical and Practical Aspects of the Ideological Resource of the Subject «History» as an Integral Part of the Educational Component.. **27**

POLYAKOV V. E.
The Role of the Personality of Fevzi Yakubov in the History of the Development of the Crimea…. **32**

MODERNIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION: TRENDS AND DEVELOPMENT VECTORS

KNIZHNIKOVA S. V., KROTENKO A. A.
Involving Young People in Destructive Organizations: Student Perceptions and Prevention Resources……... **37**

ABRAUKHOVA V. V., ZIMOVETS A. S., GETAOVA N. R., KHVOSTOV A. G.
Organization of Research Work of Students in the Educational Process of the University…..…… **42**

RYZHOV YU. V.
Formation of Information Culture as Students' Meta-Competence ……. **48**

LOPATINSKY D. V.
Design of Combined Application of Traditional and Digital Tools and Technologies in Vocational Education…….…… **53**

KUZMINA I. P., TOLKACHEV I. B.
The Importance of Materials in the Development of Arts and Crafts by Students of the Faculty of Art Education……. **60**

PIROZHKOVA A. O.
Modern Technologies and Techniques of Working with Literary text in a Literature Lesson at a Secondary School…… **65**

KAMALOVA G. R.
Improving Musical and Aesthetic Education in the Process of Developing the Creative Potential of Students…….. **71**

CHAKUR K. S.
Formation of Intercultural Communicative Competence of Future Tourism Managers: Theoretical Aspect……. **76**

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

KATKOVA I. A.
Toolkit for Studying Geometric Skills for Preschool Children with Intellectual Disabilities…….. **83**

CHELNOKOVA T. A.
Forming the Skills in Self-Organizaition of the Mentally Retard Learners ……. **87**

ABDULLIN A. G.
Features of the Manifestation of Procrastination of University Students…….. **91**

FALETROVA O. M.

Social and Labor Rehabilitation of Persons with Disabilities by Means of Clay Therapy……. **96**

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES AND MODERN PRACTICES OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE

CHELPANOVA M. M.

The Impact of External Economic Factors on Human Psychological and Behavioral Reactions…….... **101**

ZARQUA V. T.

The Understanding of Consciousness in Cognitive-Psychological and Physicalist Psychological Theories…… **106**

KASKOVA M. E.

Memory Development as a Learning Strategy…… **111**

L'DOKOVA G. M., IGNATIEVA I. M.

Practice-Oriented Training in the Formation of Teacher-Psychologist's Professional Competence (On Example of the Educational Project at the Universitetskaya School)…….. **116**

FASSAKHOVA T. A., DOBRYNIN I. M., SAMOKHVALOVA A. G.

Value-Semantic Predictors of Changes in Appearance During Youth…… **121**

SEREBROVSKAYA N. E., RYBINA S. A.

Analysis of the Phenomenon of Black Humor in Scientific and Practical Research…… **127**

DONCHENKO V. E., PETROV V. V., SERGEEV E. V.

Features of the Formation of Psychological Stability of Police Officers when Using Firearms in the Newly Annexed Territory of the Russian Federation…….... **134**

BONDAREV A.V., POPOV A. A.

On the Issue of Psychological Training and Support for Police Officers Performing Official Tasks with the Use of Firearms in Case of Emergency…… **137**

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

BRUNNER E. Y.

Simulation of the Therapeutic Situations with the Method of Systemic Constellations in the Course of Training Psychology Students for Psychological Counseling…… **144**

HREBINA S. V., HREBIN M. V.

Psychological Readiness of Students as the Basis for a Successful Future Professional Career…… **151**

PONOMAREVA E. Y., MARCHUK D. O.

Features of the Formation of Positive Self-Esteem in Older Preschoolers: Factors Influencing the Formation of Children's Self-Esteem……... **157**

LATUSHKINA YU. A., POBOKIN P. A.

Socio-psychological features of a child's readiness for school education……...…… **161**

PETROVA S. S.

Psychological and Pedagogical Conditions for Prevention of Social Disadaptation of Preschool Children in the Conditions of Preschool Educational Organization……... **166**

ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



А. В. Глузман

УДК 378

ВЫСШЕЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЯПОНИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Известная благодаря эстетике жизнедеятельности, миниатюрным произведениям искусства, скоростям и передовым технологиям Япония является одной из наиболее развитых стран мира. С одной стороны, японцы славятся умением заимствовать оригинальные разработки, новые формы организации производства, созданные в различных странах мира. С другой стороны, заимствованные новации гражданами страны наполняются новыми идеями, национальным содержанием и неповторимым колоритом. Неудивительно, что в основе разработанных и реализуемых инноваций лежит фундаментальная система высшего образования. И не случайно, традиционно профессия учителя пользуется в Японии большим уважением. Вне зависимости от места проживания дети, юноши и девушки, люди среднего поколения, обращаясь к старшим по возрасту или служебному положению, часто произносят слово «сэнсей» – учитель!

Истории и современному состоянию системы образования Японии посвящено много научных трудов. Так, японскими учеными были исследованы многие аспекты становления и развития образования: описание различных этапов истории, вечернего среднего образования, высших женских школ, современного состояния японского просвещения. В конце прошлого столетия, в связи с кризисной ситуацией в системе высшего образования Японии, в американской научной литературе появился анализ японского образования: как его успехов, так и неудач.

Различные вопросы функционирования системы образования и науки Японии стано-

вились предметом исследований отечественных ученых. Так, в монографии П. И. Пыжникова (1984 г.) был представлен анализ системы высшей школы Японии. В ряде научных работ рассматривалось состояние и тенденции развития японского педагогического образования. В диссертации С. Ч. Лим исследовались этапы развития системы народного образования Японии во второй половине XIX века – первой половине XX века. В последнее десятилетие появились статьи, посвященные стратегии образования Японии, тенденциям государственного и частного секторов высшего образования в Японии. Вместе с тем изучению многих факторов системы образования Японии уделено немного внимания отечественными и зарубежными учеными.

Остановимся на некоторых важных вехах возникновения, становления и развития высшего образования Японии. Отметим, что система образования в Японии начала формироваться после революции Мэйдзи 1868 года. До этого в стране было только два частных высших учебных заведений – Институт Рюкоко, основанный в 1638 году в Киото, и университет Кэйо, функционирование которого началось в 1858 году в Токио. В 1871 году в Японии было учреждено Министерство просвещения, которое в 1872 году издало Закон о народном просвещении, согласно которому в стране были созданы восемь учебных округов, в которых намечалось создание университетов. В последнюю четверть XIX – первой половине XX столетий в Японии начали основываться крупные государственные университеты (Токийский (1877 г.), Киотоский (1897 г.), Тохокуский (1907 г.), Кюкюский (1910 г.), Хоккайдский (1918 г.), которые позднее получили статус императорских университетов. В то же время открывались крупные частные вузы, префектурные и городские высшие учебные заведения (Васэда, Нихон, Досися, Мэйдзи).

В 20-е годы прошлого столетия возникли специализированные педагогические институты, которые, как правило, включали один факультет. Исключение составил Хиросимский институт (1929), который состоял из пяти факультетов: естественных, гуманитарных, сельскохозяйственных наук, педагогического факультета и факультета физического воспитания. Всего же за период с 1868 по 1945 гг. в Японии было основано 202 вуза, среди них: 69 государственных, 17 префектурных и городских, 116 частных [4, с. 22]. Эти учебные заведения обеспечивали государственный аппарат, промышленность, сельское хозяйство, образование довоенной Японии квалифицированными кадрами.

До 1940 года учителей для начальных и средних школ готовили специальные педагогические училища (т. н. нормальные школы). Приток в них мужчин объяснялся двумя существующими в них привилегиями: освобождением от воинской повинности и получением стипендии. С середины 40-х гг. XX века право подготовки педагогов было представлено всем университетам. Любой студент, получив необходимое количество зачетных единиц по специальности «Педагогика», получал учительский сертификат.

В 1947 году были приняты два важных государственных документа: «Основной закон об образовании» и «Закон о школьном образовании», которые позволили осуществить широкий охват населения средним и высшим образованием, а также подготовить большое число различных специалистов для Японии. В условиях развития НТР это явилось одним из важных факторов высоких темпов ее экономического и социального развития. Тенденция к повышению значения квалифицированных кадров для всех сфер общества Японии сохранилась и до настоящего времени. Но поскольку организация крупных вузов была сопряжена со значительными экономическими трудностями, правительство страны вначале пошло по пути стремительного увеличения числа колледжей. Кроме этого, в период 1950–1970 гг. были отрыты многочисленные частные университеты, которых в 1975 году было 296 из 405 всех вузов страны.

По данным японских ученых, в 70-е годы прошлого столетия профессия учителя по

престижности уступала только профессиям, связанным с инженерно-техническим трудом и административно-управленческой деятельностью. Однако потери былых студенческих привилегий и сравнительно низкая оплата учительского труда уже в конце 70-х гг. XX века, сделали эту профессию все менее привлекательной. В результате многие студенты занимались по программе подготовки педагога либо для страховки параллельно с освоением другой основной программы, либо потому, что это занятие представлялось им единственным доступным. В результате, например, в 1979 году из 69 000 студентов, окончивших вузы с учительскими сертификатом, только 18 000 стали учителями [10].

С 1989 года в Японии началась широкомасштабная реформа образования, которая создавала условия для внедрения нового проекта высшей школы – программы «интеллектуализации экономики», предполагающей прогресс образования, повышение квалификации и уровня исследований. Основные положения реформы образования нашли отражение в документах «Политика японского правительства в области образования, науки и культуры (1989 г.) и «Реформа образовательной системы относительно нового времени» (1991 г.). В этих документах определялись новые задачи в образовательной политике, переход от количественного увеличения учреждений высшей школы к качественному улучшению обучения в них, акцентирование внимания на формирование личности и индивидуальности специалиста в образовательном процессе.

В соответствии с Международной стандартной классификацией образования (МОСКО 2011), принятой на 36-й сессии Генеральной конференцией ЮНЕСКО, национальная японская система образования стала сопоставима по структуре и содержанию с другими аналогичными системами, принятыми в мире. Основной Закон об образовании («Конституция образования» кеку кенпо и «Хартия образования» кеку кенше), принятый 22 декабря 2006 года, содержит преамбулу и 18 статей. Согласно Закону, главной целью образования является «всестороннее развитие личности» (дзинкакуно кансэй). Вместе с тем современная система высшего образования Японии полна противоречий и особенностей. Несмотря на все экономические и технические преобразования последних десятилетий, она по-прежнему остается одной из самых консервативных и самобытных в мире. С другой стороны, именно через реформы образования последних лет система японского высшего образования включает все ресурсы, направленные на преодоление традиционной замкнутости и зависимости от влияния высшего образования США.

Университет сегодня является одним из старейших социальных институтов, обладающих длительной историей становления, традициями, возможностью влияния на развитие всех сторон общества. В Японии сложились устойчивые традиции *централизации* университетского образования с той или иной степенью унификации. Каждый университет имеет свой устав, штатное расписание и организационную структуру, утвержденные министерством просвещения. Вузы возглавляются ректорами, избираемыми профессорским составом сроком на четыре года. При ректоре имеется ученый совет (хегикай), административные и хозяйственные учреждения, а также различные общественные организации по работе среди студентов.

Одна из главных отличительных черт системы высшего образования Японии – это иерархичность, которая пронизывает неуниверситетский и университетский ее секторы. Неуниверситетский сектор включает младшие колледжи, технические колледжи и школы специальной подготовки. По сути – это вузы «второго сорта», выполняющие социальные и образовательные функции. Юридические младшие колледжи с двух- или трехлетними курсами обучения считаются вузами, но фактически уровень подготовки и престиж их дипломов не соответствуют уровню университетского образования. Технические колледжи осуществляют подготовку технических кадров на базе обязательной средней школы. Школы специальной подготовки создают материаль-

но-технические условия подготовки кадров для конкретных фирм и производств, но их выпускники не могут быть зачислены без экзаменов даже на второй курс младших и технических колледжей.

Единственно полноценными вузами, чьи выпускники являются конкурентоспособными на рынке труда, являются университеты полного цикла. К началу последней реформы образования (2002 г.) в Японии насчитывалось 687 университетов с общей численностью студентов около 2,78 млн. человек. Университеты Японии представляют собой крупные образовательно-научно-производственные комплексы, в состав которых входят факультеты, отделения, многочисленные научно-исследовательские структуры и производственные предприятия. Современный японский университет обычно состоит из десяти факультетов: общеобразовательного, юридического, инженерного, естественнонаучного, сельскохозяйственного, гуманитарного, экономического, педагогического, фармакологического и медицинского. Некоторые университеты, как, например, Цукубский, строятся по принципу научных городков, где студенты, магистранты и докторанты могут заниматься научными исследованиями в различных НИИ, расположенных в этом месте. В университете упразднена обычная система факультетов и кафедр. Взамен введены учебные секции (такугун) и научно-исследовательские секции (такукэй). Студенты распределяются по учебным группам и секциям, связанным с определенными направлениями науки и техники, внутри которых представлены уникальные возможности в проведении междисциплинарных научных исследований.

Иерархия университетов включает национальные (имперские), государственные (префектурные и городские) и частные университеты. В систему высшего образования входят *национальные* вузы (около 90 университетов), финансируемые государством, *государственные* университеты (около 100 вузов), которые находятся под управлением префектур, учеба в которых оплачивается из средств обучающихся, *частные* университеты (почти 600 вузов), которые оснащены гораздо лучше национальных и государственных, в которых обучаются около 75 % всех студентов страны.

Старейшими *национальными (имперскими)* университетами Японии являются Токийский, Киотский, Осакский, Нагойский университеты, университеты Тохоку, Кюсю, Хоккайдо. *Национальные* университеты представляют собой крупные *образовательно-научно-производственные комплексы*, в которых обучается большое количество студентов. Они объединяют учебные и научно-исследовательские институты, колледжи, факультеты, кафедры (отделения, департаменты), отраслевые центры, проблемные лаборатории, конструкторские и технологические бюро, школы-лаборатории. Университеты включают также научные школы, коллективы ученых-исследователей и педагогов, которые представляют интеллектуальную элиту общества. Распределение студентов вузов по факультетам характеризуется относительной стабильностью: на факультетах социальных наук обучается около 30 %, технических наук – 15–20 %, медицинских – 15–29 %, гуманитарных наук – 10–15 %, педагогических – 10 %, сельскохозяйственных – 5–10 % [13, с. 11–13]. Во всех государственных университетах, в отличие от частных, есть педагогические факультеты. Именно они осуществляют подготовку около 90–93 % всех учителей для неполных и полных средних школ Японии.

Национальные университеты отличаются отличными техническими и кадровыми условиями обучения, которые предопределяют качество специалистов. Об этом говорит следующий факт: например, в Токийском университете, известном как Тодай (1877 г.), обучается 28 787 студентов; в Киотском университете (1897 г.) обучается 22 700 студентов; в университете Хиросимы (1949 г.) обучается 15 100 студентов. Государственным университетам принадлежит ведущая роль в подготовке специалистов высокой квалификации. В этих университетах концентрируется более половины всех научных сотрудников, работающих в высшей школе Японии.

Ко второй группе относятся *государственные* (префектурные и городские вузы): университеты и разнопрофильные институты университетского типа. Наиболее известными среди них являются Токийский (объединенный) столичный университет (TMU) (1947 г., воссоздан в 2005 г., 8 538 студентов, в том числе 576 иностранцев); Осакский городской университет (1880 г., 8 211 студентов и 719 преподавателей и 1 474 административного персонала); Осакский префектурный университет (основан в 2005 г., 7 959 студентов). Эти университеты включают технический, медицинский, экономический, юридический, управленческий, гуманитарный, образовательный, домоведческий факультеты. По мнению профессора Акиеси Йонедзавы «в секторе государственного высшего образования инвестиции в естественные и технические науки всегда были значительно выше, чем в гуманитарные и социальные, причем даже в ведущих многопрофильных вузах» [12]. Педагогические факультеты в префектурных университетах отсутствуют.

Третья, самая большая группа университетов, включает около 600 *частных* вузов, которые обеспечивают подготовку около 75 % японских специалистов. Частные университеты представляют собой крупные учебные и научно-исследовательские центры (от 10 до 80 тысяч студентов, многочисленные НИИ, центры, лаборатории). В структуру частных университетов входят технический, естественный, сельскохозяйственный, коммерческий, юридический, социологический, международных отношений, художественный, теологический факультеты. Педагогические факультеты, за исключением университета Васэда, в частных вузах отсутствуют. Ведущими направлением деятельности частных университетов является проведение фундаментальных и прикладных научных исследований. В группе частных вузов ведущими являются университеты: Нихон (1889 г.); Васэда (1882 г.); Токайский (1942 г.); Мэйдзи (Токио) (1881 г.); Мэйдзи Гакуин (1863 г.); Кэйо (1858 г.); Досися (1875 г.). Вместе с тем в стране существует ряд «карликовых» вузов, в которых обучаются 200-300 студентов на 1-2 факультетах. Частные вузы, будучи коммерческими учебными заведениями, предлагают образовательные услуги тем, кто готов оплатить значительную сумму за обучение и получить диплом, который имеет высокую социально-экономическую и социально-психологическую значимость.

Зарубежные университеты, в том числе вузы Японии, по мнению специалистов в области высшего образования (Д. Бок, Д. Крикшанк, Д. Корригон, Б. Смит, Д. Сканнел), в целом сохранили традиционные для них функции: проведение «научных исследований», «осуществление обучения студентов» и «обслуживание общества». Под «исследованиями» подразумевается вся «преподавательская, научная, философская, творческая, критическая деятельность колледжей и университетов». Функция «обслуживания общества» заключается в том, что современные университеты должны «удовлетворять потребности в распространении образования среди населения». «Обучение» понимается как общенаучное образование студентов и подготовка их к профессиональной деятельности (D. Doucett). Обозначенные функции в настоящее время комбинируются в различных вариантах.

Отметим особенность организации образовательного процесса в японских университетах, поскольку в нем традиционно отмечается четкое деление содержания обучения на общенаучные и специальные дисциплины. Конечной целью современного высшего образования в Японии является обеспечение широкой взаимосвязанной и взаимообусловленной *междисциплинарной подготовки* специалистов. Структура университетов позволяет осуществлять гибкую организацию учебного процесса: варьировать при необходимости учебный материал, предоставлять студентам выбор в изучении дисциплин, организовывать комплексные научные исследования.

Одной из характерных черт системы педагогического образования в Японии является то, что, кроме педагогических факульте-

тов, учителей готовят практически в любом факультете университета, признанного Министерством образования, культуры, спорта, науки и технологий (MEXT), образованного в январе 2001 года. Эта система рассматривается как открытая. Японские студенты, обнаружившие в ходе учебы склонность и интерес к педагогической работе, могут, кроме индивидуальной программы подготовки по основной специальности, изучать дополнительно предметы психолого-педагогического профиля и получить вместе с дипломом бакалавра лицензию на право преподавания в неполной (7-9 классы) и полной (10-12 классы) средней школы по соответствующим учебным предметам.

Система высшего образования в Японии представляет несколько относительно самостоятельных циклов обучения (каждый из них завершается получением соответствующего диплома и рассматривается как одна из ступеней высшего образования, дающая определенное право при устройстве на работу), является гибкой и эффективной в экономическом и педагогическом отношениях. Такая система позволяет регулировать подготовку специалистов, поскольку сами студенты, в соответствии со своими способностями и целями, определяют темп, характер, уровень обучения и при необходимости корректируют направление учебы. Для получения первой степени бакалавра студенты должны набрать в течение 4-5 лет обучения определенное количество зачетных единиц (танги) по указанным предметам обучения. Общая необходимая сумма в 130 танги должна складываться из 40 единиц по общеобразовательным предметам (естественным, социальным и гуманитарным), 8 – по иностранному языку, 4 – по физическому воспитания, 76 – по профессиональным предметам. После получения степени бакалавра (Gakushi) у студентов есть возможность продолжить обучение в двухгодичной магистратуре. Ее выпускникам, получившим не менее 30 зачетных единиц, написавшим исследовательскую работу и сдавшим экзамен, присваивается ученая степень магистр (Shushi) и выдается сертификат учителя первого класса полной средней школы. Третья высшая ученая степени – доктора философии (Hakushi) – присуждается закончившим докторантуру. Срок обучения в докторантуре – от 3 до 6 лет. За это время соискатель должен написать диссертацию, сдать экзамены и набрать 50 зачетных единиц.

Повышение квалификации педагогических работников в Японии осуществляется Министерством образования, культуры, спорта, науки и технологий, префектурными советами по обучению, а также крупными муниципалитетами. Министерство (MEXT) организует постоянно действующие учебные курсы в национальном центре по образованию. Префектурные советы по образованию создают учебные группы на базе имеющихся в префектуре университетов. Так, во многих крупных университетах действуют факультеты последипломного образования педагогов. В муниципалитетах (Токийском, Осакском) есть свои центры повышения квалификации учителей. В общей сложности в Японии насчитывается свыше 200 центров повышения квалификации учителей: национальных, префектурных и муниципальных. Национальный совет по реформе образования, начиная с 1989 года, рекомендовал организацию подготовки начинающих учителей без отрыва от работы, систематическое повышение их квалификации, введение сертификации, совершенствование процедур назначения новых учителей с целью привлечения компетентных специалистов, которые работают в других областях, а также пересмотр содержания педагогического образования.

Таким образом, Япония прилагает большие усилия для развития высшего образования, в том числе конкурентоспособности университетов мирового класса. Так, в рейтинге Times Higher Education World University Rankings Times Higher Education World University Rankings 2020 в число 500 лучших высших учебных заведений вошли 10 японских университетов. В рейтинге QS World University Rankings 2022 в число 500 лучших вузов

вошли 16 японских университетов. Расходы Японии на исследования и разработки в области науки находятся на высоком уровне среди развитых стран мира. В 2020 году количество исследователей в университетах составило 331 400 человек. Вузы потратили 3,7 трлн иен (18,8 % от общенациональных расходов) на внедрение новых технологий, 90 % из которых были израсходованы на фундаментальные и прикладные исследования.

В стране повышается доступность высшего образования для молодежи. Отмечается, что «за период 1990–2017 гг. численность 18-летних японцев, т. е. тех, кто заканчивает высшую ступень средней школы, сократилось с 2 млн. 10 тыс. до 1 млн. 200 тыс., или на 40 %. Доля тех из них, кто поступает в университет, возросла соответственно с 30,6% до 54,8%, но в абсолютном выражении их число увеличилось всего лишь на 42,6 тысяч человек (с 615,1 тыс. до 657,6 тыс.). При этом число японских университетов за этот же период возросло с 507 до 780» [14, с. 159].

В стране высокий уровень престижа педагогической профессии. Свидетельством этого является большой процент мужчин, занятых в образовательной сфере. Начиная с 2019 года в Японии проводится политика, направленная на поощрение практического профессионального образования путем создания университетов и колледжей нового типа. В связи с этим расширяются возможности перехода выпускников средних профессиональных учебных заведений в высшие школы. Рост университетов в основном происходит за счет придания университетского статуса колледжам.

В связи с подготовкой большого количества специалистов-педагогов, часть из выпускников университетов, получивших учительский сертификат, не реализует его в практической педагогической деятельности из-за отсутствия вакантных мест. Наличие на рынке рабочей силы многочисленных обладателей учительских сертификатов служит стимулом для эффективной работы учителей всех типов школ. Вместе с этим широкая профессионально-педагогическая ориентация студентов в процессе получения высшего образования позволяет говорить о высокой педагогической культуре народа, положительном отношении японцев к учительской профессии.

Перспективным направлением системы педагогического образования в университетах Японии является разработка программ подготовки учителей-исследователей, решение задачи отбора содержания образования в соответствии с последними достижениями науки, техники и коммуникативно-информационными технологиями.

АННОТАЦИЯ

Рассматриваются основные этапы развития высшего образования в Японии. Раскрываются особенности различных типов высших учебных заведений в стране: национальных, государственных и частных. Описывается характерные черты высшего педагогического образования: структура, содержание и функции довузовского, университетского и последипломного обучения студентов – будущих специалистов в сфере педагогики.

Ключевые слова: высшее образование в Японии, типы университетов, педагогическое образование: содержание, структура и функции.

SUMMARY

The main stages in the development of higher education in Japan are examined. The features of various types of higher educational institutions in the country are revealed: national, public and private. The characteristic features of higher pedagogical education are described: the structure, content and functions of pre-university, university and postgraduate training of students – future specialists in the field of pedagogy.

Key words: higher education in Japan, types of universities, teacher education: content, structure and functions.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глузман О. В., Володько В. М. Вища педагогічна освіта в Японії: стан, проблеми та перспективи // Педагогіка і психологія. 1996. № 4. С. 241–245.

2. История японского образования: в 5 т. / Исикава Мацутаро, Сайто Сэйдзи [и др.]. Токио: Дай ити хоки, 1984.

3. Карасава Томитаро. Кёси но рэкиси. История учительства. Токио: Собунся, 1955. 354 с.

4. Карасава Томитаро. Киндай нихон кеику си. Современная история японского просвещения в новое время. Токио: Сэйбундо синко, 1968. 299 с.

5. Кувабара Сандзи. Кото дзёгакко но сэйрицу. Мэйдзи хэн. Учреждение высших женских школ. Мэйдзи. Токио: Такаяма хонтэн, 1982. 192 с.

6. Ладыжец Н. С. Университетское образование: идеалы, цели, ценностные ориентации. Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-та, 1992. 232 с.

7. Лим С. Ч. История развития системы народного образования Японии и политическая борьба за ее демократизацию, вторая половина XIX в. – первая половина XX в.: дисс. … д-ра истор. наук. М., 1999. 434 с.

8. Мацудзаки Митиносукэ. Ёкан тюгаку – соно рэкиси то гэндзай. Вечернее среднее образование: его история и настоящее. Токио: Сироиси сётэн, 1979. 238 с.

9. Окивара Ютака. Хикаку кёикугаку. Сравнительная педагогика. Токио: То-синдо, 1986. 276 с.

10. Особенности подготовки учительских кадров в зарубежных странах. М.: НИИ ВШ, 1992. Вып. 1. С. 36–37.

11. Ототакэ Ивадзо. Нихон сёмин кёику си. (История народного образования). Токио: Нодзогава сётэнкан, 1970. Т.1. 856 с.

12. Петиненко И. А., Ткач А. А. Система образования Японии: что ведет эту страну к успеху? // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 2 (18). С. 174–178.

13. Пыжников П. И. Высшая школа и научные учреждения Японии: вузы, государственные НИИ, научно-технические общества. М.: Наука, 1984. 238 с.

14. Степанов В. И., Степанова Н. В., Соколова И. В. Развитие государственного и частного секторов высшего образования в Японии // Современные наукоемкие технологии. 2023. № 1. С. 156–160.

15. Сумераги Сидо.Нихон кёику сэйдо но сэйкаку. Характер японской системы образования. Токио: Тамагава дайгаку сюппанбу, 1970. 227 с.

16. Ямасита Такэси. Эдодзидай сёмин кёка сэйсаку но кэнкю. Исследования политики просвещения в период Эдо. Токио: Кососёбо, 1969. 454 с.

17. Янаи Сигэру. Хассэки но дайгакуре. Университеты VШ в. // Нихон кёику си. (дай 5 кэн). Кодза. Курс лекций История японского образования: в 5 т. Исикава Мацутаро, Сайто Сэйдзи и др. Гэнси, кодай, тюсэй. Древние и средние века. Токио: Дай ити хоки, 1984. Т. 1. С. 48–70.

18. Lynn, Richard. Educational achivement in Japan: lessons for the West. M, Macmillan press Ltd., 1988. 151 p.

19. Stevenson, Harold W., Stigler, James W. The learning GAP: Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education. N-Y.: Summit books, 1992. 235 p.

С. М. Каплунович, И. Я. Каплунович

УДК: 378

ПЕДАГОГ VS ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ: СОВРЕМЕННЫЕ РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Введение. В сегодняшнюю эпоху цифровизации, наверное, трудно найти такую сферу деятельности, где на помощь человеку не при-

шел бы искусственный интеллект. Искусственный интеллект (далее по тексту ИИ) определим как «…комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека (включая самообучение и поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые, как минимум, с результатами интеллектуальной деятельности человека. Комплекс технологических решений включает в себя информационно-коммуникационную инфраструктуру, программное обеспечение (в том числе то, в котором используются методы машинного обучения), процессы и сервисы по обработке данных и поиску решений» [5]. ИИ помогает человеку там, где возможности человека пока еще ограничены, а в некоторых областях деятельности полностью заменяет человека, превосходя его в качестве выполняемых действий. Во многих профессиональных областях с помощью ИИ человек избавлен от рутинной, монотонной и алгоритмизированной деятельности, тем самым получая возможность сфокусироваться на творчестве и личностном развитии.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Представители науки и практики дают разные прогнозы относительно целесообразности широкого применения искусственного интеллекта. Оценки и ожидания разнятся от восторженных и иногда мечтательных иллюзий: ИИ станет повсеместным помощником человека и освободит ему время для духовного развития, до резко негативных ожиданий: рост безработицы, восстание машин, уничтожение человечества. Рост безработицы и исчезновение многих профессий больше волнует человечество, нежели наступление времен киборгов. И эти опасения не напрасны. Так, в 2018 году Сбербанк заменил на ИИ примерно 70 % менеджеров [4], компании Amazon, Microsoft также заменяют инженеров, ИТ-специалистов, рекрутеров на ИИ. Возможности ИИ иногда кажутся фантастическими: он пишет стихотворения и музыку, создает картины, играет в шахматы, помогает врачам ставить диагнозы, переводит тексты с любого языка, пишет дипломные работы. И если быть беспристрастным, стоит отметить, что у ИИ есть несомненные преимущества перед человеком в эффективности и качестве выполняемой работы. Но тогда стоит задаться вопросом: какую роль определяет человек для себя в своем же будущем пространстве профессий и новых областях деятельности? Проанализировав Атлас профессий 3.0, можно обнаружить тенденцию к появлению таких профессий, где для человека уготована роль преобразователя и создателя нового (например, личный тьютор по эстетичному развитию, дизайнер эмоций, игромастер, космобиолог и прочие), нежели просто исполнителя и носителя определенной информации. На форсайт сессиях, посвященных разработке новых профессий и компетенций, и вовсе речь идет об исчезновении некоторых привычных для всех нас профессий: продавцы, билетеры, кондукторы, экскурсоводы.

А как развивается ситуация с внедрением ИИ в образовании? Сможет ли ИИ вытеснить живой учебный процесс и педагога как личность? Какими качествами должен обладать педагог, чтобы не проиграть ИИ? Поиску ответов на поставленные вопросы и будет посвящено наше исследование.

Изложение основного материала статьи. Целесообразность существования профессии педагога в том виде, в котором она есть сейчас, – встроенной в систему массовой школы со всеми вытекающими последствиями – также иногда подвергается критике со стороны общества. Некоторые предрекают в будущем равноценную замену педагога искусственному интеллекту и смещение очного обучения оффлайн в виртуальное пространство. Уже на сегодняшний день существуют такие разработки Университета 20.35, как цифровой двойник преподавателя, адаптивный тьютор, виртуальные агенты [6].

Такие мрачные прогнозы связаны с несколькими очевидными причинами: замедленные темпы внедрения как технологических, так и организационных инноваций в системе образования, обусловленные недостаточным уровнем финансового, кадрового, техни-

ческого, программного обеспечения; нежелание педагогов перестраивать технологии обучения под новые реалии цифрового общества; преобладание среди педагогов людей зрелого возраста, что создает явные различия между педагогами и обучающимися в отношении к виртуальной среде и использованию ее возможностей. Стоит отметить, что перечисленные выше факторы в разной степени свойственны для различных образовательных учреждений, но общая закономерность очевидна.

В современных реалиях педагог и ИИ оказываются как будто бы по разные стороны баррикад образовательного процесса. Несмотря на скептицизм в адрес образовательной системы в связи с ее консерватизмом и неспособностью быстро меняться под новые условия, все-таки применение возможностей ИИ в виде различных обучающих онлайн-платформ, чат-ботов, виртуальных тренеров находит свое место в образовательном процессе и с успехом используется преподавателями. И в то же время преподаватели ревностно охраняют пространство учебного процесса от масштабного внедрения ИИ, порой безосновательно опасаясь снижения культурного и образовательного уровня обучающихся.

Что касается обучающейся молодежи, принадлежащей к поколениям Y и Z, в отличие от преподавателя, они быстрее и охотнее найдут общий язык с нейросетью, нежели с живым человеком. Неоспорим тот факт, что современное поколение быстрее осваивает все новые технологии, врывающиеся в нашу жизнь. Но согласимся, что этот феномен – способность молодыми людьми быстро осваивать все современное и новое – был, есть и будет всегда. Вспомним те века, когда чтение считалось пагубной привычкой молодежи, с появлением радио и телевидения предрекалась такая же «потеря молодежи», что и с момента освоения ими интернет-пространства. Еще несколько десятилетий назад появление компьютеров в офисах порождало текучесть кадров того поколения, которые сначала активно сопротивлялись когда-то калькулятору, а компьютер стал для них и вовсе последней каплей терпения. Получается, педагог с незапамятных времен вынужден был отстаивать свои позиции, сопротивляясь в разные времена разным «монстрам»: книгам, телевидению, калькулятору, компьютеру. Педагог всегда работал, и будет жить и работать в среде очередного нового поколения, встречая вызов научно-технического прогресса и, в сущности, воспитывать это поколение для будущего. Чтобы отбросить все сомнения о необходимости своей профессии в изменяющихся реалиях жизни, педагог постоянно должен формировать у себя определенные компетенции, осваивать новые роли для того, чтобы не уступить свои лидирующие позиции искусственному интеллекту.

Мы предполагаем, что в современных реалиях цифровизации, прихода ИИ в систему образования, педагогу необходимо сместить фокус с позиции «информатора» и «контролера» на «организатора социальной среды» (по терминологии Л. С. Выготского) [2, с. 194]. Такая позиция будет подразумевать под собой реализацию педагогом следующих ролей: наставник в оценке и развитии личностного потенциала обучающегося (определить потенциал, выявить проблемы различного характера, мешающие обучающемуся продвигаться в развитии и обучении, в совместном диалоге определить пути дальнейшего продвижения по траектории обучения); организатор обучающей среды (определить форму проведения учебного занятия, спроектировать компоновку учебного материала, в непредсказуемых ситуациях грамотно сориентироваться и применить нужные педагогические приемы, в зависимости от целей, задач и меняющейся ситуации); мотиватор и вдохновитель (определить необходимые методы мотивации как индивидуально для конкретного человека, так и для учебной группы, построить и поддерживать комфортный психологический климат во время обучения), хранитель и проводник культурных ценностей (привитие обучающимся определенного отношения к культурному наследию, воспитание эмоций и чувств по отношению к общечеловеческим и культурным

ценностям). Для того, чтобы освоить и внедрить в практику педагогической деятельности описанные выше роли, педагогу необходимо постоянно работать над совершенствованием своей профессиональной компетентности. Определению научно-методологических основ педагогической компетентности посвящены работы А. К. Марковой, Н. В. Кузьминой, В. А. Сластёнина. Обратимся к работе Н. В. Кузьминой, где наивысший уровень профессиональной компетентности преподавателя определяется как владение им системой общеинженерных компетенций, обладание творческим мышлением, системным подходом в решении разных задач, в том числе профессиональных [3, с. 8]. Если преподаватель будет развиваться как профессионал своего дела и достигнет наивысшего уровня компетентности, тогда в контексте рассматриваемой проблемы исследования приход ИИ в систему образования будет рассматриваться не как угроза для существования живого педагога и учебного процесса, а, наоборот, как большая возможность для педагога отстраниться от рутинных действий и заняться творческой составляющей учебного процесса. И, конечно же, у педагога пока нет конкурентов в воспитании и развитии человеческих, а не машинных качеств у обучающихся.

Подчас мы ошибочно думаем, что поколение Z живет только в виртуальном мире, поклоняется виртуальным Максам и Алисам, обладает клиповым мышлением и предпочитает учиться у нейросети нежели у живого преподавателя. Закономерен вопрос: а что думают сами обучающиеся по поводу перспектив смещения живого педагога искусственным интеллектом? У кого они предпочтут обучаться: у преподавателя или ИИ?

С целью выяснения позиций обучающихся о возможностях предпочтения ИИ преподавателю нами было проведено эмпирическое исследование. Исследование проводилось на базе Новгородского филиала РАНХиГС, в котором приняли участие 41 (34) человек очной (заочной) форм обучения, обучающихся по направлениям «Государственное и муниципальное управление» (ГиМУ), «Управление персоналом» (УП). Также в исследовании онлайн-формата принимали участие 15 студентов и магистрантов других вузов, обучающихся на технических специальностях. Возраст респондентов варьировался в границах от 18 до 32 лет.

Опрос проводился анонимно, респонденты отвечали на следующие вопросы: «Может ли ИИ заменить преподавателя?» (Варианты ответов: да; нет; частично); «В каких случаях (на каких этапах процесса обучения) Вы хотели бы учиться с ИИ?»; «В чем ИИ не сможет заменить преподавателя?»

Распределение ответов на вопрос № 1 представлено в таблице 1.

Таблица 1.

Группы респондентов	**Варианты ответов (%)**		
	Да	**Нет**	**Частично**
Очная форма обучения, ГиМУ	15	38	47
Очная форма обучения, УП	0	40	60
Заочная форма обучения, УП, ГиМУ	15	41	44
Студенты технических специальностей	33	27	40

Как видно из представленных результатов, студенты не спешат обучаться полностью с ИИ, а студенты направления подготовки «Управление персоналом» и вовсе не представляют себе полную замену преподавателя искусственным интеллектом. Вероятно, это связано со спецификой их будущей профессиональной деятельности.

На второй вопрос, который носил открытый характер ответа, ответы были распределены примерно следующим образом: 10 % всех респондентов готовы использовать ИИ для того, чтобы задать вопрос чат-боту и сразу получить ответ, «без нравоучения». Среди ответов на данный вопрос были и положительные оценки возможностей Chat GPT; 60 % готовы доверить ИИ процесс оценивания, где

отсутствует субъективность преподавателя (один из ответов: «ИИ не будет заваливать»), 10 % готовы слушать онлайн-лекцию; 10 % ждут от ИИ помощи в быстром поиске и структурировании информации. Также среди участников опроса были и те, кто затруднялся с конкретным ответом.

Ответы, полученные на третий вопрос, носили почти одинаковый смысл: ИИ не сможет заменить преподавателя в эмоциональном отношении, внимательном отношении к студентам, в способности сразу распознать и оказать необходимую педагогическую помощь. Приведем выдержки из некоторых ответов: «человек поймет вопрос, заданный на моем, «птичьем» языке, а ИИ – нет», «человек умеет шутить, поднять настроение аудитории», «человек может войти в мое положение», «человек может вызвать желание прийти еще раз на занятие», «без человека не будет интересных совместных размышлений и обсуждений», «у ИИ нет искренности». Несколько человек написали одинаковую фразу: человеку нужен человек. Один из респондентов предположил такое развитие ситуации: «Если преподаватели не будут самосовершенствоваться, то их «качество» может упасть до такого уровня, что будет целесообразнее использовать ИИ».

Выводы. По результатам проведенного опроса можно смело сделать вывод о том, что современная молодежь не спешит заменять живого преподавателя на ИИ. Среди аргументов особенно вескими являются те, которые подчеркивают необходимость «живого» общения, эмпатии, а также способности только живого преподавателя индивидуально в конкретной ситуации, в режиме «здесь и сейчас» установить затруднение и найти необходимые психолого-педагогические инструменты для оказания помощи обучающемуся. Невозможно искусственно создать момент совместного переживания каких-то эмоций и чувств преподавателя и аудитории. Также никто не отменяет эффект «присутствия человека», который может привнести определенный настрой психологического комфорта. Оказывается, появление голосовых помощников, видео- и аудиолекции, визуализированный контент пока еще не способны заменить живую и непосредственную личность педагога.

Прогнозы других исследователей также подтверждают полученные нами результаты. Вот лишь один из фрагментов о сравнении роли преподавателя и ИИ: «ИИ не может создавать, осмыслять или управлять сложным стратегическим планированием; не в состоянии выполнять сложную работу, которая требует точной координации, не умеет ориентироваться в неизвестном или неструктурированном пространстве и тем более неспособен, в отличие от людей, чувствовать, сочувствовать и сострадать… На это способен только человек. Поэтому в будущем на преподавателей останется большой спрос» [6, с. 55].

Проведенное нами исследование еще раз доказывает конкурентоспособность современного педагога и его незаменимость в учебном процессе. Остается вопрос: как долго педагог может удерживать лидирующие позиции в конкуренции с ИИ? Будем предполагать, что это будет происходить до тех пор, пока будет сохраняться необходимость в воспитании и развитии человеческих, а не машинных качеств у обучающихся.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются проблемы современного образования, связанные с внедрением искусственного интеллекта в процесс обучения. В частности, на основе теоретического и эмпирического исследований дается оценка возможности формирования у современного педагога таких профессиональных качеств, которые позволят ему быть конкурентоспособным в эпоху цифровизации. Авторами проведено эмпирическое исследование по выявлению позиций студентов о возможностях обучения с помощью искусственного интеллекта, на основании которого сделаны предварительные выводы о перспективах деятельности педагога в современных реалиях.

Ключевые слова: искусственный интеллект, педагог, компетенция преподавателя, поколения Z и Y, цифровизация.

SUMMARY

The article discusses the problems of modern education related to the introduction of artificial intelligence into the learning process. In particular, on the basis of theoretical and empirical research, an assessment is made of the possibility of developing in a modern teacher such professional qualities that will allow him to be competitive in the era of digitalization. The authors conducted an empirical study to identify students' positions on the possibilities of learning with the help of artificial intelligence, on the basis of which preliminary conclusions were made about the prospects for a teacher's activity in modern realities.

Key words: artificial intelligence, teacher, teacher competence, generation Z and Y, digitalization.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атлас новых профессий 3.0 / под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. М.: Альпина ПРО, 2021. 472 с.

2. Выготский Л. С. Предисловие к русскому переводу книги Э. Торндайка: Принципы обучения, основанные на психологии: собр. соч. в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. 487 с.

3. Кузьмина Н. В., Паутова Л. Е., Жаринова Е. Н. Акмеологические основы формирования профессиональной компетентности преподавателя // Известия Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9. вып. 1 (33). – С. 4–12.

4. «Сбербанк» сократил 70 % менеджеров из-за внедрения ИИ [Электронный ресурс] // Инфостарт журнал. 2018. URL: https://infostart.ru/journal/news/biznes/sberbank-sokratil-70-menedzherov-iz-za-vnedreniya-ii_942914/ (дата обращения: 24.02.2024).

5. Указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» // Президент РФ: Официальный сайт. 2019. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731 (дата обращения: 24.02.2024).

6. EduTech [Электронный ресурс] (информационно-аналитический журнал Сбер Университет). 2022. № 4 (49). URL: https://Mlib.tsu.ru/sp/assets/users/_smirnov/EduTech_49_web.pdf (дата обращения: 24.02.2024).

Т. И. Власова

УДК 37.013.46

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ТЕОРИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ УСЛОВИЯХ

Введение. В условиях постглобалистской парадигмы развития мировых отношений в «Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» (2021) ситуация, сложившаяся в российском обществе, оценивается как критическая, требующая принятия неотложных мер по защите традиционных ценностей, что затронуло все сферы жизнедеятельности страны.

В образовании кризис обусловлен тем, что постсоветская школа ориентировалась исключительно на западноевропейскую модель. В условиях мировоззренческой неразберихи при полном отрицании русских идей правовое обеспечение этих процессов было содержательно закреплено в понятии «образование – это сфера услуг» (1992). Под видом либеральных идей свободы выбора из принципов государственной образовательной политики ис-

чезло понятие «воспитание» как базового атрибута советской школы, что привело к повсеместному внедрению рыночных идей в отношениях между людьми, суживая возможности влияния образования на этические ценности общества. Описанные социально-культурные риски актуализировали задачу по суверенизации страны во всех сферах жизни.

Опасения учителей в этот период при доминировании такого прагматичного подхода не были услышаны, победила так называемая демократизация образования. Компетентностная парадигма, внедряемая на все уровни образования, завуалировала глобалистский формат неоколониального разрушения традиционной культуры, о чем мы писали в различных научных статьях, в том числе в работе «Педагогика духовности как наука и актуализированная практика современной школы» в журнале «Интеграция образования» (1999).

В настоящее время возникла социальная потребность в преодолении указанных постиндустриальных рисков развития общества, в преодолении доминирования западной модели «человека потребителя», что актуализирует вопросы духовно-нравственного воспитания школьников.

Формулировка цели статьи. В данном исследовании представлена теория духовно-нравственного воспитания школьников с позиции экзистенциальной философии и педагогики духовности.

Разработка этой теории обусловлена состоянием отечественного гуманитарного знания. С конца XX века в педагогической науке в России доминирует личностно ориентированная модель, отрицающая коллективистские идеи советской школы, абсолютизировавшая понятие «индивидуальное (личностное) развитие школьников». Сама по себе идея «личностного роста школьников» не вызывает сомнений с теоретической точки зрения, однако неолиберальная практика ее внедрения наполнила указанный контент ее противоположным смыслом, отождествив понятие «индивидуальный успех» с понятием «эгоизм как норма поведения школьников». Существуют также и объективные причины такого внедрения, поскольку этого требовала парадигма глобализма, доведя модель «личности» до ее исключительного «гедонизма».

Таким образом, возникло противоречие между русскими традициями в образовании, целью которого должно быть удовлетворение потребности школьника – «возрасти до Творца и личности», и реализующейся образовательной моделью с ориентацией на «человека потребителя» в рамках компетентного подхода.

Параллельно с официальной образовательной парадигмой в конце XX века проводились исследования, в которых обосновывались духовные основы личностного развития человека. Идеям аксиологии, религиозной педагогики и психологии были посвящены следующие работы: Начала христианской психологии (Б. С. Братусь, В. И. Слободчиков и др. М., 1995); Духовность и религия в светском образовании (Н. Д. Никандров. Рождественские чтения. М., 1998); Духовно-ориентированная парадигма воспитания (Т. И. Власова. Педагогика. М., 2006. № 10) и другие, что и стало основой для возвращения понятия «воспитание».

Объективные противоречия и научные предпосылки позволили нам обосновать экзистенциальную теорию духовно-нравственного воспитания школьников, что и стало целью настоящей статьи.

Изложение основного материала. В сферу публичной политики России вернулась идея суверенизации страны. На законодательном уровне была обозначена задача по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей (Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809).

Для преодоления антикультурного вызова весьма значимым событием стало «…исключение из законодательства понятия «образовательная услуга» – одного из характерных атрибутов «либеральной» школы 1990-х гг», что, в свою очередь, по утверждению академика С. В. Дармодехина (2022), будет способствовать становлению новой, полноценной парадигмы воспитания [4].

На наш взгляд, методологической эвристикой обладает и гуманитарно-антропологический подход. По утверждению доктора психологических наук В. И. Слободчикова (2018), в науке и практике необходим подлинный синтез духовных идеалов России, императивов социальной справедливости, солидарности и коллективных усилий общества, а также очевидное стремление к осуществлению прав и свобод граждан в постсоветской России. Развивая эти идеи, ученый указывает (2021), что «дар быть личностью – как онтологической основы человеческого в человеке – не отменим, неотторжим от человека в любом его состоянии. Но, как и когда этот дар становится явленным, при каких условиях обретает свою векторальность, оформляется в уникальности своего пути? – на все эти вопросы как раз и должна отвечать христиански ориентированная психология развития и образования человека» [5]. Все это актуализирует обоснование духовных основ воспитания современных школьников.

Представим результаты анализа научных публикаций по проблеме воспитания, опираясь на полномасштабную электронную базу данных научной электронной библиотеки – eLIBRARY.RU, в которой сосредоточено более 50 миллионов работ (50 731 512 ед.). Запрос по параметру: «воспитание школьников» показал, что с конца 80-х годов XX века было опубликовано 1 520 научных статей, из которых 193 работы посвящены вопросам «духовно-нравственного воспитания школьников», то есть 12,5 %. Семь статей из общего количества (1 520 ед.) посвящены вопросам духовно-нравственного воспитания школьников, в которых описан опыт традиционных религий.

Анализ статей по запросу: «нравственное воспитание школьников» показал, что большинство исследований проведены на материале начальной школы: 164 из 193 работ, которые посвящены вопросам нравственного воспитания школьников посредством различных учебных предметов. Остальные 29 статей (15 %) касаются проблем нравственного воспитания школьников во внеурочное время.

Диссертационные исследования за период с 2001 по 2020 годы, в которых рассматривается проблема «воспитание», представлены в 378 работах по разным отраслям научного знания. Из них всего 16 диссертаций (4 %) по педагогическому направлению, в которых отражены вопросы духовно-нравственного воспитания школьников. Итак, недостаточное внимание ученых к воспитательной проблематике в это время подтверждает общую тенденцию постиндустриального вектора в развитии страны.

Результаты *содержательного* анализа воспитательных теорий в этих работах показали, что понятия «духовность» и «нравственность» стереотипно представлены в отрыве друг от друга [3], что привело лишь к декларативной констатации достижения целей по духовно-нравственному воспитанию школьников.

Это связано также и с тем, что в научных традициях отечественного гуманитарного знания «духовность» является характеристикой лишь религиозной картины мира, что, как минимум, лишает неверующих их духовности [2], а, как максимум, не выполняет конституционную норму человека на свободу вероисповедования в условиях образования. Следует уточнить, что в российской системе образования начали преодолевать эту проблему посредством внедрения модульной учебной дисциплины «Основы духовно-нравственной культуры народов России», начиная с 2010 года (4-й – 5-й классы средней общеобразовательной школы), в рамках элективного культурологического учебного курса. Считаем, что анализ реализации данного проекта с точки зрения теории воспитания еще ждет своих исследователей.

В настоящей статье представлена воспитательная теория с учетом наших многолетних исследований на основе русской религиозной философии в рамках светской системы образования.

Понятийный аппарат теории. **Духовность** имеет феноменологическую сущность, является одним из способов существования человека, проявляется в его вере, отражается во всех его ипостасях (термин В. И. Слободчикова), наполняет жизнь смыслом.

Базовый («взрослый») вопрос: «В чем смысл жизни?» имплицитно присутствует в каждом растущем человеке, ответ на который является содержанием экзистенциальных ценностей, которые функционируют на двух уровнях: чувства и сознания. Процесс воспитания должен быть направлен на овладение школьниками индивидуальным смыслом жизни, потому что недостаточно только родиться, чтобы стать человеком, необходимо «возрасти» к этому качеству в совместном бытии (со-бытии, термин В. И. Слободчикова) с другими людьми.

Нам удалось обосновать и ввести в научный оборот понятие «экзистенциально возрастное деление» в онтогенезе [1] на основе того феномена, что, с одной стороны, экзистенциальные ценности имеют интеграционный характер для иных ценностей; с другой стороны, обоснованные сенситивные сферы жизнедеятельности человека, в которых полноценно ощущается «жизнь как благо» расширяют **нравственное** пространство человека, показывая ему потенциал духовного бессмертия, тем самым усиливая воспитательное влияние современного светского образования на школьников.

Уточним понятие «жизнь как благо». В русской религиозной философии С. Л. Франка в определении «жизнь как благо/чудо» усиливается не только Божественное происхождение жизни, но и подчеркивается тот факт, что жизнь для человека это дарованная сущность, отраженная в дихотомии «жизнь – смерть», требующая преодоления греховности на земле посредством этического соработничества.

Далее аксиологический подход позволил нам обосновать процесс овладения экзистенциальными ценностями, который включает отношения между воспитанником как субъектом, оценивающим собственную жизнь, и воспитателем в качестве равноправного носителя собственной жизни (экзистенции), в процессе которого происходит обретение чувства и осмысленного понимания «жизни как блага». Такое взаимодействие позволяет преодолевать разбалансировку экзистенциальных позиций воспитателя и воспитанника в любой событийной ситуации.

Филогенетический контекст сущности «экзистенция человека» демонстрирует определенные смысловые точки сопряжения по двум условно разделенным картинам мира (религиозная и научная), которые попеременно побеждая как в отдельных цивилизациях, так и в конкретных людях, удерживают человечество от его уничтожения, Апокалипсиса.

Анализ различных подходов позволил нам обосновать **смысловую интеграцию** понятий. Так, если «духовность» – это интенция человека к Абсолютным ценностям (Добро, Красота, Истина), предопределяющая гармонию души и тела в рамках социально-нравственного долга, а, с другой точки зрения, если «духовность» – это созданная по образу и подобию Божия одна из ипостасей человека, предопределяющая способность человека быть Творцом, то миссия человека на Земле обнаруживается в тождественных процессах, которые в данном ракурсе не зависят от научной или религиозной картины мира, сопрягаясь по следующим идеям: врожденное стремление человека к Идеалу – Абсолютным ценностям / Богу; внутренняя способность человека к Творчеству; осознанное устремление человека к нравственному развитию.

Эта смысловая интеграция религиозной и научной картин мира *по этому параметру* стала для ученых методологическим допущением, позволившим расширить спектр исследований в педагогике, а также стать практическим инструментом для реализации поликонфессиональных и поликультурных принципов в отечественном образовании. Примеры таких научных работ: А. Н. Кудряшова «Педагогический диалог православных воспитательных традиций и отечественной системы светского образования» (Ростов-на-Дону, 2006); Л. В. Упорова «Особенности патриотического компонента содержания образования в российских духовных и светских учебных заведениях (XVIII – нач. XX вв.)» (Ростов-на-Дону, 2008) и другие.

Таким образом, **духовно-нравственное воспитание школьников** – это процесс взаимодействия воспитанников с другими субъектами – носителями жизни по целенаправленному овладению экзистенциальными ценностями, которые становятся стержнем для реализации их **нравственной** позиции во всех сферах жизнедеятельности.

Этапы воспитания: 1. Совместное бытие (со-бытие); 2. Прочувствование «жизни как блага»; 3. Осознание значимости собственной индивидуальности в диалоге с Другими; 4. Принятие нравственной позиции; 5. Осуществление личностной свободы в рамках нравственной позиции; 6. Выполнение человеко ориентированных обязательств согласно собственной уникальной ценности и взаимо уважающей совместимости с Другими людьми; 7. Духовная рефлексия как способ совмещения личностной позиции с Абсолютными ценностями / Богом.

Первый этап, исходя из сущности экзистенциального периода (эмоционально-*чувственный* когнитивный – от 5,5 до 11 лет), направлен на осознание детьми своих чувств, эмоций в со-бытийной ситуации. *Воспитательные* **задачи** экзистенциального толка на этом этапе: развитие душевности ребенка (душевность подразумевает оформление чувств, умений определять свое самочувствие в любой обстановке); развитие способности к сопереживанию и содействию другим людям; развитие основ самооценки учащихся; становление системы образов Абсолютных ценностей.

Второй этап, исходя из сущности экзистенциального периода (чувственно *когнитивный* сексуальный – от 11 до 17 лет), направлен на постепенность в логическом познании окружающего мира, отражаясь в процессах осмысления себя и своего места в мире, овладения конкретным смыслом жизни. *Воспитательные* **задачи** экзистенциального толка на этом этапе: развитие самосознания учащихся; становление основ экзистенциальных ценностей.

Результатом духовно-нравственного воспитания школьников является **субъективная подлинность** экзистенциальных ценностей, характеризующаяся единичностью, уникальностью (субъективность) и универсальностью – интенцией к Абсолютным ценностям / Богу (подлинность). В результате превращения онтологической модальности бытия как сущего в аксиологическую модальность бытия как значимого происходит «оборачивание» (термин М. Кагана) онтогенетической экзистенции ее филогенетическими ценностными смыслами. Необходимо понимать, что в таком варианте происходит корреляция индивидуального смысла жизни школьника с Общечеловеческим смыслом жизни. Промежуточными же могут быть экзистенциальные ценности на групповом уровне, например, смысл существования семьи, нации, народности и т. д.

Особое место в процессе воспитания занимает *дихотомичная* природа Абсолютных ценностей: от Добра до зла; от Красоты до безобразия; от Истины до неистинны (в религиозной системе координат – преодоление греховности земного человека), что требует постоянной демонстрации **нравственных** перспектив школьников в конкретных ситуациях (событиях). Это помогает снимать «напряжение» между противоположными полюсами экзистенциальных ценностей во всех процессах, между телесностью человека и его духовностью, отражающей бессмертие посредством процессов *совершенствования*.

Становление системы экзистенциальных ценностей выражается во взаимосвязи уровня чувственного переживания (самочувствие) и рационального осмысления (самоосмысление) ребенком своей реальной экзистенции. Баланс между этими уровнями должен удерживаться за счет различного гуманитарно ориентированного *содержания*, адекватного сущности экзистенциальных возрастных этапов и вводимого педагогом в душевно-когнитивный процесс развития личности.

Содержание, которое предъявляется школьникам, должно включать культурологическое знание о различных экзистенциальных смыслах. Исходя из принадлежности к носителю, эти смыслы можно подразделить

на три уровня: индивидуальный – уровень субъекта; групповой – уровень коллективного субъекта (семья, народ, нация, профессиональные объединения и т. д.); общеродовой – уровень совокупного субъекта, человечества. Важно помнить, что закономерность существования ценности свидетельствует, что такие *объекты* должны обладать *широким и сильным энергетическим потенциалом* для того, чтобы они вошли в поле аксиологического притяжения для субъекта и стали для него ценностными.

Методы духовно-нравственного воспитания классифицированы нами по критерию функционирования экзистенциальных ценностей: а) внутреннее пространство – аспект индивидуальности, характеризующийся отношением к своей жизни, то есть интериоризация экзистенциальных ценностей; б) внешнее пространство – аспект личности, характеризующийся отношением к «другой» жизни, то есть экстериоризация экзистенциальных ценностей.

Сложность интеграционного характера экзистенциальных ценностей проявляется, прежде всего, в специфике их возникновения: они рождаются «изнутри», из Духа, несмотря на внешнюю видимость диалогического общения. Анализ доминирующих Абсолютных ценностей по экзистенциальным возрастным этапам показал, что этот путь протекает через внутреннее «Я». Возникает детерминация внешнего поведения, отношения через внутреннее отношение к себе, то есть через индивидуальный смысл жизни.

Данные основания отражены в четырех этапах, в том числе:

I. *Формирование системы Образов* – методы: эстетическая сбалансированность; «парадоксальное» чувство; формирование Образов; медитационное закрепление Образов; **самочувствие** (осознание своих чувств).

II. *Осмысление и становление экзистенциальных ценностей* – методы: «одушевленная» игрушка; «парадоксальная» аналогия (например, герои из сказок превращаются из отрицательных в положительные); «включенная культурная матрицы» (наполнение культурного архетипа посредством осмысления пословиц, поговорок); анализ различных экзистенций; **самоосмысление**.

III. *Духовно-нравственный выбор* – методы: виртуальная реальность (парадокс действительности на основе фантастических произведений, мультимедиа); «парадоксальное» поведение; самооценка; **саморефлексия**.

IV. *Творчество и социальная активность* – методы: художественное творчество, виртуальная гармонизация реальности; взаимоподдержка – уровень чувств; милосердие – уровень отношения к другим людям; взаимопомощь – уровень деятельности; самосовершенствование; **самоактуализация**.

Каждый этап заканчивается методами **самоорганизации**.

В этой динамике просматривается взаимосвязь между действиями воспитателя, который на первоначальном этапе организуя диалог, как бы «ведет» школьника по его внутренним путям **нравственного** развития, предусматривая, тем самым и диагностику его совершенствования.

Такая методологическая основа обосновывает базовый показатель духовно-нравственного развития школьника, а, именно, **Другодоминантность его чувств, мыслей, действий**.

Результатом духовно-нравственного воспитания школьников можно считать их перманентное движение к индивидуальному *смыслу жизни*.

Выводы. Научная новизна настоящего исследования заключается в том, что в нем обоснована экзистенциальная теория духовно-нравственного воспитания как последовательный процесс по овладению школьниками смыслом жизни.

В работе представлена вся совокупность элементов теории: концепция духовности; смысловая интеграция понятий в рамках научной и религиозной картин мира; педагогический процесс, включающий цель, задачи, этапы, методы, результат духовно-нравственного воспитания школьников.

Практическая значимость работы: выявленная специфика духовности человека – ин-

тенции к Абсолютным ценностям / Богу – позволяет воспитателям с наибольшей эффективностью ориентировать школьников на нравственный выбор в различных со-бытиях. В то же время подчеркивается, что целесообразно не забывать, что «духовный – бездуховный» – как реальная *антиномия человеческой жизни* – показывает в каждый момент экзистенции и ее нравственный *вектор,* таким образом отвечая на вопрос, в каком «количестве» проявляется духовность у конкретного человека, и демонстрирует личностную свободу нравственного выбора.

Таким образом, обретая конкретный смысл бытия, овладевая экзистенциальными ценностями, школьники продвигаются в своем развитии, а **духовность** становится ядром и **нравственным** содержанием физических, эстетических, интеллектуальных, патриотических и других ценностей.

Перспектива дальнейших исследований в данном направлении нам представляется в необходимости верификации методик диагностики духовно-нравственного воспитания детей и молодежи.

АННОТАЦИЯ

В статье обоснована экзистенциальная теория духовно-нравственного воспитания школьников на фоне социально-культурных рисков реформирования системы постсоветского образования; описаны условия возвращения понятия «воспитание» в научный оборот и законодательную сферу в условиях глобалистского формата неоколониального разрушения традиционной культуры России. Раскрыты понятия «духовность как интенция к Абсолютным ценностям / Богу», «экзистенциальный период развития», «духовно-нравственное воспитание школьников» и другие; описаны этапы, задачи, методы духовно-нравственного воспитания школьников в светской системе координат. Представлены результаты пролонгированного внедрения идей педагогики духовности в систему образования.

Ключевые слова: экзистенциальные ценности, духовно-нравственное воспитание школьников, духовность, педагогика духовности.

SUMMARY

The article substantiates the existential theory of spiritual and moral upbringing of schoolchildren against the background of socio-cultural risks of reforming the post-Soviet education system; describes the conditions for the return of the concept of “upbringing” to scientific circulation and the legislative sphere in the context of the globalist format of the neocolonial destruction of traditional culture of Russia. The concepts of “spirituality as an intention to Absolute values / God”, “existential period of development”, “spiritual and moral upbringing of schoolchildren” and others are revealed; the stages, tasks, methods of spiritual and moral upbringing of schoolchildren in a secular coordinate system are described. The results of the prolonged introduction of the ideas of pedagogy of spirituality into the education system are presented.

Key words: existential values, spiritual and moral upbringing of schoolchildren, spirituality, pedagogy of spirituality.

ЛИТЕРАТУРА

1. Власова Т. И. Педагогика духовности: содержание и технологии духовно-нравственного воспитания: учебное пособие. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2020. 107 с.

2. Власова Т. И. «Обращение» как универсальный механизм воспитания в контексте религиозного и светского миропонимания // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. № 1-2. 2008. С. 69–80.

3. Власова Т. И. Христианская антропология и проблемы современного воспитания // Культура поведения в парадигме педагогики ненасилия. 2006. С. 346–351.

4. Дармодехин С. В. К вопросу о развитии стратегии воспитания и механизмов ее реализации в системе общего образования // Педагогика. № 11. 2022. С. 22–38.

5. Слободчиков В. И. Феномен человека в православном и светском образовании // Десятые пюхтицкие чтения: «духовное наследие – его роль в становлении личности современника»: материалы международной научно-практической конференции. Куремяэ, 2021. С. 30–38.

С. П. Шендрикова,
А. Ю. Гуменюк

УДК: 37.091.3:94

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИДЕОЛОГИЧЕСКОГО РЕСУРСА ПРЕДМЕТА «ИСТОРИЯ» КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ЧАСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО КОМПОНЕНТА

Введение. В современной России перед учителями и преподавателями стоит извечная задача – формирование мировоззренческих позиций обучающихся. В этом ключе уместно обратиться к понятию «патриотизм» и «гражданственность». Занятия по истории, на наш взгляд, выгодно выделяются из контекста общего перечня дисциплин, где в педагогические задачи входит не только наделение определенными знаниями, умениями и навыками, но и обеспечение возможностей анализа предпосылок событий, их содержания и результатов сквозь призму времени. В таком понимании преподаватель истории представляет собой важнейшее звено в системе формирования мировоззрения и воспитании молодого поколения, а по сути – будущего государства. Это возлагает на преподавателей истории высокую миссию воспитания не просто граждан, а патриотов своего Отечества. Под идеологией чаще всего понимается система взглядов и мировоззрения человека, имеющая место в обществе. Образование, как ничто иное, призвано транслировать идеи и ценности общественности, прививая их будущему поколению. Обучение всегда было востребовано, поскольку обеспечивало возможность чувствовать себя уверенным и защищенным в окружающем мире, эффективно взаимодействовать в социуме и осуществлять жизнедеятельность.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Целью данной статьи является освещение на основе привлечения широкого круга источников, функции и роли уроков истории в формировании патриотизма у подрастающего поколения на современном этапе.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день особенно остро стоит вопрос о необходимости воспитательного компонента в образовании, вследствие чего в общественно-политический дискурс вернулись понятия: национальная идея, патриотизм, нравственность, духовность и другие признаки национальных ценностей и интересов. Образование всегда являлось средством передачи не только знаний, но и традиционных российских духовно-нравственных ценностей будущим поколениям. В связи с этим следует сказать, что образование несет в себе не только исключительно процесс обучения и развития обучающегося, но и нравственное, идейное, патриотическое, культурное и духовное воспитание личности.

Стоит отметить, что особое место в образовании отводится личности самого педагога, от профессиональных компетенций которого зависит конечный результат образовательного процесса в целом, а именно: глубина и качество знаний обучающихся, формирование их мировоззрения, развитие личности ученика, воспитание в нем патриотизма, гражданственности, нравственности и других качеств. Наиболее эффективно применение идеологического ресурса во время изучения курса «История» в школе. Историческое образование и идеология в равной степени заинтересованы в формировании мировоззрения и идентичности каждой отдельной личности, социальной группы и нации в целом. Кроме того, история как дисциплина более «пластична» к воздействию на нее идеологического ресурса. Исходя из этого, следует сказать, что воспитание на сегодня является неотъемлемым компонентом образования, которое ставит перед собой задачу формирования у молодого поколения высокого уровня духовно-нравственного развития, системы ценностей, присущих культурному коду России.

Анализ вопроса позволяет сказать, что идеологический ресурс является важной составляющей воспитательного компонента как обучения в целом, так и отдельно предмета «История», что отвечает «Стратегии» нынешнего образования и государственному заказу. Идеологический ресурс включает в себя нравственность, духовность, гражданственность и патриотизм, который, в свою очередь, играет особую роль на уроках истории.

Понятие «патриотизм» имеет неоднозначное толкование. В Древней Греции термин «patriota» значил – защитник своего полиса. В. И. Даль в «Толковом словаре живого великорусского языка» определяет это понятие как «любовь к Родине» [2, с. 184–188]. В «Педагогическом тезаурусе» термин «патриотизм» трактуется как синтез духовно-нравственных, гражданских и мировоззренческих качеств личности, которые проявляются в любви к Родине, к своему дому, к стремлению и умению беречь и приумножать лучшие традиции, ценности своего народа, своей национальной культуры, своей земли [6, с. 35]. Обобщая различные толкования, можно отметить, что «патриотизм» трактуется в различных словарях как переживания за страну, как нравственный и политический принцип, как любовь к своей Родине.

Воспитание патриота всегда было приоритетной задачей государства, поскольку патриотизм и позитивная национальная идентичность – гарант национальной безопасности и развития страны. Именно поэтому выдвигается правительственный заказ, отмеченный в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», содержащий в себе главную задачу воспитания молодого поколения, которой является «…развитие высоконравственной личности, разделяющей традиционные духовные ценности, обладающие актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» [5]. Здесь следует подчеркнуть, что школа – важное звено в становлении и развитии личности. Еще В. А. Сухомлинский писал: «Заботливый садовник укрепляет корень, от мощности которого зависит жизнь растения на протяжении нескольких десятилетий, так учитель должен заботится о воспитании у своих детей чувства безграничной любви к Родине» [1, с. 29–30]. Именно поэтому школа играет важную роль и в патриотическом воспитании молодого поколения.

Несмотря на важность патриотического воспитания и в обществе, и в образовательной среде, существует ряд трудностей, связанных с социальными, морально-ценностными противоречиями и отношением к «трудным вопросам» отечественной истории, которые препятствуют формированию гражданско-патриотического мировоззрения. Такие проблемы в одной из своих работ выделяют М. Р. Москаленко и Л. Н. Повесма:

– высокая степень расслоения российского общества, связанная с разницей в доходах населения (данная проблема обостряется достаточно высоким уровнем образования – образованным людям тяжелее осознавать факт высокого социального неравенства);

– ориентация на потребительские стандарты развитых стран и сформированная массовая культура;

– неоднозначное отношение к историческим событиям в среде российской интеллигенции;

– противоречия между «рыночной» ментальностью и традиционными моральными нормами [3, с. 110–115].

При изучении предмета «История» обучающиеся узнают о прошлых поколениях, мотивы и последствия их действий, анализируют материал сквозь призму современности, устанавливают причинно-следственные связи между событиями прошлого, настоящего и будущего. Именно на уроках истории на примере героев прошлого учитель может раскрыть ученикам идеи патриотизма, пробуждая в них сопереживание и благодарность за бессмертный подвиг, за процветание Отечества. Говоря о функции уроков истории в патриотическом воспитании, следует отметить спо-

собы формирования гражданственности и патриотизма у школьников. Учитель истории и обществознания Н. И. Смахтина считает, что развитие таких качеств должно начинаться с почитания родителей, изучения быта своих предков [4, с. 1–7]. Интересуясь историей своей семьи, школьник начинает узнавать историю своей Родины, традиции своего народа и историческое наследие.

Для наиболее эффективного использования идеологического ресурса предмета «История» в формировании нравственности, гражданственности и патриотизма у школьников, учителю важно выбирать действенные методы преподавания той или иной темы. В настоящее время система образования меняется, заставляя пересмотреть систему преподавания в целом. Поэтому перед педагогом стоит задача не только выбрать эффективные средства обучения, но и заинтересовать учеников. В контексте гражданско-патриотического воспитания следует отметить именно военные песни, показывающие любовь к Родине, верность Отчизне и героизм. Важно отметить, что использование музыкальных произведений не должно уходить в простую демонстрацию песни или мелодии. В данном случае важен анализ текста и музыки, который способствует лучшему пониманию исторического контекста и сопутствует развитию таких качеств, как патриотизм, духовность, нравственность и т. д. Значение музыкального контента на уроках истории очень многогранно. Об этом еще будет сказано в данной работе касательно межпредметных связей.

Следует выделить и метод наглядности. Иллюстративность всегда была одним из важных принципов обучения, тем более для учителей истории, которым исключено проводить уроки без использования дидактического материала в виде схем, таблиц, карт, изображений и т. д. Все эти элементы так или иначе дополняют текстовый материал занятия, а также выступают как отдельно изучаемый источник знаний. Цифровизация образования выдвигает новые требования к наглядному материалу, этот список дополняют презентации и видеоматериалы, к которому относятся, например, фильмы. Кино с его динамичной, яркой картиной, музыкальным сопровождением и фразами героев, которые очень часто заставляют задуматься над чем-то, всегда вызывало большой эмоциональный всплеск у людей любого возраста, поэтому фильмы также являются одним из методов, призванных решать вопросы патриотического воспитания. Здесь также следует отметить важность просмотров фильмов о военных подвигах героев нашей страны.

Отдельно следует отметить место и роль музеев в изучении истории. Посещая их, обучающиеся не только знакомятся с экспозициями, но и виртуально путешествуют во времени, «проникаются духом» эпохи и ее героическим прошлым. Подобная работа является серьезным подспорьем в деле патриотического воспитания. Здесь не стоит забывать и о школьных музеях, содержательное наполнение которых обеспечивают как преподаватели, так и сами учащиеся. Это дает возможность ребятам вести серьезную поисковую и исследовательскую работу, изучать публикации, архивные источники, встречаться с ветеранами войны и труда. Такие формы работы призваны решать не только образовательные, но и воспитательные задачи в контексте гражданского и патриотического поля. На современном этапе в контексте патриотического воспитания важнейшую роль играет регионолистика. Изучая отечественную историю, важно не забывать об истории своего края. В данном случае одним из наиболее эффективных методов гражданско-патриотического воспитания является использование краеведческого материала на уроках истории и посещение краеведческих музеев. В. П. Чаплыгин отмечает, что такой прием является не только средством конкретизации общеисторического, но и входит в систему знаний истории края. Использование местного материала служит успешному усвоению общего курса «История» [7, с. 139–144]. Надо отметить, что отдельные уроки истории, наряду с точечным использованием краеведческого материала, по усмот-

рению учителя могут быть полностью отведены на изучение истории родного края и персоналий [8, с. 32–36].

В части, касающейся использования межпредметных связей, следует отметить применение литературы на уроках истории. Художественные произведения помогают конкретизировать исторические события, вникнуть в них, сформировать яркий образ прошлого и дать конкретное иллюстративное описание. Их анализ помогает не только в получении новых знаний и детализации событий, но и в воспитании личностных качеств, в том числе патриотизма. Обращаясь к литературе, нельзя не согласиться, что довольно часто для создания своих произведений авторы используют исторические события. Использование учителем истории художественных произведений при изучении той или иной темы помогает не только конкретизировать исторический материал и заинтересовать школьников, но и формировать их мировоззрение. Одним из примеров художественного произведения, к которому следует прибегать на уроках истории в 8 классе при изучении темы «Отечественная война 1812 года», является роман Л. Н. Толстого «Война и мир». Не менее ярким примером выступает роман-эпопея М. А. Шолохова «Тихий Дон», к которому следует обратиться при изучении истории в 9 классе. Рассказ о донских казаках, живших в период Первой мировой войны 1914–1918 гг., революционных событий 1917 г. и Гражданской войны в России 1917–1922 гг., ярко и убедительно показывает переломные для страны моменты так или иначе, врывавшиеся в жизнь людей, меняя их взгляды, судьбы, и саму жизнь.

Кроме литературы, убедительным примером межпредметных связей является использование музыки на уроках истории. Благодаря правильно подобранному материалу у обучающихся появляется возможность более ярко и предметно усвоить новый материал. Эмоциональная составляющая, сопровождающаяся средствами музыкальной выразительности, работает на актуализацию новых знаний и проявление патриотических чувств. Военные песни – это особый жанр в музыке. В этих произведениях скрыта героическая история народа. Слушая военные песни, сложно остаться равнодушным, не растрогаться, не проникнуться сюжетом. В этом ключе ярким примером служат такие произведения, как военные песни («Священная война» А. В. Александрова (1941 г.); «Нам нужна одна победа» Б. Окуджавы (1970 г.)); марши («Марш артиллеристов» Т. Н. Хренникова (1943 г.), «Марш авиаторов (1920 г.)); оперы («Суворов» С. Н. Василенко (1942 г.); «А Зори здесь тихие» К. В. Молчанова (1974 г.)). В военной музыке сосредоточена мощная энергетика, которой сложно противостоять. В ней сосредоточены духовные ценности многих поколений, боровшихся за светлое будущее, за сегодня. Все это говорит о том, что место и роль военных произведений на уроках истории трудно переоценить. Это касается не только усвоения учебного материала, но прежде всего – патриотического воспитания школьников. Проведение интегрированных уроков, на которых используются межпредметные связи, помогают учителю в патриотическом воспитании обучающихся, в формировании их активной гражданской позиции, в понимании и уважении к своей Родине, к своему народу.

Выводы. Подводя итоги, следует сказать, что в современном образовании важное место занимает воспитание и его идеологическая составляющая, проявляющаяся в передаче традиционных духовных ценностей, патриотизма, гражданственности, нравственности и т. д. В этом ключе еще раз следует подчеркнуть, что в процессе обучения детей отечественной истории важно уделять особое внимание патриотическому воспитанию учащихся. Содержание предмета, его наполнение эквивалентно патриотизму, верноподданничеству, отчизнолюбию. Исходя из этого, следует сказать, что при планировании и проведении уроков истории важно не забывать об идеологической составляющей и патриотическом воспитании школьников. При грамотном и продуманном использовании методов, приемов, форм и средств обучения, перед учителем от-

крываются широкие возможности решать такие актуальные задачи, как воспитание гражданина-патриота.

АННОТАЦИЯ

Представляемая статья посвящена важному направлению в деятельности любого государства, а именно – патриотическому воспитанию молодежи. В данном случае воспитание реализуется посредством привлечения ресурсов учебной дисциплины «История». Выбор этой учебной дисциплины в качестве предмета рассмотрения обусловлен ее широкими возможностями в данной области, поскольку посредством исторических примеров, параллелей с событиями прошлого и иных приемов учителю легче сформировать в ученической среде правильное отношение к Родине, Отечеству.

Ключевые слова: патриот, патриотическое воспитание, «История», учебная дисциплина, подрастающее поколение, Родина.

SUMMARY

The presented article is devoted to an important area in the activities of any state, namely, the patriotic education of young people. In this case, education is implemented by attracting the resources of the academic discipline “History”. The choice of this academic discipline as a subject of consideration is due to its wide possibilities in this field, since through historical examples, parallels with past events and other techniques, it is easier for a teacher to form a correct attitude towards the Motherland in the student environment.

Key words: patriot, patriotic education, “History”, academic discipline, the younger generation, Homeland.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверясова О. А. Патриотическое воспитание на уроках истории // Инновационные исследования: проблемы внедрения результатов и направления развития: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции (Уфа, 18 января 2020 г.). Стерлитамак, 2020. Ч. 1. С. 29–30.

2. Кузьмина Т. И. Роль педагога в патриотическом воспитании: сборник конференций НИЦ «Социосфера». Пенза, 2016. № 38. С. 184–188.

3. Москаленко М. Р., Повесма Л. Н. Формирование патриотического мировоззрения учащихся в образовательной среде на уроках истории // Историко-педагогические чтения. Екатеринбург, 2016. № 20 (3). С. 110–116.

4. Смахтина Н. И. Воспитание патриотизма на уроках истории и обществознания [Электронный ресурс] // Научный вестник Крыма. 2016. № 5 (5). URL: https://www.nvk-journal.ru/index.php/NVK/article/view/103/135 (дата обращения: 01.11.2023).

5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2016 г. № 996-р [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody&nd=201099999&collection=1&backlink=1&ysclid=lpv0y28phz926938477 (дата обращения: 01.11.2023).

6. Тютькова И. А. Педагогический тезаурус. М., 2016. 160 с.

7. Чаплыгин В. П., Федоров В. В. Использование краеведческого материала на уроках истории в старших классах на примере урока «Революционные события в России» // Научные исследования высшей школы по приоритетным направлениям науки и техники: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. (Пермь, 25 февраля 2018 г.): в 2-х ч. Уфа, 2018. Ч. 2. С. 139–144.

8. Шендрикова С. П. Патриотическое воспитание отечественной молодежи и детей в контексте проблем современного общества // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 3 (63). С. 32–36.

В. Е. Поляков

УДК 378

РОЛЬ ЛИЧНОСТИ ФЕВЗИ ЯКУБОВА В ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ КРЫМА

Введение. Многовековая история крымскотатарского народа сохранила для потомков немало имен замечательных людей: государственных деятелей, просветителей, поэтов, воинов… Уже в наше время в сознании современных крымских татар выкристаллизовалось три имени: Исмаил Гаспринский, Аметхан Султан, Февзи Якубов.

Делать доклад о Февзи Якубове достаточно сложно потому, что он был нашим современником. Впрочем, точно так же когда-то был современником для наших дедушек и бабушек Исмаил Гаспринский, для наших отцов – Аметхан. Они для них были реальными живыми людьми со своими достоинствами и недостатками. Со временем дистанция между реальным восприятием и формирующейся легендой становится все больше, уступая место легенде.

Изложение основного материала. Абсолютное большинство присутствующих в этом зале в той или иной степени были лично знакомы с Февзи Якубовичем, и практически у каждого в памяти остался тот или иной эпизод, который со временем испытает некую трансформацию и станет частью уже новой легенды.

Если заглянуть в Интернет, то легенда начинается уже с даты рождения Февзи Якубовича. Изначально в научный оборот, в общественное сознание почему-то были введены сразу две даты рождения: 10 марта 1937 года и 10 ноября того же года. Как историк, привыкший работать с первоисточниками, должен признать, что ни одна из них не подтверждена первичными документами и потому, на мой взгляд, вопрос о дате рождения остается открытым.

Несколько лучше с местом рождения. Вне всякого сомнения – это северо-восток Крыма, Тарханкутский полуостров. По тогдашнему административному делению – это Ак-Мечетский район, село Курман-Аджи [1]. Село крупное, древнее. Во времена Крымского ханства его население было представлено родом мангытов, к которому принадлежит семья Якубовых. В 1944 году сразу после депортации село было переименовано в Ромашково. В шестидесятые годы, как и многие другие села Крыма, оно было признано властями бесперспективным. После того, как из него убрали магазин, отключили свет, отменили рейсовый автобус, его вынуждены были покинуть последние жители.

Думается, что только на том основании, что там родился Февзи Якубов, мы должны поставить там памятный знак, как это сделано на месте бывшей деревни, где родилась Алиме Абденнанова.

В своих мемуарах, устных рассказах Февзи Якубов не раз вспоминал, что помнил бредущих по дороге мимо его села румынских солдат. В связи с тем, что Тарханкут оказался как бы в стороне от сотрясавших Крым событий, оккупация не запомнилась ему чем-либо примечательным, а радостный факт изгнания оккупантов был затуманен другим драматическим событием – депортацией.

После долгого мучительного переезда семья оказалась в Ферганской области на станции Серова. В какой-то степени для семилетнего Февзи это оказался не худший вариант, так как на станции была школа. Дело в том, что если на территории комендантского участка средней школы не было, то крымскотатарская молодежь изначально лишалась права на образование.

Свою гражданскую ущербность еще мальчишкой Февзи почувствовал, когда его исключили из состава сборной школы для поездки на спортивные соревнования в соседний район. Объяснялось это тем, что если он покинет территорию комендантского участка, то последует тюремное заключение.

К моменту окончания школы умер Сталин. Комендантский режим был упразднен, и

Февзи поехал в Ташкент, где как золотой медалист без экзаменов был принят в один самых престижных институтов Средней Азии – Ташкентский политехнический.

Первого сентября вместо того, чтобы приступить к занятиям, все студенты отправились на уборку хлопка. Впрочем, то же самое происходило и во всех учебных заведениях тогдашнего Советского Союза. Привычный к этому труду с детских лет Февзи сразу стал лучшим сборщиком хлопка, за что получил почетную грамоту из рук самого Рашидова, в ту пору, правда, всего лишь Председателя Президиума Верховного Совета Узбекистана.

В период учебы Февзи, точнее Федя, как его тогда называли сокурсники и педагоги, активно участвовал в общественной жизни, занимался спортом, прекрасно учится.

По окончанию института с 1959 по 1965 года его избирают освобожденным секретарем комитета комсомола, который был на правах райкома. Поступает в аспирантуру и успешно защищает кандидатскую диссертацию. Его жена Зение ханум, рассказывала мне, что свои опыты по подбору оптимального режима резания, он проводил в основном ночами, когда потребление электричества в городе было минимальным. Возвращался домой под утро весь пропитанный машинным маслом.

После успешной защиты диссертации его возвращают на общественную работу, но уже парторгом всего института. На этой, надо признать, очень высокой должности он был с 1969 по 1975 годы. Его хорошо знают уже не только в Узбекистане, но и в министерстве высшего образования СССР.

Февзи Якубович как-то рассказал мне, что однажды в одну из его поездок в Москву кто-то из его столичных друзей привел его на квартиру, где Владимир Высоцкий в неофициальной обстановке пел свои песни. Недавно мне довелось читать воспоминания Джафера Сейдамета о его пребывании в дореволюционном Петербурге. Подобным же образом он вспоминал о том, что кто-то из крымских друзей привел его на квартиру, где гвоздем программы был Сергей Рахманинов, который играл для собравшихся на пианино.

По своей инициативе, оставив престижную должность секретаря парткома, Февзи Якубович вернулся в науку и успешно защитил докторскую диссертацию, после чего стал работать заведующим кафедрой.

В этот период в крымскотатарском сообществе все бурлило. Если героини чеховской пьесы постоянно говорили: в Москву, в Москву, то во всех крымскотатарских семьях той поры говорили только о возвращении в Крым.

Впоследствии Февзи Якубович полу в шутку, полу в серьез как-то публично сказал, что он, наверное, единственный крымский татарин, который ничего не делал для возвращения домой ни своей семьи, ни своего народа...

Думаю, что это правда, так заниматься одновременно наукой и политикой невозможно! И то, и другое требует тебя целиком.

С развалом СССР плотину, сдерживающую возвращение народа на историческую родину, прорвало окончательно. Если водители, электрики, строители и представители других рабочих профессий сразу же были востребованы, то кандидатов и даже докторов наук не брали на работу.

Возможно, в соответствии с каким-то тайным, может быть даже устным приказом, а может это было обычная, совершенно искренняя ксенофобия – боязнь чужих.

В этот период, вошедший в историю как «лихие девяностые», в Крыму, как и на всем постсоветском пространстве, массово стали появляться новые как частные, так и государственные высшие учебные заведения. В это сегодня трудно поверить, но наступил момент, когда в Крыму их стало 126! Напомню, что в годы моей юности их было только 5 [2].

Видя бедственное положение крымскотатарских ученых, Февзи Якубович загорелся идеей открыть в Симферополе институт, ядром которого они и станут. Используя старые связи и новые знакомства, он заручился поддержкой министра высшего образования России, который порекомендовал его своему коллеге в Украине.

Февзи Якубович организовывает уникальную научную конференцию, этакий смотр сил,

на котором крымские власти увидели подлинный научный потенциал крымскотатарского народа и … поддержали.

Невольно возникает вопрос: Не ичюн? Почему?

Ответ видится в том, что в тот конкретный период крымскотатарский вопрос предстал перед властями Крыма и Украины во всей своей сложности и непредсказуемости. Ситуация усложнялась тем, что абсолютное большинство крымских татар приехало в Крым с предельно завышенными ожиданиями, которые подпитывались рассказами стариков о периоде коренизации, о «золотом предвоенном двухдесятилетии», сладкую память о которых не смогли затмить ни раскулачивание, ни репрессии, ни депортация.

Сознанием крымских татар овладел лозунг: «Вернуть все и сразу!». Этот столь милый самым широким массам крымских татар девиз вызвал оторопь властей и неприязнь всех остальных крымчан.

В этих условиях общение власть придержащих с Февзи Якубовым – прагматиком, прекрасным шахматистом, который просчитывал последствия на несколько ходов вперед, было чрезвычайно продуктивными. [3]. При этом он не вступал в открытый конфликт с многочисленными ветвями национального движения, наладил действенное сотрудничество как с украинской, так и с крымской властью, и, как результат, добился разрешения на виртуальное открытие института. Я сознательно использовал этот термин, потому что у будущего высшего учебного заведения в тот момент не было ничего: ни здания, ни педагогов, ни студентов!

Примечательно, что, когда Февзи Якубович в Ташкенте у себя в политехе рассказал о намерении создать и возглавить в Крыму вуз, его старый друг заметил, что до сих пор Февзи был прекрасным комсоргом, парторгом, но первый руководитель должен обладать набором и иных качеств. При этом произнес фразу, которая, как рассказывал Февзи Якубович, первоначально его ошеломила: «Ты не станешь руководителем до тех пор, пока не научишься ломать хребты». Это образное выражение впоследствии не раз приходилось вспоминать уже ректору Якубову.

Появившиеся в Крыму институты, университеты, академии исчезали, как мыльные пузыри. Наш университет реально состоялся только после того, как ему было передано здание бывшего военно-политического строительного училища. Нам достался только разоренный учебный корпус, а административный, спортивный зал, общежитие стали собственностью подразделений национальной гвардии.

Сегодня я понимаю, что это был неизбежный компромисс, на который Февзи Якубов был вынужден пойти, и правильно сделал, что пошел. Сейчас в непосредственной близости от университета строится целый комплекс, вымечтанный, выстраданный Февзи Якубовым, где будут общежитие, спортзал, библиотека...

Все годы существования университета, благодаря харизме Февзи Якубовича, вокруг университета происходили удивительные вещи. Не ректор заигрывал с властями и искал их расположения, а они – президенты Украины, постоянно сменяющиеся первые лица Крыма – искали его поддержки.

С другой стороны, постоянно предпринимались попытки заменить его на фигуру более одновекторную, более управляемую. Если бы это случилось, можно не сомневаться, что в 2014 году наш университет стал бы одним из подразделением ТНУ с закрытием целого ряда дублируемых кафедр. Благодаря мудрой политике Февзи Якубова, университет выстоял в то судьбоносное время. Надо признать, что уже в новых условиях после 2014 года Февзи Якубович сохранял свою принципиальность и даже, было дело, пошел на открытый конфликт с тогдашним председателем Общественной палаты, который позволил себе публичные оскорбления в адрес крымскотатарского народа. Вместе с тогдашним депутатом Государственной Думы России Русланом Бальбеком он добился изъятия из школ Крыма лживого учебника истории, в котором продолжал тиражироваться тезис о «народе – предателе».

Выводы. Но все это уже история. Если изначально наш университет создавался как высшее учебное заведение, где могли бы быть трудоустроены крымскотатарские ученые, то сегодня многие крымские татары – доктора и кандидаты наук успешно работают на самых различных факультетах ТНУ имени Вернадского. Крымскотатарские ученые своей работой доказали своей высокий научный потенциал. Поэтому вопрос социальной защищенности конкретно крымскотатарской интеллигенции так остро уже не стоит.

Так может быть и сам университет – это детище Февзи Якубова – уже сыграл свою роль и теперь не нужен? В этом смысле может быть и да, но дело в том, что за 30 лет своего существования университет стал, как бы сказать точнее, *видждан, намус (крымскотатарский язык)* – совестью крымскотатарского народа, кладовой его интеллекта, хранителем его языка, истории, культуры и в этом значении его не заменит никто! История КИПУ – это не только последние 30 лет, но это и Эски-Кырымское медресе, Зинджирлы медресе, Тав-Даирское медрессе, учительская школа… Гаспринский, Муфтий-заде, Чобан-заде и все другие крымскотатарские деятели науки – это тот фундамент, на котором стоял и будет стоять наш университет.

Если 9 апреля 1994 года был установлен государственный заказ на обучения 325 студентов, то сегодня государственный заказ по бакалаврам – 970 человек, по специалистам – 25, по магистрам – 365 и 21 человек – аспиранты!

Сбывается мечта Февзи Якубовича укомплектовывать университет своими выпускниками. Сегодня трое из них уже стали докторами наук.

К сожалению, годы идут. Уходят из жизни те, кто вместе с Февзи Якубовичем создавал наш университет. В процессе подготовки этой статьи у меня был список в десяток человек, которые с первых дней трудятся в нашем университете. Но поскольку точкой отсчета создания университета принят 1993 год, то на основании архивных документов первооснователями, этакими «птенцами гнезда Якубова» можно считать только четверых.

Рассматривается вопрос о разработке положения о почетном звании «Ветеран КИПУ имени Февзи Якубова», которое будет присваиваться всем, проработавшим в КИПУ 25 лет и более.

Жизнь не стоит на месте, бросая нам новые вызовы.

В Джанкое именем нашего выпускника недавно назвали школу. Так получилось, что я был научным руководителем и его дипломного проекта, и магистерской диссертации. Поразительно, что темой его исследования была «Бронетанковые войска противоборствующих сторон в годы Второй Мировой войны». И автор – Костя Щербина – сгорел в танке в бою под Херсоном.

История нашего университета – этого славного детища Февзи Якубова, должна прослеживаться и в его выпускниках, среди которых немало успешных предпринимателей, общественных деятелей, артистов, ученых, спортсменов… Нам есть чем гордиться и думается, что в самом скором будущем в фойе университета появятся стенды, рассказывающие об этих людях, что станет составной частью нашей рекламной компании, частью нашей истории, нашим мостком в завтрашний день.

АННОТАЦИЯ

В статье рассказывается об истории создания Крымского индустриально-педагогического университета, о непростой общественно-политической ситуации в Крыму как в период «Перестройки», так и в «лихие девяностые», о роли в общественно-политической жизни в Крыму Февзи Якубова. Показаны взаимодействия ректора Февзи Якубова с представителями властей Крыма и Украины в этот период. Особое внимание уделено положению КИПУ имени Февзи Якубова в настоящее время и стоящим перед ним задачам.

Ключевые слова: Крым, крымские татары, образование, университет, Февзи Якубов.

SUMMARY

The article tells about the history of the creation of the Crimean Industrial Pedagogical Uni-

versity, about the difficult socio-political situation in the Crimea both during the period of “Perestroika” and in the “dashing nineties”, about the role of Fevzi Yakubov in the socio-political life in the Crimea. The interaction of Rector Fevzi Yakubov with representatives of the authorities of the Crimea and Ukraine during this period is shown. The current situation of the Fevzi Yakubov KIPU and the tasks facing it.

Key words: Crimea, Crimean Tatars, education, university, Fevzi Yakubov.

ЛИТЕРАТУРА

1. Административно-территориальные преобразования в Крыму. 1783–1998 гг.: справочник. Симферополь: Таврия-Плюс, 1999. 461 с.

2. История политехнического образования на примере Крымского инженерно-педагогического университета // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2019. № 4 (116). С. 110–113.

3. Форманчук А. А. Крымская власть (от Багрова к Аксёнову). Симферополь: Издательство «Доля», 2017. 640 с.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ



С. В. Книжникова,
А. А. Кротенко

УДК 37.01: 376.5

ВОВЛЕЧЕНИЕ МОЛОДЕЖИ В ДЕСТРУКТИВНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ: ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ И РЕСУРСЫ ПРОФИЛАКТИКИ

Введение. Проблема вовлечения молодежи и, в частности, студентов в деструктивные организации стоит остро в последние несколько десятилетий. В условиях текущего кризиса, социальной нестабильности и неизвестности проблема приобретает еще больший масштаб в связи с регулярным появлением новых деструктивных организаций и усилением вредоносности функционирующих антисоциальных объединений. Цифровизация общества и распространившиеся ценности постмодернизма (глумление над традиционными ценностями, эгоистичность, гедонизм в противовес соборности, нравственности) спровоцировали появление новых разновидностей деструктивных организаций. Для вербовки и удержания под контролем юных адептов деструктивные организации эксплуатируют возрастные психологические особенности, манипулируют желаниями и страхами.

Актуальность и цель исследования. Проблема вовлечения молодежи в деструктивные организации является предметом исследования социологов, психологов и религиоведов и носит актуальный характер в связи с регулярной и сложно отслеживаемой трансформацией таких организаций (снижение количества псевдорелигиозных организаций и увеличение псевдокоммерческих, псевдопсихологических и псевдовалеологических вариантов: марафонов, курсов, тренингов, чатов и пр.) [9, с. 77]. Положение усугубляется тем, что действия подобных организаций часто или долгое время остаются незамеченными ввиду их скрытного характера. Зачастую деструктивная деятельность таких групп остается латентной до происшествия резонансного критического случая.

При этом исследования показывают, что способы вовлечения и удержания адептов в подобных сообществах остаются прежними [3, с. 123] с подстройкой функционирования в онлайн-режиме. Обзор литературы о современных видах деструктивных организаций демонстрирует, что псевдорелигиозные организации все больше отходят на второй план, уступая место новым видам разрушительных сообществ [8, с. 79], рядящихся в личины психологических тренингов, тренингов коммерческого успеха и оздоровления. В условиях цифровизации проблема приобретает новые очертания: вербовщики и организаторы переходят в сеть Интернет, где их отследить еще сложнее. В связи с этим целесообразность публикации каких-то статистических данных о деструктивных группах, субкультурах подвергается сомнению из-за скоротечных изменений статистики и высокой степени скрытности данных групп. Однако, по мнению религиоведов, девиантологов и правоохранителей, сущностные системообразующие признаки деструктивных организаций и методы вербовки, удержания под контролем, остаются инвариантными с поправкой на цифровизацию общества.

Наибольшую актуальность имеют исследования, связанные с изучением личностных характеристик и предикторов вербовки подростков и молодежи в подобные организации. Это открывает перспективы психолого-педагогических и социально-педагогических разработок по первичной профилактике вовлечения и нехимической аддикции от деструктивных организаций [2, с. 102].

Цель исследования – выявление представлений студентов о вовлечении молодежи в деструктивные организации и о ресурсах профилактики.

Научная дискуссия о деструктивных организациях и нехимической зависимо-

сти от них. В современной науке используется большое количество терминов для описания сообществ, несущих разрушительный характер [1, с. 68]. Часто, говоря о таких организациях, используется определение «секта». Термин носит двойственный характер. По мнению А. Л. Дворкина, секта – это сравнительно небольшие культурно ограниченные религиозные организации, которые не представляют опасности для личности и общества [4]. Такие религиозные организации формируются как противостояние основному религиозному течению. Другое определение термина подразумевает организации, целью которых является обретение власти, материальное обогащение через контроль сознания и психологическое манипулирование [5]. В таком случае, как правило, используются термины «тоталитарная секта» или «тоталитарный культ» для обозначения разрушительного характера. Часто, используя данные определения, имеют в виду новые религиозные организации, которые в действительности не несут разрушительный для личности характер, но воспринимаются враждебно (как традиционными религиозными течениями, так и обществом в целом) ввиду инаковости. Данные термины, как правило, имеют религиозную или псевдорелигиозную составляющую, поэтому для остальных групп, несущих разрушительный характер, используют понятие «деструктивная организация» [6, с. 58]. Исходя из анализа рассмотренных терминов, можно вывести следующие характеристики деструктивных организаций: ущерб здоровью и личности адепта и/или его окружению; наличие скрытого или явного лидера; вовлечение и удержание адептов с помощью психологического манипулирования; контркультурные идеи; деструктивные нормы, правила и установки.

Современное научное сообщество сходится во мнении, что современные деструктивные организации используют классические методы вербовки и удержания, видоизменяя их лишь с поправкой на цифровизацию [7]. Таким образом, можно выделить следующие схожие черты вербовки: паразитирование на психологической неустойчивости индивида и жизненной ситуации, в которой он оказался; мимикрия под организации, несущие просоциальный характер; эксплуатация индивидуальных психологических характеристик личности (низкий уровень ассертивности, протестность, магическое мышление и пр.); применение психологического манипулирования [10, с. 65].

Отслеживание текущей ситуации позволяет сделать вывод о появлении новых видов деструктивных организаций, которые можно категорировать на *псевдорелигиозные, псевдополитические, псевдокоммерческие, псевдопсихологические, псевдовалеологические, псевдо-культурные*.

Факторы вовлечения в деструктивные организации разделяют на средовые, включающие факторы физической и социальной среды, и персональные, включающие медико-биологические и психологические факторы.

Исследований о влиянии факторов физической среды имеется скудное количество, чтобы сделать обоснованный вывод об их конкретном влиянии на вовлечение и пребывание индивидов в деструктивных организациях. Однако не стоит и отвергать научные данные о влиянии макрокосмических воздействий, климата, географических зон, особенностей городской застройки на агрессивность, всплески насилия, снижение уровня критического мышления. При этом следует понимать, что такие факторы практически не поддаются профилактическому воздействию, но возможен их учет при разработке превентивных проектов.

Факторы социальной среды, напротив, – имеют достаточно подробное научное описание их воздействия на личность и потенциально поддаются профилактике. К особой категории риска относятся индивиды, переживающие социальную дезадаптацию с острым переживанием страха неизвестности, чувства нестабильности, обусловленные резким падением социального статуса или утратой, горем. В связи с этим к социальным факторам спе-

циалисты причисляют такие жизненные обстоятельства, как смерть референтного близкого, вынужденная смена места жительства, тяготы материнства, утрата рабочего места, публичный позор. Также к факторам риска следует отнести социальные катаклизмы и аномию, девиантогенные воздействия медиапространства (романтизация, героизация деструктивных групп) и средовые воздействия близких с девиантностью.

К персональным медико-биологическим факторам принято относить генетические и приобретенные особенности организма. Выделяют способы реагирования организма на стрессовые ситуации, расстройства психики, физические заболевания, особенности работы центральной нервной системы. Эти факторы (так же, как и факторы физической среды) трудно поддаются воздействию, но требуют осознанного внимания и учета при конструировании профилактических программ, предназначенных для массовой аудитории. Работа с такими предикторами девиантности чаще всего является прерогативой узкопрофильных специалистов из области медицины, здравоохранения.

С точки зрения психолого-педагогических наук наибольший интерес представляют персональные психологические предикторы. Как отмечалось выше, среди них явственно проступают психологические характеристики, задающие риск для любого вида девиантности, делинквентности: чрезмерная выраженность или гипотрофия психологических свойств личности, поляризация самооценки, акцентуированные черты характера и т. д. Особое место занимают такие психологические факторы, как недостаточная ассертивность личности, подверженность манипулятивным воздействиям и давлению группы, конформизм; аддиктивный склад личности и наличие любого аддиктивного опыта (химические или нехимические зависимости), низкий уровень развития критического мышления. Важную роль играют недостаточная социальная компетентность и информированность подростка, молодого человека относительно деятельности деструктивных организаций, способов вербовки, удержания и последствий пребывания в деструктивном сообществе.

Представленные научные данные важны в ракурсе их соотнесения с представлениями молодого поколения о деструктивных организациях. Чем большая рассогласованность объективных сведений о феномене деструктивных организаций и представлений о них целевых профилактических групп (детей, молодежи, взрослого населения), тем сложнее и насыщеннее барьерами профилактическая работа.

В рамках изучения современных деструктивных организаций в 2023 г. было проведено эмпирическое исследование, направленное на выявление представлений молодежи о деструктивных организациях. Для достижения целей исследования был использован онлайн-опрос, оформленный в Яндекс.Формах. Ссылка распространялась в чатах и социальных сетях с контентом, ориентированным на студентов.

В опросе приняли участие 248 студентов в возрасте 17–30 лет, из них в возрасте 17–20 лет – 67,3 %, в возрасте 21–25 лет – 26,6 %, в возрасте 26–30 лет – 6 %. Распределение по полу выглядит следующим образом: 20,6 % – респонденты мужского пола, 79,4 % – респонденты женского пола.

Вводным являлся вопрос об опыте столкновения близких для респондентов людей с деятельностью деструктивных организаций. Оказалось, что почти половина опрошенных (50,5 %) сталкивалась с вовлечением близких в деятельность деструктивных организаций. Это является серьезным маркером распространенности таких организаций в молодежном окружении. Также респонденты отметили опыт столкновения со всем спектром деструктивных организаций: приходилось сталкиваться с ситуацией, когда близких или родственников вовлекали в псевдорелигиозные организации (16,6 %), в псевдокоммерческие организации (13,5 %), в псевдооздоровительные организации (9,3 %), в псевдопсихологические организации (6,9 %), в псевдополитические организации (4,2 %).

Второй вопрос имел своей целью выявление непосредственного персонального опыта вовлечения в деструктивные организации. 17 % респондентов ответили, что их пытались вовлечь в деструктивную организацию, которая была явно деструктивной или маскировалась под «полезную»; 15,7 % опрошенных выразили подозрение на попытку их вовлечения в деструктивную группу.

Третий вопрос предполагал выяснение модели поведения респондента при столкновении с вербовкой в деструктивную организацию. Большая часть опрошенных, столкнувшихся с вербовкой в деструктивные или сомнительные организации, сразу же прекратили взаимодействие с ними (61,2 %). Группу риска составляют респонденты, избравшие иные варианты ответа: опасную самонадеянность демонстрируют 15,31 % опрошенных, которые некоторое время удостоверялись в деструктивности, либо продолжали взаимодействовать «из любопытства» (6,1 %). 3,1 % заявили, что продолжают состоять в организации, которую многие окружающие считают деструктивной.

Четвертый вопрос был направлен на выявление спектра деструктивных организаций, пытавшихся вовлечь в свои ряды студентов. Многие респонденты, столкнувшиеся с вовлечением, указали на псевдорелигиозные организации (35,7 %). Но достаточно большая часть таких респондентов показала, что сталкивалась с псевдокоммерческими группами (24,5 %). Данные опроса подтверждаются сведениями из других опросов и информацией правоохранительных органов о масштабном распространении в последнее время псевдокоммерческих культов и финансовых пирамид, представленных преимущественно в цифровой среде. Также респонденты сталкивались с псевдовалеологическими, псевдополитическими и псевдопсихологическими деструктивными организациями.

Далее респондентам предлагалось кратко описать основные идеи, методы вовлечения в нее, характеристики лидеров и методы удержания в группе, с которой им пришлось столкнуться. Следует подчеркнуть, что абсолютно все респонденты совершенно правильно отнесли указанные ими группы и маркеры к деструктивным.

По результатам опроса удалось выяснить, какие факторы вовлечения в деструктивные организации респонденты считают наиболее значимыми. Респонденты считают, что наиболее значимыми социальными факторами вовлечения в деструктивные организации являются неблагополучие семьи и неудовлетворительные детско-родительские отношения (оценены как факторы высокого и среднего риска более чем 87 % респондентов); столкновение человека с трудной жизненной ситуацией и резкое изменение социального статуса, травматичные события, горе (оценены как факторы высокого и среднего риска более чем 85 % респондентов); неблагоприятное культурное и образовательное окружение (оценены как факторы высокого и среднего риска более чем 85 % респондентов).

При этом студенты склонны недооценивать деструктивное влияние девиантогенного медиаконтента и общие факторы преступности.

Что касается психологических причин, то самыми весомыми респонденты выделяют следующие характеристики: недостаточно развитые навыки сопротивления манипуляциям, подверженность групповому давлению и конформизм (оценены как факторы высокого и среднего риска более чем 85 % респондентов); ущербность критического мышления (оценены как факторы высокого и среднего риска более чем 75 % респондентов); искажение ценностных ориентаций и представлений о смысле жизни (оценены как факторы высокого и среднего риска более чем 74 % респондентов); недостаточная информированность об опасностях, исходящих от деструктивных групп (оценены как факторы высокого и среднего риска более чем 70 % респондентов); чувство одиночества (оценены как факторы высокого и среднего риска более чем 69 % респондентов).

Особый интерес вызывают представления студентов об эффективных способах про-

филактики вовлечения в деструктивные организации: среди наиболее эффективных способов профилактики вовлечения в деструктивные организации респонденты выделяют развитие критического мышления и поддержку и сопровождение учащегося в трудных жизненных ситуациях (56,8 % и 58,4 % соответственно); респонденты не осознают важность такой особенности личности, как подверженность зависимостям (45,2 %); почти половина респондентов обесценивают важность помощи в обеспечении персональной медиабезопасности и развития навыков распознавания деструктивных организации виртуальном пространстве (54,2 %).

Выводы. Проведенный анализ научных данных, статистических сведений и результатов опроса показывает, что деструктивные организации в молодежной среде скрываются под маской религиозных групп, также распространены и псевдокоммерческие, псевдовалеологические, псевдопсихологические, псевдополитические. Доля псевдорелигиозных снижается, тогда как доля псевдокоммерческих увеличивается по сравнению с данными прошлых десятилетий. Очевидно, что существует потребность в отслеживании деятельности подобных сообществ и необходима разработка новых актуальных профилактических программ и мероприятий, учитывающих особенности подрастающего поколения и цифровой социализации.

В связи наличием превентивных ресурсов у образовательных организаций в их условиях могут использоваться следующие способы диагностики риска и уже имеющейся вовлеченности школьников и студентов: составление карт риска и заполнение бланков социально-педагогического наблюдения классными руководителями и кураторами; психологическое тестирование с помощью разнообразных опросных методик (нацеленных на диагностику вышеперечисленных психологических состояний, свойств и характеристик); беседы; анализ продуктов ученической/студенческой деятельности; выявление маркеров риска через анализ цифрового портрета подростка, юноши (в компьютерных играх, социальных сетях, форумах, чатах и т. д.).

В условиях образовательных организаций необходимы такие направления профилактики (вовлечения и аддикции от деструктивных групп), которые будут релевантны факторам: информирование о деструктивных организациях, приемах вербовки и контроля адептов, членов группы, о последствиях для личности, малых и крупных социальных групп; поддержка и сопровождение ученика/студента в трудных жизненных ситуациях, при фрустрирующих обстоятельствах; раннее выявление аддиктивного склада личности ученика/студента; развитие ассертивных качеств личности, содействие приобретению антиманипулятивных техник общения и противодействия групповому давлению, развитие критического мышления; помощь в обеспечении персональной медиабезопасности и развитии навыков распознавания деструктивных организации в виртуальном пространстве.

И, конечно же, важнейшим направлением работы со стороны общественности и государства должно быть постоянное совершенствование системы пресечения незаконной и экстремистской деятельности подобных деструктивных групп.

АННОТАЦИЯ

Статья содержит описание характеристик и разновидностей деструктивных организаций, набирающих популярность у молодежи; указаны деструктивные последствия (для личности, для малых социальных групп, для крупных социальных групп). Новизна исследования заключается в авторской классификации деструктивных групп, оценке их сходств и различий. Представлены результаты опроса студентов 17–30 лет (N=248) с целью выявления их представлений о причинах вовлечения молодежи в деструктивные организации и ресурсах превенции. Предложены направления первичной профилактики вовлечения молодежи в деструктивные организации.

Ключевые слова: деструктивные организации, секты, культы, вербовка, вовлечение, подростки, молодежь, профилактика.

SUMMARY

The article contains a description of the characteristics and varieties of destructive organizations that are gaining popularity among young people; destructive consequences are indicated (for the individual, for small social groups, for large social groups). The novelty of the research lies in the author's classification of destructive groups, assessment of their similarities and differences. The results of a survey of students aged 17-30 (N=248) are presented to identify their ideas about the causes of youth involvement in destructive organizations and prevention resources. The directions of primary prevention of youth involvement in destructive organizations are proposed.

Key words: destructive organizations, sects, cults, recruitment, involving, teenagers, young people, prevention.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белоножко Е. П., Мошкин А. Н. Некоторые вопросы теории современных нетрадиционных религий и культов // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. 2011. № 14 (109). С. 68–69.

2. Гавриленко Ю. В. Секты как особо опасное явление // Вестник Омского университета. Серия «Право». 2020. № 2. С. 102–104.

3. Грачев Г. В., Мельник И. К. Манипулирование личностью: организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия. М.: Алгоритм, 2002. 153 с.

4. Дворкин А. Л. Сектоведение. Тоталитарные секты. Опыт систематического исследования. М.: Христианская библиотека, 2007. 816 с.

5. Кучмистов К. С. Психологические факторы включенности личности в деструктивные секты: к постановке проблемы [Электронный ресурс] // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2013. № 1. С. 72–73. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-faktory-vklyuchennosti-lichnosti-v-destruktivnye-sekty-k-postanovke-problemy (дата обращения: 04.02.2024).

6. Мартинович В. А. Терминология материалов о новых религиозных изданиях в печатных СМИ // Журнал Белорусского государственного университета. Социология. 2020. № 3. С. 58–59.

7. Полоскина О. В., Меркулова С. А. Роль интернета в формировании деструктивного поведения современных подростков // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 4 (64). С. 23–28.

8. Славная Е. И. Способы психологического воздействия на молодежь по вовлечению в секты // Актуальные исследования. 2022. № 30 (109). С. 78–81.

9. Столяренко А. М., Сердюк Н. В., Вахнина В. В. [и др.]. Психологические аспекты деструктивного информационно-психологического воздействия [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019 (9). № 4. С. 75–89.

10. Хазимуллин О. М., Дмитриева Л. Г. Психологические особенности методов вовлечения новых адептов в деструктивные группы // Высшее образование сегодня. 2020. № 8. С. 65–66.

В. В. Абраухова, А. С. Зимовец, Н. Р. Гетаова, А. Г. Хвостов

УДК 37.02

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Введение. Изменения, происходящие в мире, столь стремительны, что траектория профессионального развития будущего

специалиста претерпевает свои изменения в процессе учебы в вузе. Противоречие педагогики заключается в том, что мы учим на опыте прошлых лет, а только предвосхищаем то, что ждет нас в будущем. Поэтому актуальность подготовки каждого студента к научно-исследовательской деятельности обусловлена изменением условий жизни, спецификой рыночной экономики, повторяющимися кризисами и другими явлениями, которые трудно прогнозировать, не позволяет четко задать траекторию профессионального развития человека, в силу чего учебные заведения уже сейчас предлагают подготовку не по профессиям, а по направлениям подготовки. В связи с этим большое значение приобретают неформальные методы обучения и форсайтные технологии. Научно-исследовательская работа студентов рассматривается в контексте формального и неформального образования. В вузах при проректоре по научной работе создается разветвленная структура научных лабораторий, студенческих научных обществ и кружков, что позволяет студенту начать полноценную научную работу, найти единомышленников, выбрать наставника. Со стороны преподавателя необходимы внимание и поддержка, неверный шаг, неверный совет – и весь долгий труд может оказаться бесполезным. В вузах широко используются формы исследовательской работы. Это написание рефератов, курсовых, дипломных работ невозможно без проведения самых простых исследований. Более того, во многих университетах введена дисциплина «Научно-исследовательская работа», в рамках которой студент должен получить знания в данной деятельности. Затрачивая свое личное время, студент развивает такие важные для будущего исследователя качества, как творческое мышление, ответственность и умение отстаивать свою точку зрения.

Целью данной работы является рассмотрение традиционных и инновационных форм вовлечения в научно-исследовательскую деятельность студентов. Для этого будут проанализированы зарубежные и отечественные методы и подходы, используемые в образовании студентов вузов в области научно-исследовательской деятельности, а также проведен опрос обучающихся, прошедших дополнительное обучение в рамках образовательной программы «Школа научных лидеров «Лаборатория». Студенческие научные объединения, кружки формируют молодые кадры для вузов. Одной из компетенций образовательной программы является формирование критического мышления. Ведь главным сейчас является не заучивание огромного массива информации, сколько умение работать с ним, выбирать необходимые знания, уметь их сгруппировать и обобщить, применить в нужной ситуации. Студенты должны понимать, что знания быстро устаревают, в течение всей жизни они должны обновлять собственный запас знаний, чтобы соответствовать времени и быть востребованным специалистом. Но проблема состоит в том, что многие студенты по целому ряду причин не могут подходить к учебному процессу творчески. Задача преподавателя – обучить студентов проблемным и творческим методам. Научно-исследовательская деятельность представляет собой уникальный способ реализации профессиональной компетентности студентов вуза, являет собой модель самореализации креативного потенциала как студентов, так и преподавателей. Эта модель направлена на всестороннее раскрытие способностей к исследованию, а также личностных черт характера как будущего квалифицированного специалиста, что, вне всяких сомнений, содействует обретению студентами собственного мировоззрения. В педагогической практике применяются ведущие интерактивные методы и технологии обучения, которые способствуют развитию исследовательской культуры студентов. К ним относятся технологии концентрированного обучения, эвристическое обучение, дискуссии, деловые игры, кейс-технологии, проектные методы, форсайтные технологии, мозговой штурм, специальные приемы и методы, которые формируют творческие способности студентов. Среди них можно выделить технологию проектного

обучения, обладающую большим потенциалом в разноплановом развитии молодого поколения, в том числе и исследовательских компетенций.

Изложение основного материала статьи. Большое число отечественных исследователей в области педагогики, психологии, социологии обращаются к термину «исследовательская компетентность» как «совокупность знаний, способностей, навыков и опыта в проведении исследования, получении определенного нового знания, нового интеллектуального продукта, создания нового проекта, нового решения проблемы; качества и умения, которые человек должен проявлять в проведении эффективного исследования любого вопроса» [1].

Наиболее широко изучены особенности исследовательской деятельности с точки зрения получения и нахождения новизны результатов исследования, построения инновационных моделей нового образования, существенно меняющих сложившуюся технологию обучения, организацию и управление образовательным процессом, преимущества исследовательских технологий, в том числе и конструирования, принятие научно-исследовательскую деятельность как неотъемлемую часть целостного педагогического процесса. Методологическое обоснование исследовательской компетенции внес И. Я. Лернер, являющийся одним из разработчиков теории проблемного обучения. Он предложил новую классификацию методов обучения – по характеру познавательной деятельности учащихся, где выделил в том числе метод проблемного изложения, эвристический, исследовательский [5]. Этапы формирования исследовательской компетентности студентов в условиях инновационных изменений вуза исследовала Ю. С. Дмитрюк. Обращаясь к зарубежным практикам управления исследованиями и формирования политики в университетах, мы видим тесную взаимосвязь между грантами и результатами исследований. Исследуется структура взаимозависимости между сторонними расходами, публикациями, цитированием и академическим возрастом. Эти исследования проводят в Германии Университет Гумбольдта в Берлине совместно с Немецким исследовательским фондом через Совместный исследовательский центр «Экономический риск» и Международную исследовательскую учебную группу прогноза. Предлагается визуализация сотрудничества по управлению университетскими исследованиями между факультетами через структуру соавторства публикаций. Немецкие университеты в основном представляют собой государственные учреждения, финансируемые и контролируемые министерствами соответствующих федеральных земель. Успешную работу университетов обеспечивают доходы от двух основных источников финансирования: основных фондов и сторонних фондов. Основные средства составляют около 75 % и предоставляются федеральными землями (HRK, 2022). По определению, сторонние фонды в университетах – это средства из частных или государственных источников, способствующие исследованиям и разработкам, а также поддерживающие молодежь.

Австралийские университеты передают разработанные технологии на основе коммерциализации университетских исследований. Эффективность передачи университетских технологий зависит от трех составляющих: повышение воздействия академических исследований, стимулирование инноваций и экономический рост. Университеты, которые передали на аутсорсинг технологии, увидели у ученых больше возможностей участвовать в коммерциализации исследований и испытали краткосрочное увеличение количества новых открытий и предварительных патентных заявок. Доходы от коммерциализации и финансирование промышленности все чаще дополняют университетские исследования и разработки.

Арабские ученые предложили новую модель сети общих знаний с включением в нее исследовательских сообществ на основе создания кластеров. Многие исследования показывают, что сообщества, основанные на зна-

ниях, приносят пользу своим членам, улучшая процесс обучения, внося свой вклад в понимание конкретного явления и интегрируя знания для преодоления серьезных проблем. Междисциплинарные исследовательские среды требуют анализа создания, сплоченности и структур знаний, чтобы помочь стимулировать инновации и сотрудничество внутри организаций [3; 7].

В Англии проводилось исследование, в ходе которого изучались мнения студентов-преподавателей о научном вкладе университета в развитие их профессиональных знаний. Исследование на фоне политики, аналогичной той, которая существует в других странах мира, где все больше отдается предпочтение экспериментальному обучению и практике начального педагогического образования в ущерб университетскому обучению, что лишает университеты значительной степени академической свободы. Освещаются положительные причины вклада исследований в педагогическое образование, проблемы и факторы, способствующие соединению теории с практикой, а также то, как университеты адаптировали учебные программы для преодоления разрыва между теорией и практикой.

Традиционно в вузах применяется два основных вида научно-исследовательской работы студентов: учебная научно-исследовательская работа студентов, предусмотренная действующими учебными планами (курсовые работы, дипломная работа) и исследовательская работа сверх тех требований, которые предъявляются учебными планами (НИРС). Основными формами НИРС, выполняемой во внеучебное время являются предметные кружки; проблемные кружки; проблемные студенческие лаборатории; участие в научных и научно-практических конференциях; участие во внутривузовских и республиканских конкурсах.

В Донском государственном техническом университете создана структура, которая объединяет и курирует научно-исследовательскую и опытно-конструкторскую работу. Возглавляет ее проректор по научно-исследовательской работе и инновационной деятельности. В рамках данного подразделения работает управление научных исследований, организующее работу состоявшихся научных коллективов и управление научно-исследовательской работой обучающихся. Последнее курирует деятельность студентов, аспирантов и молодых ученых. Для эффективной работы обучающихся в области научно-исследовательской деятельности управлением научно-исследовательской работы обучающихся спроектировано и функционирует объединение «Молодежное научное сообщество ДГТУ». Оно включает в себя Совет молодых ученых, Студенческий научный совет, студенческие научные общества и кружки. Совет молодых ученых – это самоуправляемый орган, целью которого является активизация профессионального роста молодых ученых и аспирантов ДГТУ.

Студенческий научный совет – это студенческий орган самоуправления, воспроизводящий аналитическую и организационную деятельность, направленную на повышение уровня научной компетентности студентов и способствующий популяризации науки.

Студенческое научное общество – общественное объединение обучающихся факультета(ов) ДГТУ на добровольной основе по инициативе как преподавателей, так и обучающихся бакалавриата, специалитета и магистратуры, активно участвующих в научно-исследовательской, опытно-конструкторской, инновационной, проектной, экспериментальной, внедренческой и научно-просветительской деятельности.

Студенческий научный кружок – общественное объединение обучающихся университета, созданное на кафедре ДГТУ на добровольной основе по инициативе как преподавателей, так и обучающихся.

Деятельность данных четырех структур тесно связана между собой и собрана в единую функционирующую экосистему. На данном этапе времени структура включает в себя 54 студенческих научных кружка и 6 студен-

ческих научных обществ и объединяет более 1000 обучающихся и 40 молодых ученых. В рамках деятельности студенческих научных обществ и кружков студенты активно занимаются наукой по своим узким или междисциплинарным направлениям. Примером может послужить научно-популярное мероприятие «Наука ёмко», проведенное в сентябре 2023 года с целью представления научных возможностей ДГТУ. Мероприятие посетили 1 500 студентов первого курса, 40 % из которых стали членами Молодежного научного сообщества. Для поддержки молодых ученых второй год проводится внутренний конкурс на получение грантов для реализации научно-исследовательских проектов, выполняемых под руководством молодых ученых «Наука-2030», что в будущем должно положить начало созданию новых научных школ под руководством ключевых исследователей – молодых научных кадров.

В июле 2023 года была проведена Школа научных лидеров «Лаборатория». В рамках Школы члены студенческих научных обществ и кружков ДГТУ проектировали свои траектории развития на ближайшие 1-2 года. Моделировали данную проектную работу молодые ученые. Результатом данной деятельности стало 11 разработанных траекторий развития студенческих научных обществ и кружков ДГТУ и повышение знаний у 56 студентов ДГТУ в области научно-исследовательской работы. По окончании Школы научных лидеров «Лаборатория» было принято решение разработать актуальную модель вовлечения в научно-исследовательскую деятельность ДГТУ, мы провели опрос среди студентов-участников «Лаборатории», так как они являются основной целевой аудиторией. В опросе приняли участие 51 из 60 студентов, что составляет 85 % опрошенных респондентов от общего числа участников. Для разработки модели необходимо понять, какой метод получения знаний для занятия научно-исследовательской деятельностью самый популярный среди студентов.

Основным организатором научно-исследовательской деятельности в нашем вузе является научный руководитель – так считает 49 % респондентов, и наставник научного общества или кружка – 45 %.

Также мы исследовали вопрос о влиянии неформального образования на повышение знаний в области научно-исследовательской деятельности. Предложили респондентам оценить свои знания в данной области до посещения Школы научных лидеров «Лаборатория» и после. Результаты данного опроса наглядно показывают повышение уровня знаний в области научно-исследовательской деятельности. Так, работу с научным руководителем выбрали 82,4 % опрошенных, но лидером в данном опросе стали дополнительные мероприятия неформального образования по типу Школы научных лидеров «Лаборатория» – 86,3 %, что показывает, насколько актуально введение данного метода в вузах.

Изменился интерес к научно-исследовательской деятельности после прохождения образовательной программы Школы научных лидеров «Лаборатория». По результатам опроса можно сделать вывод, что вовлечение в неформальное образование путем проведения подобных Школ научных лидеров, что благотворно влияет на интерес студентов к научно-исследловательской деятельности. 74,5 % опрошенных стали более активно интерсоваться данным видом деятельности. А 11,8 % респондентов поняли, что данный вид им не подходит, что тоже является хорошим результатом, так как у обучающихся появляется более глубокое понимание научных процессов и студент может определиться, подходит такая деятельность ему или нет путем собственных выводов.

Определяющим результатом данного исследования явилась разработка эффективной модели вовлечения в научно-исследовательскую деятельность в вузе путем неформального образования. По результатам опроса очевидно, что дисциплина «Научно-исследовательская работа» в рамках основной образовательной программы в вузе, по мнению сту-

дентов, не является эффективным методом получения знаний в данной области, хотя он широко распространен во многих университетах России.

Безусловно, нельзя безоговорочно утверждать, что этот метод неэффективен вовсе. Результаты по получению знания путем посещения дополнительных мероприятий, подобных «Школе», в неформальных форматах обучения, направленные на повышение знаний и компетенций в области НИР стали самыми высокими, по оценке студентов. Все заключается в том, что в рамках данной Школы научных лидеров «Лаборатория» использовались современные методы образования, приглашались высококвалифицированные спикеры, в области научно-исследовательской деятельности также была организована проектная деятельность, которая была нацелена на результат, который обучающиеся сами формировали и проектировали. Неформальное образование в данном случае позволяет в себя включать различные методы и подходы в образовании, что не всегда возможно в рамках формального образования.

Также наиболее значимыми для обучающихся стали знания по коммерциализации своих научных исследований и разработок, благодаря приглашенным спикерам из области грантовой поддержки научных исследований и патентных разработок. Из анализа зарубежных подходов в области научно-исследовательской деятельности очевидно, что коммерциализация науки находится в приоритете у многих ведущих университетов мира. В ДГТУ созданы гибкие условия для коммерциализации научной деятельности: внедрены конкурсы внутренних грантов, снижены проценты по договорам НИОКР, аффилированным с вузом. Получение навыков по научно-исследовательской деятельности и ее коммерциализации будет способствовать конкурентной способности будущих ученых на рынке научных исследований, которые еще обучаются в Донском государственном техническом университете.

Выводы. Научно-исследовательская работа студентов является важным фактором при подготовке молодого специалиста и ученого. Выигрывают все: сам студент приобретает навыки, которые пригодятся ему в течение всей жизни, в каких бы отраслях народного хозяйства он не работал: самостоятельность суждений, умение концентрироваться, постоянно обогащать собственный запас знаний, обладать многосторонним взглядом на возникающие проблемы, просто уметь целенаправленно и вдумчиво работать. Общество получает достойного своего гражданина, который, обладая вышеперечисленными качествами, сможет эффективно решать задачи, поставленные перед ним для развития государства.

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена исследованию и построению модели научно-исследовательской деятельности в вузе. В статье рассматривается понятие «научно-исследовательская деятельность», научно-исследовательские методы и форсайтные технологии. Особый акцент сделан на опыте опорного вуза в разработке форм научно-исследовательской работы студентов. Научно-исследовательская работа студентов рассматривается в контексте формального и неформального образования. Подробно проанализирован зарубежный и отечественный опыт практик научно-исследовательской деятельности студентов. Социальный эффект результатов реализации модели научно-исследовательской деятельности характеризуется формированием критического мышления и исследовательской компетенции выпускника вуза, создает пространство для научной деятельности, формирует выбор жизненного пути и профессиональное развитие кадров.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, исследовательская компетентность, проектные методы, форсайтные технологии, модель научно-исследовательской деятельности, интерактивные методы обучения.

SUMMARY

This article is devoted to the study and construction of a model of scientific research activities at the university. The article discusses the concept of “scientific research activity”, scienti-

fic research methods and foresight technologies. Special emphasis is placed on the experience of the reference university in the development of forms of research work of students. Students' research work is considered in the context of formal and non-formal education. The foreign and domestic experience of students' research practices is analyzed in detail. The social effect of the results of the implementation of the research activity model is characterized by the formation of critical thinking and research competence of a university graduate, creates a space for scientific activity, forms the choice of a life path and professional development of personnel.

Key words: research activities, research competence, design methods, foresight technologies, research activity model, interactive teaching methods.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акбаева М. Д. Понятие «исследовательская компетентность» в педагогической теории // Педагогический журнал. 2016. Т. 6. № 6А. С. 268–282.

2. Димитрюк Ю. С. Формирование исследовательской компетентности студентов в условиях инновационных изменений вуза: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2014. – 22 с.

3. Голубева И. А., Научно-исследовательская деятельность студентов: попытка определения // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2022. Т. 8 (74). № 2. С. 73–86.

4. Пак Сон Хён, Ким Кван Ки, Ли Кён Хва, Нейрообразовательное исследование развития творческой обучающей программы и ее эффекта // Procedia – Социальные и поведенческие науки. 2015. Т. 186. С. 1–8.

5. Осмоловская И. М. И. Я. Лернер о процессе обучения: современное прочтение // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1. № 3 (39). С. 31–41.

6. Коротков С. Г. Модель подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности средствами педагогического консалтинга // Вестник Марийского государственного университета. 2021. Т. 15. № 1. С. 44–51.

7. Лотарева Т. Ю., Научно-исследовательская деятельность студентов в учебном процессе: проблемы научно-творческого интереса и его отсутствия // Мир науки. 2016. Т. 4. № 2. С. 1–6.

8. Шнейдер Е. М., Димитрюк Ю. С. Методы формирования исследовательской компетентности студентов высшей школы // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6.

Ю. В. Рыжов

УДК 378.1

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ КАК МЕТАКОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Введение. В современной России система высшего образования часто сталкивается с проблемами, связанными с ее отставанием от развития информационного общества. Традиционно большое внимание в системе высшего образования уделяется получению определенных компетенций (т. е. знаний, умений и навыков), но сегодня необходимо формирование у студентов и так называемых метакомпетенций. К ним можно отнести критическое мышление, адаптивность, творческий подход к решению проблем, развитые навыки коммуникации и, пожалуй, важнейшую из них – информационную культуру.

Что такое информационная культура? Согласно известному определению Ю. М. Лотмана, культура – это «…механизм, имеющий

целью выработку и хранение информации» [5, с. 393]. То есть в широком смысле любая культура является информационной, а информация (ее социокультурный аспект) – это важнейший ресурс человеческого бытия.

Если же взять более узкое определение, то можно сказать, что информационная культура – это характеристика современного человека в информационном обществе, для формирования которой необходима определенная информационно-коммуникационная среда, участниками создания которой являются, среди прочего, высшие учебные заведения [6, с. 245].

В последнее время все чаще используют понятие «цифровая культура» (в контексте цифровизации образования). Например, в исследовании А. В. Глузмана, Р. Р. Тимиргалеевой, М. В. Переверзева подробно рассматривается феномен цифровой культуры вуза и обосновывается необходимость развития у сотрудников вуза и обучающихся цифровых компетенций, тесно связанных с цифровой культурой [4]. Мы же предпочитаем говорить именно об информационной культуре, поскольку понятие «информация» гораздо шире понятия «цифра».

Далее мы будем рассматривать формирование информационной культуры в высших учебных заведениях. Это двунаправленный процесс: с одной стороны, информационная культура необходима для эффективного формирования компетенций у будущих выпускников. С другой стороны, внедрение в образовательный процесс инновационных педагогических технологий, в свою очередь, формирует информационную культуру студентов.

Целью исследования является изучение информационной культуры как метакомпетенции и ее формирования у студентов.

Для достижения данной цели поставлены следующие задачи:

1. Провести анализ существующих подходов к информационной культуре как метакомпетенции.

2. Выявить особенности формирования информационной культуры студентов вузов и выделить ее основные составляющие.

3. Проанализировать опыт формирования информационной культуры студентов в Институте радиотехнических систем и управления Южного федерального университета в г. Таганроге (ИРТСУ ЮФУ).

Методология исследования базируется на следующих теоретических методах педагогического исследования: анализ, синтез, сравнение и обобщение.

Актуальность исследования определяется важностью информационной культуры для современного общества. Развитие информационной культуры студентов способствует формированию их креативности и критического мышления, улучшению навыков коммуникации и сотрудничества. Эти навыки полезны не только в учебной среде, но и в их будущей профессиональной деятельности и повседневной жизни.

Изложение основного материала.

Информационная культура как метакомпетенция.

А. В. Беляева, рассматривая различные подходы к понятию «компетенция», делает вывод, что «главной идеей компетентностного подхода является получение индивидом таких результатов, которые могут быть применимы за пределами системы образования и дают возможность решать проблемные ситуации в различных сферах жизни» [2, с. 17].

Что такое метакомпетенции и чем они отличаются от компетенций? Как правило, это надпрофессиональные навыки сотрудника, наличие которых способно заменить собой профессиональные компетенции или значительно расширить их возможности. Метакомпетенции нацелены на решение новых, очень сложных или уникальных задач и представляют собой социально-адаптивные качества, необходимые в условиях изменений.

Т. В. Фуряева и О. В. Гудкова практически приравнивают «мягкие или гибкие навыки» (soft skills) к метакомпетенциям, справедливо утверждая, что «они являются надпрофессиональными, неспецифическими по отношению к профессиональной деятельности. К ним относят умения, связанные с коммуникацией

(умения убеждать, работать в команде, конструктивно решать конфликты), умения работать с информацией» [10, с. 199].

Л. М. Орбодоева определяет метакомпетенцию «как надсистемную компетенцию, включающую в себя способность управлять собственными компетенциями, способами познания, обучения и самоконтроля» [7, с. 147]. Мы согласны с этим определением, и в дальнейшем будем именно его использовать.

Поскольку большинство социокультурных феноменов иерархичны, попробуем определить возможные уровни метакомпетенции «информационная культура». Самый нижний, базовый уровень – это уровень основных теоретических понятий и простейших навыков поиска, оценки и использования информации. На уровне выше находятся практические навыки работы с современной техникой и программным обеспечением. Далее следует уровень, на котором формируется целостный, системный взгляд на конкретную теоретическую или практическую задачу. И на самом высоком уровне достигается понимание взаимосвязей между проблемами из различных областей знания.

Учитывая, что в учебном процессе часто происходит не последовательное движение от более низкого по иерархии уровня знаний к уровню выше, а параллельное изучение разноуровневых дисциплин, более корректно говорить не об уровнях, а о составляющих информационной культуры студентов. Итак, выделим и рассмотрим эти четыре основные составляющие.

1. *Информационная грамотность*: один из основных методов развития информационной культуры студентов, включающий в себя обучение навыкам поиска, оценки и использования информации. В рамках данного подхода студентам предлагается изучить основные концепции и принципы работы с информацией, такие как определение целей поиска, выбор правильных ключевых слов при поиске в Интернете, оценка достоверности и актуальности полученных данных и другие навыки.

2. *Технические навыки:* обучение использованию поисковых систем, баз данных, электронных библиотек и других информационных ресурсов. Также студентам могут предлагаться тренинги по работе с программами для анализа данных и создания презентаций.

3. *Проектное мышление*: работа над реальными проектами помогает студентам применить полученные навыки работы с информацией на практике. В ходе выполнения таких проектов у студентов развивается проектное мышление, они учатся определять цели и задачи работы, системно рассматривать проблему, осуществлять поиск информации, анализировать ее и формулировать выводы.

4. *Междисциплинарность*: обеспечивает целостность знаний студентов и в перспективе приводит к высокому уровню компетентности специалиста. Для этого нужны специальные дисциплины, которые объединяют знания и методы из разных областей науки и образования. Тем самым достигается понимание студентами взаимосвязей между проблемами из различных областей.

Важно отметить, что эти составляющие должны использоваться в комплексе для достижения максимального эффекта. Развитие информационной культуры обучающихся требует постоянной работы и практики, а также содействия со стороны учебных заведений и преподавателей. Вузы сегодня должны активно интегрировать элементы информационной культуры в учебные программы и методики обучения. Сформированная информационная культура является неотъемлемым фактором в профессиональном росте и активном участии в современном обществе.

Опыт формирования информационной культуры в ИРТСУ ЮФУ

Теперь рассмотрим особенности формирования метакомпетенции «информационная культура», используя ранее выделенные нами ее составляющие, на примере ИРТСУ ЮФУ.

1. *Информационная грамотность.* Для повышения информационной грамотности студентов в ИРТСУ ЮФУ применяются следующие методы: использование информа-

ционных технологий в образовательном процессе; проведение практических занятий и семинаров, где студенты практикуют навыки работы с информацией, проводят анализ и критическую оценку различных источников; индивидуальная работа с каждым студентом: преподаватели отслеживают уровень информационной грамотности каждого студента и оказывают помощь в ее развитии.

В других вузах часто включаются в учебные программы специальные курсы по информационной грамотности, где студентам проводятся занятия, на которых обучают правилам эффективного поиска информации, оценке ее достоверности. Поскольку студенты ИРТСУ ЮФУ изначально обладают достаточно высоким уровнем информационной грамотности, в таких курсах нет необходимости.

2. *Технические навыки.* В ИРТСУ ЮФУ уделяется большое внимание развитию технических навыков у студентов, причем в различных направлениях: практические занятия и лабораторные работы, на которых студенты непосредственно применяют теоретические знания на практике; проектное обучение, где студенты должны самостоятельно разрабатывать и реализовывать инженерные проекты, что помогает им приобретать практические навыки и опыт работы в команде [3]; стажировки и практики в профильных компаниях; участие в научно-исследовательских проектах, в том числе недавно появившиеся в ЮФУ и научные исследовательские студенческие отряды [9]; повышение квалификации и профессиональная переподготовка.

Такие направления обучения позволяют студентам ИРТСУ ЮФУ развивать технические навыки, необходимые для успешной карьеры в их будущей профессиональной области.

3. *Проектное мышление.* ИРТСУ ЮФУ активно развивает у студентов навыки проектного мышления: это научно-исследовательская работа студентов, где можно с нуля создавать и воплощать свои собственные исследовательские проекты под руководством опытных преподавателей; работа различных студенческих сообществ, прежде всего, Студенческого научного общества; уже упоминавшееся проектное обучение; поддержка студенческих инициатив и стартапов: ИРТСУ ЮФУ стимулирует студентов к развитию собственных проектов и стартапов, в том числе участию в программе «Стартап как диплом», когда студент самостоятельно или в составе команды прорабатывает стартап-проект, а по итогу защищает выпускную квалификационную работу на его основе.

Вышеперечисленное помогает студентам ЮФУ развить креативное мышление, способность работать в команде, управлять проектами и эффективно достигать поставленных целей в рамках различных профессиональных областей.

4. *Междисциплинарность.* Наконец, ИРТСУ ЮФУ активно развивает подход к образованию, который включает в себя обучение по принципам междисциплинарности: междисциплинарные курсы и программы обучения, объединяющие знания и методы из разных дисциплин для решения сложных проблем, в том числе междисциплинарный проектный формат обучения [1]; интеграция различных научных направлений в учебный процесс, например, в рамках недели академической мобильности (НАМ) или модуля университетской академической мобильности (МУАМ); междисциплинарные семинары и конференции; использование методов научно-технического творчества, когда в учебной и научной деятельности студентов применяются практические методики развития креативности и инженерного творчества [8].

Такие методы помогают студентам ИРТСУ ЮФУ развивать широкий кругозор, умение видеть взаимосвязи между различными научными дисциплинами и применять полученные знания для успешного решения междисциплинарных задач.

Выводы. В результате исследования формирования информационной культуры как метакомпетенции студентов можно сделать следующие выводы.

1. Информационная культура – это качественная характеристика современного

человека в информационном обществе, которая может рассматриваться как метакомпетенция, т. е. надсистемная компетенция.

2. В процессе формирования информационной культуры студентов можно выделить четыре основных составляющих: информационную грамотность, технические навыки, проектное мышление, междисциплинарность.

3. Институт радиотехнических систем и управления Южного федерального университета в г. Таганроге (ИРТСУ ЮФУ) имеет богатый опыт формирования информационной культуры студентов, основанный на практико-ориентированных методиках.

4. Развитие информационной культуры студентов является важнейшим элементом формирования их как профессионалов, обогащает интеллектуальный потенциал студентов и готовит их к вызовам быстро меняющегося мира, где информация является основным ресурсом для достижения успеха.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются особенности формирования информационной культуры студентов как метакомпетенции. Произведен анализ понятий «информационная культура», «метакомпетенция». Выделены четыре основные составляющие информационной культуры студентов: информационная грамотность, технические навыки, проектное мышление, междисциплинарность. В качестве примера рассмотрен опыт формирования информационной культуры студентов в Институте радиотехнических систем и управления Южного федерального университета в г. Таганроге. Особое внимание уделено практико-ориентированным методикам.

Ключевые слова: информационная культура, компетенция, метакомпетенция, образование, образовательные технологии, общество, культура, техника, студенты.

SUMMARY

The article discusses the features of the formation of students' information culture as a meta-competence. The concepts of “information culture” and “metacompetence” are analyzed. Four main components of students' information culture are identified: information literacy, technical skills, design thinking, interdisciplinarity. As an example, the experience of developing the information culture of students at the Institute of Radio Engineering Systems and Management of the Southern Federal University in Taganrog is considered. Particular attention is paid to practice-oriented techniques.

Key words: information culture, competence, meta-competence, education, educational technologies, society, culture, technology, students.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Д. В., Алесинская Т. В. Междисциплинарный проектный формат обучения инженеров как фактор конкурентоспособности образовательных программ // Междисциплинарность в современном социально-гуманитарном знании-2020 (Интеллект в цифровом мире: влияние, управление, развитие): сб. матер. V Междунар. науч. конф. (Ростов-на-Дону, 19–21 ноября 2020 г.): в 3 т. Ростов н/Д.: ЮФУ, 2020. Т. 2. С. 21–30.

2. Беляева А. В. Подходы к пониманию понятий «компетентность» и «компетенция», компетентностного подхода в образовании // Методы и механизмы реализации компетентностного подхода в психологии и педагогике: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. (Воронеж, 01 декабря 2019 г.). Воронеж: Аэтерна, 2019. С. 14–18.

3. Болдырев А. С. [и др.]. Опыт реализации проектной деятельности в ИРТСУ ЮФУ // Проблемы автоматизации. Региональное управление. Связь и акустика: сб. трудов XI Всероссийской научной конференции и молодежного научного форума (Геленджик, 01–03 ноября 2022 г.). Ростов н/Д.; Таганрог: ЮФУ, 2022. С. 573–577.

4. Глузман А. В., Тимиргалеева Р. Р., Переверзев М. В. Модель формирования и развития цифровой культуры вуза // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2021. № 2 (54). С. 51–56.

5. Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб.: Искусство – СПБ, 2000. 704 с.

6. Мертенс Е. С., Степанян Н. В. Роль информационной культуры в профессионально-личностном становлении и развитии будущего специалиста в современном обществе // Профессионально-личностное становление и развитие специалиста: история и современность: сб. статей (Рязань, 23–24 ноября 2016 г.). Рязань: Концепция, 2017. С. 244–248.

7. Орбодоева Л. М. Метакомпетенция как компонент содержания профессиональной иноязычной подготовки студентов в языковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2014. № 14 (700). С. 144–153.

8. Рыжов Ю. В. Инженерное творчество в высшем техническом образовании // Инженер настоящего и будущего: практика и перспективы развития партнерства в высшем техническом образовании: матер. XVII Междунар. науч.-практ. конф. (Таганрог, 06–07 июня 2022 г.). Таганрог: ЮФУ, 2022. С. 290–295.

9. Фоменко В. А., Кирильчик С. В. Научный исследовательский студенческий отряд как новая научно-образовательная модель студенческих отрядов ЮФУ // Исследования и творческие проекты для развития и освоения проблемных и прибрежно-шельфовых зон юга России: сб. трудов XI Всеросс. Школы-семинара, посвященной 25-летию филиала ЮФУ в г. Геленджике (Геленджик, 23–25 сентября 2020 г). Геленджик: ЮФУ, 2020. С. 34–38.

10. Фуряева Т. В., Гудкова О. В. Развитие метакомпетенций обучающихся в условиях специализированных классов инженерно-технологической направленности // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 442. С. 199–203.

Д. В. Лопатинский

УДК 377.131.14

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОПРЯЖЕННОГО ПРИМЕНЕНИЯ ТРАДИЦИОННЫХ И ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ И ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Введение. Одной из стратегических задач Российской Федерации является повышение качества профессионального образования, что отражено в ряде документов: национальном проекте «Образование», федеральных проектах «Молодые профессионалы – Повышение конкурентоспособности профессионального образования», «Профессионалитет», «Стратегия развития национальной системы квалификаций Российской Федерации на период до 2030 года» и др.

Ключевыми факторами обеспечения качества профессионального образования выступают профессионализм преподавателя, образовательные программы и применяемые педагогические методы и технологии.

При этом важно отметить, что качество образования гарантируют не сами по себе применяемые технологии, а мотивы, цели, мастерство их отбора и применения преподавателем. В связи с этим актуальна проблема проектирования преподавателем процесса применения образовательных технологий, включающая определение ценностей и целей их применения, отбор технологий с учетом поставленных целей, моделирование ситуаций их применения.

В соответствии с Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» «при реализации образовательных

программ среднего профессионального образования используются различные образовательные технологии, в том числе дистанционные образовательные технологии, электронное обучение» [19], а также образовательные технологии, обеспечивающие реализацию модульного принципа представления содержания образовательной программы и построения учебных планов [14].

Одной из тенденций развития образования, в том числе профессионального, выступает его цифровизация – применение в образовательном процессе и в управлении образовательным процессом цифровых инструментов, ресурсов и технологий [12].

Различные аспекты цифровизации образования, в том числе профессионального, применения конкретных цифровых технологий находят отражение в научных исследованиях. В частности, разрабатываются цифровая дидактика, дидактика цифровой среды как методологическая основа цифровизации образования. Изучаются цифровая грамотность, цифровая компетентность, цифровая культура преподавателей и студентов, способы ее развития и формирования. Исследуются дидактические возможности, разрабатываются методики применения конкретных цифровых технологий в профессиональном образовании: компьютерных симуляторов и тренажеров, онлайн-досок, мультимедийных презентаций, компьютерных обучающих игр, веб-технологий, технологий виртуальной и дополненной реальности и др. Ведется поиск критериев и показателей эффективности цифровизации образования, методик ее диагностики.

При этом следует отметить, что цифровые технологии, как правило, применяются в профессиональном образовании совместно с традиционными технологиями, основанными на зарекомендовавших себя в образовательной практике механизмах, физических ресурсах и способах непосредственного общения преподавателя со студентами. Зачастую цифровые инструменты и технологии применяются для автоматизации традиционных практик и технологий, а также управления образовательным процессом. В ряде случаев применяемые в образовании цифровые технологии не являются педагогическими, не обеспечивают сами по себе обучающего, развивающего, воспитывающего эффекта. В связи с этим необходимо сопряженное применение традиционных и цифровых технологий в профессиональном образовании. Такое применение должно быть заранее спроектировано с позиций решаемых дидактических задач, взаимоусиления дидактических эффектов традиционных и цифровых технологий, иначе высок риск автоматизации неэффективных педагогических практик. Однако в настоящее время в педагогической науке не разработаны процедуры проектирования сопряженного применения традиционных и цифровых технологий в профессиональном образовании. Имеющиеся работы ограничиваются описанием моделей их совместного применения [6; 18].

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Цель настоящей статьи – описать процедуру проектирования сопряженного применения традиционных и цифровых технологий на различных уровнях: образовательной программы, учебной дисциплины, образовательной ситуации. Актуальность статьи определяется тем, что проектирование сопряженного применения традиционных и цифровых технологий на основе предложенных проектных характеристик позволит методистам и преподавателям профессиональных образовательных организаций более эффективно выстраивать образовательный процесс и повысить его качество.

Изложение основного материала статьи. Применяемые в реализации программ профессионального образования инструменты и технологии можно разделить на два типа:

– традиционные педагогические технологии, основанные на научно обоснованных, положительно зарекомендовавших себя механизмах и алгоритмах достижения целей обучения, физических образовательных ресурсах, печатных источниках учебной информации и непосредственном общении преподавателя со студентами;

– цифровые инструменты и технологии, базирующиеся на использовании цифровых данных и компьютерных систем, электронных образовательных ресурсах и источниках учебной информации, опосредованном электронным (техническим) устройством общения преподавателя со студентами.

Дидактические особенности традиционных педагогических технологий: основанность на конкретной дидактической теории или идее; непосредственное педагогическое взаимодействие преподавателя со студентами, «живое» общение; личный контроль педагогом хода и результатов обучения; использование физических средств обучения (слово учителя, книга), рекомендованных печатных источников учебной информации (учебники, карты, плакаты и др.); организация обучения в физической среде; синхронность учебных коммуникаций, осуществление их в конкретном месте и в установленное время.

Дидактические особенности цифровых технологий и инструментов: необязательность наличия педагогической составляющей, приоритет автоматизирующей и оптимизирующей функций над собственно педагогическими; опосредованное техническим устройством педагогическое взаимодействие преподавателя со студентами, онлайн-коммуникации; электронный (с помощью технического устройства) контроль хода и результатов обучения; использование электронных источников учебной информации; организация обучения в электронной среде; сочетание синхронных и асинхронных учебных коммуникаций; тесная связь с традиционными педагогическими технологиями.

Как традиционные, так и цифровые технологии и инструменты обладают определенными дидактическими возможностями и ограничениями.

Дидактические возможности традиционных педагогических технологий связаны с «живым» непосредственным взаимодействием педагогов с обучающимися, использованием проверенных источников учебной информации, личным контролем и мотивацией со стороны педагогов. Дидактические ограничения – с привязкой ко времени и месту обучения, невозможностью асинхронных учебных коммуникаций, ограниченным спектром каналов передачи учебной информации, трудностями индивидуализации фронтального обучения.

Дидактические возможности цифровых технологий и инструментов связаны с отсутствием привязки ко времени и месту обучения, организацией самостоятельной работы обучающихся с электронным образовательным контентом, использованием широкого спектра каналов представления учебной информации, индивидуализацией обучения за счет автоматического подбора индивидуальных заданий с учетом предварительной диагностики учебных возможностей, установлением быстрой и постоянной обратной связи, развитием навыков самоорганизации, самоконтроля, самообразования, автоматизацией ряда педагогических действий. Дидактические ограничения – с высокой зависимостью от материально-технической базы, качества интернет-связи, большими затратами времени педагогов на предварительную подготовку, рисками возникновения у обучающихся проблем социализации, нарушений физического и психического здоровья.

Дидактические возможности традиционных и цифровых технологий могут быть взаимоусилены, а ограничения – взаимокомпенсированы в случае их сопряженного применения. Под сопряженным применением традиционных и цифровых технологий мы понимаем педагогически целесообразное, заранее спроектированное применение таких технологий участниками образовательной деятельности, основанное на взаимоусилении их дидактических возможностей и взаимокомпенсации дидактических ограничений.

Чаще всего преподаватели интуитивно отбирают и применяют традиционные и цифровые технологии, не продумывая предварительно цели, контексты, условия, инструментарий их совместного применения, что приводит к возникновению ряда проблем, таких как:

– автоматизация непродуктивных педагогических практик средствами цифровых инструментов и технологий;

– абсолютизация дидактических возможностей либо традиционных, либо цифровых технологий;

– пассивная позиция студентов в применении традиционных и цифровых технологий;

– выбор технологий, не адекватных конкретным учебно-познавательным ситуациям;

– неправильное понимание преподавателями цифровых технологий как замены преподавателя, их антропоморфизация («искусственный интеллект обманывает», «виртуальная реальность формирует взгляд на мир» и т. п.), в то время как на самом деле это инструмент, эффективность применения которого зависит от мастерства преподавателя, мотивов и ценностей их применения.

Для исключения названных проблем и повышения качества профессионального образования необходимо проектирование сопряженного применения традиционных и цифровых технологий. Такое проектирование должно осуществляться различными субъектами образования (специалистами учебно-методических служб, руководителем образовательной программы, преподавателями и мастерами производственного обучения, студентами) и на различных уровнях (разработка основной профессиональной образовательной программы, рабочих программ отдельных учебных дисциплин и практик, процесса изучения отдельного раздела или темы, моделирование образовательной ситуации).

На каждом уровне ориентирами проектирования могут выступать следующие **проектные характеристики**.

Концептуальные характеристики: определяется ключевая идея (теория), на которой будет основываться сопряженное применение традиционных и цифровых технологий. Например, продуктивное применение, ориентированное на создание студентами творческих продуктов, приоритет продуктивной учебной деятельности. Или развивающее применение – отбор технологий, позволяющих обеспечить ориентацию образовательного процесса на зону ближайшего развития каждого студента, обучение на высоком уровне трудности. Или оптимизация образовательного процесса (по Ю. К. Бабанскому) [2].

Целевые характеристики: цели и задачи сопряженного применения традиционных и цифровых технологий. Необходимо определить, какие цели будут приоритетными:

– образовательные: формирование определенных федеральными государственными образовательными стандартами компетенций – общих и профессиональных;

– развивающие: личностное и профессиональное развитие студентов и преподавателей;

– управленческие: автоматизация управления образовательным процессом;

– эвристические: разработка и внедрение педагогических инноваций, новых педагогических практик.

Функциональные характеристики: определяется, на выполнение какой конкретно дидактической функции или нескольких функций будет направлено сопряженное применение: систематизация учебного материала; его наглядное представление; организация самостоятельной работы студентов с учебным материалом; отработка умений и навыков практического применения знаний; организация поисковой и творческой деятельности; организация учебных коммуникаций и т. п.

Контекстные характеристики: определяются, на каком содержании образования будут применяться технологии; каков уровень исходной подготовки студентов к его усвоению; подготовленность преподавателя к применению тех или иных технологий. Определение контекстных характеристик позволяет понять контекст, в котором будут применяться традиционные и цифровые технологии, и отобрать технологии, наиболее адекватные данному контексту. Определение контекстных характеристик позволяет также решить, необходимы ли в данном контексте только традиционные, только цифровые технологии или совместное применение традиционных и цифровых

технологий. Так, в некоторых ситуациях необходимо обращение только к традиционным педагогическим технологиям – например, устному рассказу учителя, дискуссии, демонстрации опытов. В других ситуациях целесообразно обращение именно к цифровым технологиям – например, совместное составление коллективного электронного документа, демонстрация опыта в виртуальной лаборатории, электронное тестирование. В третьем случае необходимо совместное применение традиционных и цифровых технологий.

Управленческие характеристики: данные характеристики позволяют решить, какие технологии будут играть ключевую роль в изучении конкретной темы, в конкретной образовательной ситуации (например, ключевую роль будет играть технология развивающего обучения, а применение технологий виртуальной и дополненной реальности позволит создать проблемную ситуацию) или же традиционные и цифровые технологии будут применяться «на равных». Также управленческие характеристики включают определение способа сопряжения традиционных и цифровых технологий:

– «автоматизация традиционной технологии с помощью цифровых технологий и инструментов»;

– «педагогизация цифровой технологии средствами традиционной технологии»;

– «педагогически целесообразное преобразование взаимодействующих элементов традиционной и цифровой технологии»;

– «создание модернизированной технологии (новой педагогической практики) средствами согласования традиционной и цифровой технологии».

Инструментальные характеристики: определяется тип образовательной ситуации, создаваемой для сопряженного применения традиционных и цифровых технологий и применяемые методы и приемы. Например, ситуации поиска новой учебной информации в печатных и электронных источниках; ситуации систематизации и логического упорядочения учебной информации с помощью традиционных логических и цифровых средств; ситуации визуализации учебной информации с помощью традиционных графических и цифровых средств; ситуации личностного осмысления учебной информации с помощью ее непосредственного и цифрового представления; ситуации отработки умений и навыков в физической и виртуальной реальности; ситуации традиционной и электронной само- и взаимооценки знаний и умений.

Организационные характеристики: определение условий, необходимых для сопряженного применения традиционных и цифровых технологий: уровень подготовки студентов и преподавателей, необходимое программное обеспечение, технические устройства и их характеристики, скорость интернет-соединения, учебное оборудование и т. п.

Критериальные характеристики: определяется, по каким критериям и показателям и с помощью каких методик будет измеряться успешность применения традиционных и цифровых технологий: педагогическая результативность, учебная мотивация студентов, профессиональная мотивация преподавателей, удовлетворенность студентов процессом и результатами обучения, инновационность (создание новых педагогических практик) и т. п.

Последовательность определения названных проектных характеристик определяют этапы проектирования:

– концептуально-целевой этап: определяются концептуальные, целевые и функциональные характеристики;

– этап отбора: определяются контекстные характеристики; осуществляется отбор традиционных и цифровых технологий, исходя из ранее определенных концептуальных, целевых, функциональных и контекстных характеристик;

– этап моделирования: определяются управленческие, инструментальные, организационные, критериальные характеристики, на основе которых моделируются образовательные ситуации сопряженного применения традиционных и цифровых технологий.

По завершении проектирования осуществляется сопряженное применение традиционных и цифровых технологий в конкретных образовательных ситуациях. Затем проводится оценка эффективности их применения на основе критериальных характеристик и вносятся необходимые коррективы.

Выводы. Одним из ключевых факторов обеспечения качества профессионального образования выступают применяемые образовательные технологии и инструменты, эффективность которых зависит от мастерства преподавателя, в том числе умения проектировать их применение. Применяемые в профессиональном образовании технологии можно разделить на две группы: традиционные образовательные технологии, основанные на давно используемых и научно обоснованных педагогических механизмах, физических ресурсах и непосредственном общении преподавателя со студентами, и цифровые, основанные на электронных ресурсах и опосредованном электронными устройствами общении преподавателя со студентами. Как традиционные, так и цифровые технологии обладают определенными дидактическими возможностями и ограничениями. Интуитивное, не согласованное заранее друг с другом применение таких технологий не всегда дает ожидаемый эффект. Усилить дидактические возможности, компенсировать дидактические ограничения традиционных и цифровых технологий, избежать ряда проблем существующей практики их применения позволяет сопряженное применение традиционных и цифровых технологий. Такое применение необходимо заранее проектировать на различных уровнях: разработки основной образовательной программы, программ учебных дисциплин и практик, построения процесса изучения отдельного учебного раздела или темы, моделирования образовательных ситуаций. Субъектами такого проектирования должны выступать специалисты учебно-методических служб, руководители образовательных программ, преподаватели учебных дисциплин, мастера производственного обучения и сами студенты. Процедуры такого проектирования включают определение следующих проектных характеристик: концептуальные, целевые, функциональные, контекстные, управленческие, инструментальные, организационные, критериальные. Определение характеристик осуществляется поэтапно и включает концептуально-целевой этап, этап отбора и этап моделирования.

Описанная методика сопряженного применения традиционных и цифровых технологий профессионального образования требует опытно-экспериментальной апробации.

АННОТАЦИЯ

В статье дифференцированы две группы технологий и инструментов, применяемых в профессиональном образовании – традиционные и цифровые. Представлены особенности, дидактические возможности и ограничения каждой группы технологий. Систематизированы проблемы существующей практики их применения в профессиональном образовании. Обоснована необходимость сопряженного применения традиционных и цифровых технологий в профессиональном образовании. Описаны проектные характеристики, на основе которых проектируется сопряженное применение традиционных и цифровых технологий: концептуальные, целевые, функциональные, контекстные, управленческие, инструментальные, организационные, критериальные. Описаны уровни проектирования: образовательная программа, учебная дисциплина/практика, отдельный раздел/тема, образовательная ситуация.

Ключевые слова: профессиональное образование, традиционные технологии, цифровые технологии, сопряженное применение технологий, проектные характеристики, уровни проектирования.

SUMMARY

The article differentiates two groups of technologies and tools used in vocational education – traditional and digital. Features, didactic possibilities and limitations of each group of technologies are presented. The problems of the existing practice of their application in vocational education

have been systematized. The necessity of combined use of traditional and digital technologies in vocational education has been substantiated. The article describes project characteristics on the basis of which the combined application of traditionnal and digital technologies is designed: conceptual, target, functional, contextual, managerial, instrumental, organizational, criteria. The levels of design are described: educational program, academic discipline/practice, a separate section/theme, educational situation.

Key words: vocational education, traditional technologies, digital technologies, related technology application, design characteristics, design levels.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аполлонов А. В., Александров В. В., Кутузов А. М. Компьютерные тренажеры и их применение для подготовки студентов и инженеров-электромехаников // Вестник ВГАВТ. 2020. № 3. С. 16–21.

2. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. М.: Педагогика, 1977. 254 с.

3. Блинов В. И. Цифровая дидактика: модный тренд или новая наука? // Профессиональное образование. Столица. 2019. № 3. С. 27–32.

4. Бордовская Н. В., Кошкина Е. А. Методология исследования эффективности смешанных образовательных технологий // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 2 (165). С. 26–31.

5. Глотова А. Н. Онлайн-доска как средство организации групповой работы студентов на занятиях по иностранному языку в вузе в условиях электронного обучения // Открытое образование. 2020. № 4. Т. 24. С. 56–66.

6. Гончарук Н. П., Хромова Е. И. Модели интеграции цифровых и педагогических технологий в процессе подготовки будущих инженеров // Казанский педагогический журнал. 2019. № 1. С. 31–35.

7. Дудырев Ф. Ф., Максименкова О. В. Симуляторы и тренажеры в профессиональном образовании: педагогические и технологические аспекты // Вопросы образования. 2020. № 3. С. 255–276.

8. Закиева Г. Н., Исмагилова А. Р., Тимиршина В. Г. Мультимедийные презентации // Технические науки: от теории к практике. 2015. № 53. С. 70–73.

9. Иконников Д. Г., Пилюс Ф. Г. Применение современных методов медицинской визуализации в образовательных целях // Социальная реальность виртуального пространства: матер. I Междунар. науч.-практ. конф. Иркутск: Иркутск. гос. ун-т, 2019. С. 225–229.

10. Кабанченко С. Н. Цифровая грамотность педагога как предиктор успешности дистанционного формата обучения в контексте проблемного и перспективного аспектов // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-1. С. 122–126.

11. Конюшенко С. М., Горюнова М. А. Развитие цифровой грамотности педагога в системе повышения квалификации // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2021. № 4 (58). С. 32–40.

12. Никулина Т. В., Стариченко Е. Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107–113.

13. Носкова Т. Н. Дидактика цифровой среды: монография. СПб: РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. 383 с.

14. Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24 августа 2022 г. № 762 (в ред. Приказа Минпросвещения РФ от 20.12.2022 № 1152) [Электронный ресурс]. URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=444443.

15. Прикот О. Г. Цифровое благополучие персоны в образовательной экосистеме метамодерна // Образовательная политика. 2022. № 4 (92). С. 2–10.

16. Раицкая Л. К. Дидактические и психологические основы применения технологий Веб 2.0. в высшем профессиональном образовании: монография. М.: Изд-во МГОУ, 2011. 173 с.

17. Серышев Р. В. Практика применения компьютерных обучающих игр в образовательном процессе бакалавриата экономических специальностей // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2021. № 4 (58). С. 84–93.

18. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования: коллективная монография / под ред. А. Ю. Уварова [и др.]. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 343 с.

19. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс] // Правовая база «Консультант плюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.

И. П. Кузьмина, И. Б. Толкачев

УДК 738:159.955

РОЛЬ МАТЕРИАЛОВ В ОСВОЕНИИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА СТУДЕНТАМИ ФАКУЛЬТЕТА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Высшее художественно-педагогическое образование – это особое образовательное пространство для подготовки компетентных специалистов, способных выполнять необходимые обществу художественные и образовательные задачи в соответствии с культурно-историческими потребностями и с существующими на данный период времени эстетическими требованиями. Развитие изобразительного и декоративно-прикладного искусства, новых технологий и художественных материалов влияет на появление нового содержания художественного образования для молодого поколения.

Связь времен и преемственность духовно-нравственных ценностей – это основополагающий посыл современного художественного образования. Новое его содержание традиционно выстраивается с опорой на предыдущий опыт поколений. Чешский педагог-гуманист Ян Амос Коменский (1592–1670) в «Великой дидактике» выдвинул «природосообразный» и «культуросообразный» принципы обучения, которые и сегодня определяют современные стратегии развития образования с опорой на культуру и возрастные возможности человека [2].

В связи с необходимостью повышения уровня профессиональной компетентности художников-педагогов есть потребность в разработке новых учебных программ, форм и методов обучения декоративно-прикладному искусству студентов.

Однако во многих вузах есть ограничения работы с некоторыми материалами в декоративном искусстве. Это связано с отсутствием художественных мастерских на кафедрах, подготовкой самих преподавателей в данной области, небольшим количеством часов в учебных планах, отведенных на изучения дисциплины «Декоративно-прикладное искусство».

Дисциплина «Декоративно-прикладное искусство» изучается на старших курсах обучения студентов по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) «Изобразительное искусство и дизайн» на кафедре художественного образования Нижнетагильского

государственного педагогического института (филиала) РГППУ. Особенностью изучения декоративно-прикладного искусства является системный подход в подготовке будущих специалистов. Обучение происходит в течении четырех семестров и направлено на изучение особенностей технологии работы с различными материалами, такими как керамика, дерево, стекло, металл.

Практические занятия декоративно-прикладным искусством направлены на развитие у студентов композиционного и объемно-пространственного мышления, понимания способов и средств построения декоративной композиции, приобретение практических навыков работы с различными материалами, на выработку умения творчески применить полученные знания в своей будущей профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Курс декоративно-прикладного искусства является интегрированным учебным курсом, определяющим основу теоретической и практической подготовки бакалавра. Этот курс тесно связан с дисциплинами: скульптура, рисунок, история искусств, дизайн, декоративная композиция в среде. По нашему мнению, каждый семестр необходимо изучать новый материал в ДПИ.

На четвертом курсе в седьмом семестре данный курс начинается с изучения художественной керамики. Основными теоретическими проблемами являются виды художественной керамики, художественные промыслы в России, основные закономерности формообразования и декорирования керамических изделий, стилизация в объеме, понятие пластики, конструкции, структуры. Большое внимание уделяется техникам и приемам конструирования керамических изделий.

В течение семестра студенты осваивают два приема работы с данным материалом. Практическое освоение приема жгутового набора: из предварительно раскатанного руками жгута лепят основание будущего изделия. Затем на него накладывают первый жгут, потом следующий, постепенно наращивая виток за витком. Диаметр нового витка делают больше или меньше в зависимости от конфигурации изделия. Иногда, для того чтобы жгуты имели правильную форму и одинаковую толщину, применяют специальную дощечку с ограничителями. Уложенные жгуты сглаживают пальцами изнутри, удерживая стенки ладонями.

Формируемые умения у студентов:

– умение изготавливать жгут определенной длины и одинаковой толщины,

– умение сохранять четкость формы,

– умение объемно-пластически изображать форму.

Второй технический прием – это практическое освоение приема лепки из пласта: до начала работы необходимо изготовить пласт, для этой цели глину необходимо равномерно распределить на поверхности, предварительно смоченном куске материи. Затем с каждой стороны пласта укладывают деревянные бруски той толщины, которая необходима для стенок будущего изделия. После приготовления глину раскатать скалкой. Готовый пласт можно изгибать в соответствии с задумкой автора, формируя из него нужную форму.

Формируемые умения у студентов:

– умение изготавливать пласт определенного размера и одинаковой толщины,

– умение сохранять четкость формы,

– умение объемно-пластически изображать форму.

В восьмом семестре студенты работают с художественным металлом, изучают основные виды и направления, инструменты и основные закономерности формообразования и декорирования изделий.

Оловянная миниатюра является одним из старейших видов декоративно-прикладного искусства. Оловянная миниатюра находится на границе различных видов пространственных искусств. С одной стороны, она оперирует объемными формами и потому может рассматриваться как один из видов скульптуры. С другой стороны, она имеет отношение к декоративно-прикладному искусству. С ним оловянную миниатюру сближает общность

материала, постоянно употребляемая в прикладном искусстве соответствующая промышленная техника обработки, а также пространственная среда, в которой человеком воспринимаются произведения декоративно-прикладного творчества и оловянной миниатюры. Особенно их сближает многообразие средств выражения художественного замысла, помимо изобразительных [1, с. 103].

Начальным этапом изготовления отливки художественного изделия является эскизирование и лепка оригинала. Следующим этапом изготовления оловянной миниатюры является создание рельефного изображения. В качестве основного материала используют твердый скульптурный пластилин. Чтобы изготовить гипсовую форму объемной фигурки, необходимо сделать пластилиновую модель.

Перед заливкой гипсом готовую модель помещают на некоторое время в холодильник, чтобы пластилин затвердел. Перед началом формовки модель необходимо специально обработать. Если формовке подлежит модель, созданная из пластилина, ее необходимо покрыть одним слоем шеллачного лака. После того, как лак высохнет, нанести на него тонкий слой олифы и дать ей подсохнуть. Подготовив таким образом модель, необходимо небольшое количество гипса растворить в гипсовке. Для формовки и отливки используют формовочный или строительный гипс.

Завершающий этап – отливка изображения из олова и детальная проработка рельефа изображения. На данном этапе в гипсовые формы заливается сплав из олова и свинца и после его затвердевания производится шлифовка и доработка изображений.

На пятом курсе в 9 семестре студенты изучают художественное стекло на примере техники «Тиффани». На современном этапе художественная обработка стекла является востребованным видом декоративно-прикладного искусства среди профессиональных художников и людей, увлеченных художественным и декоративным творчеством.

В наше время очень популярны декоративные объекты из стекла, декорированные вставки для мебели, а также декорирование витражным и художественным стеклом и мозаикой ниш, перегородок, дверей и потолков. Эмоциональная выразительность и яркая декоративность украшений, интерьерных деталей и других изделий из стекла, выполненных в разнообразных техниках художественной обработки данного материала, делает их особенно привлекательными в современном интерьере.

Это направление очень интересно разнообразием своих техник выполнения и приемов работы. Освоение различных технологий стекольного производства в наше время является только началом новых перспективных исканий художников-дизайнеров в области художественного стекла.

Техника «Тиффани» отличается особенностью технологии создания витражей: при изготовлении изделий по этой технологии используются художественные стекла с более чем 150 оттенками и фактурами. Отличие стекол, применяемых для витражей в стиле «Тиффани», от обычных цветных стекол состоит в наличии большого числа оттенков белого цвета. Малопрозрачные или почти непрозрачные фрагменты стекла, включающие молочно-белые или слегка окрашенные разводы различной конфигурации, придают витражам в стиле «Тиффани» неповторимый иначе стилистический колорит [3].

Суть метода, предложенного Луисом Тиффани, заключается в обтачивании каждого кусочка стекла и обертывании его медной лентой по периметру. Потом кусочки размещают на кальке в соответствии с эскизом и скрепляют друг с другом оловянным припоем с помощью медной фольги. Готовую конструкцию при необходимости покрывают патиной.

Самое первое, с чего нужно начинать, – это создание художественного образа, эскиза будущего витража. Необходимо грамотно разбить рисунок на отдельные фрагменты в натуральную величину – в этом основной залог успеха.

Следует помнить, что стекло – хрупкий материал, и стараться избегать слишком глу-

боких вырезов в нем. К тому же большое количество фрагментов отнюдь не делает витраж менее привлекательным – наоборот, есть возможность использовать дополнительные оттенки стекла, сделать витраж в итоге более нарядным. Если стекло прозрачное, то вырезают фрагменты, подложив эскиз под стекло и проводя рез стеклорезом по контурам необходимого фрагмента.

Если стекло непрозрачное, то необходимо разрезать эскиз на отдельные фрагменты, не забыв пронумеровать каждый фрагмент эскиза, чтобы потом не запутаться, и уже только после этого накладывать выбранный фрагмент эскиза на стекло, обводя его по контуру стеклорезом.

Затем вырезанный фрагмент обтачивается на шлифовальном станке по периметру для удаления возможных сколов и неровностей. Деталь необходимо держать строго перпендикулярно вращающемуся цилиндру и равномерно надавливать на нее. Далее оборачивание каждого фрагмента стекла по периметру клейкой медной лентой и пайка.

Техника «Тиффани» позволяет изготавливать объемные объекты, в которых отдельные элементы сделаны выпуклыми или вогнутыми. Именно это придает художественной композиции оригинальность и неповторимость. С помощью техники «Тиффани» можно создавать изделия любых форм и объема.

Особый интерес у студентов на завершающем семестре вызывает деревянная скульптура, синтез творческого замысла, художественного образа. Изготовление деревянной скульптуры – это кропотливый, трудоемкий процесс, который требует различных умений. Работа по дереву проходит через множество этапов, экспериментов, ошибок.

На начальном этапе важно определиться с выбором образа для художественного произведения. Вдохновение можно найти в художественных произведениях, наблюдении за окружающей средой, животными, птицами. Второй этап – это создание эскизов. Эскиз помогает начать воплощать образ скульптуры. На этапе эскиза создается не только образ будущей скульптуры, но продумывается художественная композиция в целом, ее пропорции, детали, декор, цвет. Эскизов, как правило, всегда несколько. Также для рассматривания скульптуры в разных проекциях, подойдут компьютерные программы для рисования.

Когда эскиз выбран, начинается третий этап – выбор древесины и изготовление. Для создания скульптуры из дерева подойдет массив бука, ясеня, клена, ольхи, каждый вид имеет свои нюансы в обработке. Заготовка должна быть хорошо просушена. Важно обращать внимание на пороки древесины: трещины, следы плесени, гниль, поражение жуками, выпадающие сучки. Поэтому для создания деревянной скульптуры нужно выбирать самое качественное дерево.

После выбора подходящего дерева начинается подгонка заготовки по толщине, для этого можно использовать ручной инструмент – рубанок. Для крупных работ или работ на производстве используется рейсмус.

Далее заготавливаемый чертеж, рисунок переносится на заготовку. Первый способ переноса – это приклеить рисунок, можно использовать скотч, клей ПВА и т. п. Второй способ: рисунок можно начертить на заготовке или заготовить лекало. Затем по заготовленным линиям выпиливается заготовка.

После выпила частей скульптуры их нужно обработать, отшлифовать, если скульптура подразумевает рельефную резьбу ее выполняют на данном этапе. Для перевода орнамент можно перенести на кальку, а с кальки – через копировальную бумагу на заготовку. Орнамент выполняют при вертикальном положении стамески. Прямые линии режут стамеской-косяком, криволинейные – стамеской, соответствующей профилю. Черновую выборку фона начинают с самых больших участков отлогими широкими стамесками. Выборка происходит в зависимости от направления волокон древесины. Крупные резьбы можно выполнять киянкой. Ложкообразные углубления делают средними и круглыми стамесками. Мелкий рельеф осуществляется

нанесением мелких и тонких выемок. В этой работе помогает – стамеска-косяк или церазика.

Для матового покрытия используют жидко разведенный лак: нитроцеллюлозный, смоляной, масляный, спиртовой. Лак наносится щетинной кистью. Высыхая, он впитывается в дерево и не оставляет блеска. На скульптуру также можно добавить элементы из металла и дополнить подставкой, гармонирующей с изделием по цвету и форме.

Деревянная скульптура заключает в себе многообразие материалов, технических особенностей, множество этапов, без которых не удастся полностью воплотить задуманное изделие.

Выводы. Художник выражает себя, свое творчество, передает свои эмоции, закладывает определенный смысл в скульптуру малых форм. Существует огромное количество специализированных инструментов и разных материалов, которые помогают мастеру в достижении максимально качественного и приближенного к задумке художественного образа. Изучение и освоение их способствуют формированию профессиональной компетенции студентов факультета художественного образования.

Изучение декоративно-прикладного искусства при подготовке будущих художников-педагогов стимулирует общее художественное развитие студентов, воспитывает их художественный вкус, эстетическое отношение к действительности и прививает полезные практические умения и навыки работы с материалом.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрыты особенности методики обучения студентов декоративно-прикладному искусству на кафедре художественного образования. Современная система подготовки дизайнеров и педагогов изобразительного искусства должна ориентировать подготовку будущих художников-педагогов на формирование у них профессиональных навыков работы с различными материалами. Во время изучения дисциплины «Декоративно-прикладное искусство» студенты знакомятся с современными методиками создания произведений декоративно-прикладного искусства из стекла, металла, керамики и дерева, что позволяет углубить методическую готовность к ведению занятий с учащимися, направленных на изучение основ декоративно-прикладного искусства, создания художественного образа в декоративно-прикладном искусстве.

Ключевые слова: декоративно-прикладное искусство, декоративная композиция, керамика, металл, художественное стекло, деревянная скульптура.

SUMMARY

The article reveals the features of the methodology for teaching students arts and crafts at the Department of Art Education. The modern system of training designers and teachers of fine arts should orient the training of future artists-teachers to the formation of their professional skills in working with various materials. While studying the discipline “Decorative and Applied Art”, students get acquainted with modern methods of creating works of decorative and applied art from glass, metal, ceramics and wood, which allows to deepen the methodological readiness to conduct classes with students aimed at studying the basics of decorative and applied art, creating an artistic image in decorative and applied art.

Key words: decorative art, decorative composition, ceramics, metal, art glass, wooden sculpture.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Е. Ю. Искусство второй половины XX – начала XXI века. СПб.: Азбука-классика, 2007. 350 с.

2. Копцева Т. А. Дидактика художественного образования: теория педагогики искусства. М.: ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», 2021. 230 с.

3. Радомский Н. Т. Технология витража: «Стиль Тиффани». Харьков: ХДАДМ, 2007. 99 с.

А. О. Пирожкова

УДК 372.882

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Введение. В 2021 году был принят новый стандарт основного общего образования. ФГОС третьего поколения предполагает: «уменьшение объема академических часов, организацию обучения в режиме 5-дневной учебной недели и исключение из состава обязательных учебных предметов второго иностранного языка. Данный стандарт отличается от предыдущих конкретизацией образовательных задач. Для каждого предмета школьной программы были сформулированы четкие требования. Акцент сместился на пользу знаний для жизни. Не «что учить», а «для чего учить, и как применить это в жизни» [11]. «Основу содержания литературы как учебного предмета составляет чтение и текстуальное изучение художественных произведений». Формирование практической грамотности по русскому языку неразрывно связано с начитанностью ребенка. Соединить деятельность школьников по выработке практических навыков грамотного письма и речевого развития позволяет работа с текстом как основной дидактической единицей [9].

Качество усвоения знаний определяется многообразием и характером видов универсальных учебных действий (УУД), которые группируются в четыре основных блока (личностные; регулятивные; коммуникативные действия; познавательные). Познавательные УУД нацелены на максимально глубокое изучение дисциплины.

Цель статьи заключается в анализе и сопоставлении некоторых дидактических приемов, взятых из современных образовательных технологий, направленных на работу с художественным текстом и приведении примеров использования данных приемов в процессе преподавания литературы в средней школе.

Вопросами использования современных технологий на уроках литературы занимались Т. Аксенова, Э. Аслямова, Н. Колганова, Е. Кузнецова; актуальные проблемы и новые приемы в преподавании урока литературы представлены в работах М. Кинзябулатовой, Е. Кузнецовой, Н. Кулибиной. Однако возникает вопрос: не теряется ли глубина изучения текста в погоне за инновациями в преподавании литературы, насколько полезны новые технологии в изучении содержания художественного текста.

Изложение основного материала статьи. Среди множества современных технологий наиболее приемлемыми для уроков литературы называют такие, как:

– технология проблемного обучения;

– технология развития критического мышления;

– компьютерные технологии (ИКТ);

– создание ситуации успеха на уроке [2];

– технология продуктивного чтения.

Рассмотрим некоторые из них, направленные непосредственно на углубленную работу с текстом.

Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП) представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией в процессе чтения и письма [6]. В основе технологии РКМЧП лежит базовая модель, состоящая из трех фаз:

1. Фаза вызова (evocation);

2. Фаза реализации смысла (realization of meaning);

3. Фаза рефлексии (reflection).

Говоря о внедрении технологии, необходимо помнить о том, что каждая фаза технологии имеет свою цель и реализуется через приемы, помогающие глубже изучить текст. Прием «Зигзаг» основан на следующем прин-

ципе: назначаются члены рабочей группы, которые выступают «экспертами» по определенным вопросам изучаемой темы (текста). Получив лист с текстом, каждый проводит личную экспертизу по своему фрагменту, вычленяет главную мысль, сообщает, о чем прочитал, в 2-3 предложениях. Цель рабочей группы состоит в том, чтобы все ее члены овладели темой в полном объеме. Изучив свой фрагмент, члены экспертной группы (класса) обсуждают и планируют эффективные способы передачи информации другим членам группы. Данный прием используется в тех случаях, когда изучаемый текст большой, уроков на его изучение отводится немного, и он не входит в программу государственной аттестации. Итогом применения приема должно стать изучение текста всеми обучающимися с минимальной затратой времени.

Например, в 2023–2024 году учителя литературы столкнулись с проблемой содержания программы, которая появилась только в 20-х числах августа 2023 года, когда основные списки на лето были розданы, и книги были прочитаны обучающимися. На чтение новых объемных произведений времени уже не хватало. К таким произведениям можно отнести трилогию «Приключения капитана Блада» Р. Сабатини и пенталогию о Кожаном Чулке Ф. Купера, которые появились в программе литературы 7 класса.

С точки зрения формирования лексикона в процессе работы с текстом можно использовать прием «Ключевые термины», который используется на фазе реализации смысла. Из текста выписываются четыре-пять ключевых слов на доску. Обучающиеся имеют по одной минуте, чтобы дать определение данным терминам. Ключевые термины можно брать из всего текста, а можно из конкретного фрагмента или нескольких глав. Когда обучающиеся приходят к единому выводу относительно толкования данных слов, педагог зачитывает данные слова в контексте и коллегиально они приходят к выводу о правильности толкования. Данный прием можно использовать не с ключевыми словами, а с такими фразами, понимание которых затруднено из-за насыщенности непонятными для обучающихся словами. Например, в текстах Р. Сабатини много терминов, связанных с историей Великобритании и мореходства, непонимание которых может помешать в целом усвоению текста. Например, в фразе «…камзол из тонкого камлота был обшит серебряным позументом, а манжеты рубашки и жабо украшались брабантскими кружевами» [10] для ученика 7 класса будет, скорее, больше непонятных слов, чем знакомых. Но также ключевыми словами для текста «Одиссея капитана Блада» могут стать «Барбадос», «Тортуга», «Маракайбо», «Картахена». Эти слова обозначают реальные географические объекты, но где они расположены – дети не всегда могут сказать, поэтому обратить внимание на географию в данном произведении не будет лишним.

Прием «Дерево предсказаний» помогает обучающимся строить предположения по поводу развития сюжетной линии в рассказе, повести. Правила работы заключаются в следующем: предполагается, что ствол дерева – это тема урока или обсуждения, ветви – предположения, которые ведутся по двум основным направлениям – «возможно» и «вероятно» (количество «ветвей» неограниченно), листья – обоснование этих предположений (аргументы в пользу того или иного мнения). Эту работу можно проводить как в группе, так и индивидуально. Нередко тема может быть дискуссионной. Например, проблема выбора капитана Блада. Стоило ли отправляться в поместье, чтобы оказать помощь мятежнику? Стоило ли заниматься пиратством, если можно было уйти в далекие страны и не привлекать к себе внимание? Подобные вопросы помогают сформировать различные сюжетные линии, что способствует развитию дивергентного мышления и креативного подхода к решению проблемных ситуаций.

Дидактический прием, используемый для закрепления прочитанного материала, – «Перепутанные логические цепи». Он помогает восстановить содержание прочитанного,

вспомнить детали изучаемого произведения. Учитель выписывает пять-шесть отдельных событий либо из хронологической цепи, либо из причинно-следственной цепи, причем помещает каждое на отдельный лист. Листы перетасовываются и выставляются на край доски. Группе предлагается восстановить правильный порядок. Прием «перепутанные логические цепочки» на примере первых двух глав Р. Сабатини «Одиссея капитана Блада» может быть представлен такими этапами: ВОССТАНИЕ, ИСТОРИЯ ПИТЕРА БЛАДА, НЕОЖИДАННОЕ ПРОБУЖДЕНИЕ, НАЧАЛО ОДИССЕИ, В УСАДЬБЕ, ОБЫСК, АРЕСТ.

Обучающиеся по очереди выходят к доске и расставляют события на свое место в цепи. Данный прием помогает в формировании чувства ответственности перед коллективом, особенно, если его применять в викторине по подгруппам.

Технология продуктивного чтения (ТПЧ) также подарила педагогам много актуальных методических приемов. Автор Н. Светловская методические приемы в рамках данной технологии называет стратегиями. ТПЧ привлекает внимание большого количества отечественных ученых своей адаптивностью и подразумевает под собой систему действий, направленных на становление и развитие личностных качеств и способностей обучающихся, «обеспечивающих им читательскую компетентность, ценностное развитие личности, ее духовный и нравственный потенциал» [5, с. 131]. Цель ТПЧ – научить ребенка читать «правильно», «эффективно», «продуктивно», приобретает ведущее значение и способствует достижению тех результатов, о которых говорится в новых стандартах. Указанная технология универсальна, поскольку она может применяться на уроках любого цикла и направлена на формирование всех УУД.

ТПЧ содержит три этапа.

I этап – этап предтекстовой деятельности.

Главная задача – выработать мотивацию к прочтению текста. Автор реализует технологию через стратегии. Ниже они приведены.

1. Стратегия «Прогноз по заголовку».
2. Стратегия «Мозговой штурм» («Корзина идей»).
3. Стратегия «Образ текста».
4. Стратегия «Батарея вопросов».
5. Стратегия «Глоссарий».
6. Стратегия «Соревнуемся с писателем».
7. Стратегия «Верные и неверные утверждения».
8. Стратегия Знаю, Хочу узнать, Узнал [6].

Например, стратегия «Прогноз по заголовку», если мы работаем по книге Р. Сабатини «Одиссея капитана Блада», заслуживает отдельного внимания, особенно в сочетании с рассматриванием обложки. Дело в том, что книга, написанная на английском языке, показывает нам написание фамилии этого героя – Blood. И, как уже в 7 классе детям известно, фамилия пирата переводится как «кровь». Здесь можно выслушать догадки обучающихся о характере пирата. Потом, читая текст, мы поймем, что грозная фамилия не соответствует образу пирата, который, кстати, имел своего прототипа – англичанина Генри Моргана, некогда раба и пирата, ставшего в дальнейшем вице-губернатором Ямайки.

На II этапе – этапе текстовой деятельности, главная задача которого – обеспечение полноценного восприятия текста, – предлагаются такие стратегии:

1. Стратегия «Чтение в кружок».
2. Стратегия «Чтение про себя с вопросами».
3. Стратегия «Чтение про себя с пометами. (Инсерт)». Пометы на полях можно взять из технологии, а можно разработать самостоятельно.
4. Стратегия «Чтение с остановками».
5. Стратегия «Поставь проблему – предложи решение».
6. Стратегия «Составление вопросного плана» [9].

III этап – этап посттекстовой (послетекстовой) деятельности. Его главная задача – обеспечение углубленного восприятия и понимания текста.

1. Стратегия «Дерево вопросов». Представляется данное дерево в виде кроны, на

которой записаны вопросы (что? где? Когда?), ствол с вопросами: «Почему?», «Как?», «Не могли бы вы?» и корни, на которых написаны вопросы «Как текст соотнести с жизнью и с текущими событиями?», «Что автор пытался показать?».

2. Стратегия «Кубик Блума»: «Почему?», «Объясни», «Назови», «Предложи», «Придумай», «Поделись». Бросая поочередно данный кубик, дети формулируют вопросы исходя из того, что выпадает на гранях кубика. Другие дети на эти вопросы отвечают.

Данная технология имеет следующие ярко выраженные достоинства:

1. Относится к личностно-ориентированным, поскольку направлена на развитие личности, дает возможность развития каждому ребенку.

2. Ее легко применять на уроках любой предметной области, независимо от возраста обучающихся.

3. Развивает умение прогнозировать результаты чтения.

4. Способствует глубокому пониманию текста на уроке.

Если говорить о региональном компоненте, то заметим, что в Крыму (помимо других регионов) снимался фильм «Одиссея капитана Блада». Пейзажи в районе Артека, на фоне которых снимались морские баталии, легко узнаваемы ялтинскими обучающимися, позволяют рассказать и о кинематографической истории Крыма, и непосредственно о роли Крыма в экранизации художественных произведений. Кроме того, что Крым – это удачная локация для съемки по мотивам художественных произведений для детей и юношества, это также место притяжения огромного количества поэтов и писателей XIX-XXI веков. Именно с целью знакомства с такими поэтами и писателями можно проводить внеурочные мероприятия с применением приемов педагогики сотрудничества или технологии развивающего обучения.

На примере работы с текстом «Глаза Ночи» [3] Владислава Бахревского рассмотрим некоторые приемы работы с текстом в рамках технологии развития критического мышления через чтение и письмо. Данные приемы направлены на формирование познавательных УУД у обучающихся 7 классов. Заметим, что Владислав Бахревский лишь некоторое время проживал в Крыму, однако внес довольно большой вклад в развитие детской литературы полуострова. Именно в первый период проживания в Крыму им была написана повесть «Глаза Ночи», изучить которую мы и предлагаем.

Для изучения биографии Владислава Бахревского используется прием «Верю – не верю», направленный на формирование критического мышления. Педагог читает утверждение, а обучающиеся должны согласиться или нет, исходя из логики или знаний.

1. Владислав Анатольевич Бахревский родился в XIX веке (нет, годы жизни 1936 – по н.в.).

2. Несмотря на то, что родился в Воронеже, имеет звание «Заслуженный деятель искусств Республики Крым» (да).

3. В крымский период творчества с 1975 по 1986 гг. жил в Ялте (нет, в Евпатории).

4. Владислав Анатольевич Бахревский увлекается исторической литературой, в связи с чем написал художественные произведения «Царь Василий Шуйский», «Святейший патриарх Тихон», «Борис Годунов» (да).

5. Дважды возглавлял Союз писателей Крыма (да, с 1975 года до отъезда и вновь с 2021 г.)

Работая с текстом произведения «Глаза Ночи», рекомендуется использовать следующие приемы:

Эвристическая беседа:

– Почему произведение называется «Глаза Ночи»?

– Какие ассоциации у вас с этим названием? (дикие животные, птицы, огни, звезды).

– В начале повести мы встречаем птицу под названием турач. Послушайте фрагмент текста, где описывается турач (зачитывается фрагмент первой главы повести [3, с. 3]). Как вы думаете, речь идет о большой или маленькой птице? Обоснуйте.

– Хищная птица турач или нет? Почему вы так решили? Вкусное ли мясо у турача? Можно ли догадаться, где примерно живет птица турач? (демонстрируется фото птицы).

Стратегия «Образ текста» из технологии продуктивного чтения может быть реализована через прием «Блок-схема». Блок-схема позволяет обобщить изученный материал. В работе с текстом «Глаза Ночи» предлагается три блока по каждому фрагменту-главе (приводим работу с 1-3 главой, табл. 1).

Таблица 1.

Блок-схема 1-3 главы «Глаза Ночи» В. Бахревского

Глава	Суть	Герои
1.ПЕРВЫЕ ЗВЕЗДЫ ПЛЕМЕНИ	Знакомство	Мальчик, Мать Племени
2.ИМЯ	Племя теперь выходит ночью	Мальчик, охотники
3.САМЫЕ САМЫЕ СИЛЬНЫЕ	Борьба мамонтов и волков	Мальчик, мамонтенок, охотники

Данная таблица может приводиться как пример для дальнейшей работы с текстом.

Подведение итогов работы с помощью приема «синквейн» – довольно распространенный прием, используемый на уроках литературы в средней школе.

Синквейн – стихотворение, состоящее из пяти строк, в которых первой строчкой будет существительное, т. н. название синквейна, вторая строка – два прилагательных, третья – три глагола, четвертая – фраза на тему синквейн, пятая строчка – существительное. Однако в процессе работы стихотворная форма часто опускается, главное – придерживаться принципа построения и тематики. По итогам работы с текстом «Глаза Ночи» может быть написан такой синквейн:

Мальчик
Смелый, преданный
Охотился, ушел, победил
Жизнь в первобытном обществе
Дружба

Таким образом, опираясь на многообразие дидактических приемов в работе с художественным текстом, педагог может познакомить детей с текстом и проконтролировать знание прочитанного текста индивидуально и в групповой работе.

Выводы. Мы рассмотрели современные технологии работы с художественным текстом на уроках литературы через применение ряда приемов, раскрывающих суть той или иной технологии. Опираясь на данные технологии, мы показали, как можно эффективно провести работу по ознакомлению с крупными текстами, а также – как можно закрепить и проконтролировать полученные знания. Важно помнить, что к современным технологиям относятся не только информационно-коммуникационные технологии, но и технологии, используемые без гаджетов, но направленные на развитие личности обучающегося, его креативности, дивергентного мышления, а также воспитания интереса к литературе родного края или имеющей отношение к родному краю (на примере Крыма). Использование многообразных приемов работы с текстом из различных педагогических технологий позволяет сделать работу интересной и глубокой, а применение какой-то конкретной технологии делает обучение систематизированным и организованным.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящается современным технологиям и используемым в их рамках приемам работы с художественным текстом, знакомству будущих учителей литературы с наиболее востребованными дидактическими приемами, используемыми в работе с обучающимися средних классов. Сделан акцент на образовательных технологиях, направленных на формирование творческого подхода к работе с текстом (технология развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП) и технология продуктивного мышления (ТПМ). Приведены некоторые приемы обучения, разработанные внутри данных технологий, позволяющие глубоко изучить текст художественного произведения. На конкретных примерах

показаны приемы работы с программными произведениями средней школы, а также с текстами автора, представляющего региональный компонент (на примере Крыма). Обращается внимание на соответствие изучаемого материала ФГОС ООО и актуальность использования материалов в преподавании современного урока литературы.

Ключевые слова: преподавание литературы, современные технологии, приемы обучения, художественный текст, стратегии работы с текстом, общеобразовательная школа.

SUMMARY

The article is devoted to modern technologies and the techniques used in their framework to work with literary text, to familiarize future literature teachers with the most popular didactic techniques used in work with secondary school pupils. The emphasis is placed on educational technologies aimed on the formation of a creative approach to work with text (technology for the development of critical thinking through reading and writing and technology of productive thinking. Some teaching techniques developed within these technologies, which allow to study the text deeply, are given. Specific examples show techniques for working with texts from secondary school program, as well as with texts by an author representing a regional component (for example, Crimea). Attention is drawn to the compliance of the studied material with the Federal State Standard of Secondary Education and the relevance of the use of materials in teaching a modern literature lesson.

Key words: teaching literature, modern technologies, teaching techniques, literary text, strategies for working with text, secondary school.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова Т. С., Пономарева Л. А. Работа с текстом на уроках литературы в основной школе с использованием технологии продуктивного чтения [Электронный ресурс] // Евразийский Союз Ученых. 2014. №5–2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rabota-s-tekstom-na-urokah-literatury-v-osnovnoy-shkole-s-ispolzovaniem-tehnologii-produktivnogo-chteniya (дата обращения: 03.02.2024).

2. Аслямова Э. А. Использование современных технологий на уроках литературы [Электронный ресурс]. URL: https://www.pedm.ru/conference_notes/463.

3. Бахревский В. А. Глаза ночи. М.: Детская литература, 1984. 47 с.

4. Кинзябулатова М. А. Проблемы изучения литературы в школе // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2018. № 6. С. 733–738.

5. Колганова Н. Е. Технология продуктивного чтения в системе формирования основ читательской компетентности младших школьников // Наука и образование: современные тренды. 2013. № 1 (1). С. 129–157.

6. Кузнецова Е. Г. Технология развития критического (творческого) мышления через чтение и письмо [Электронный ресурс] // Наука и образование сегодня. 2021. № 9 (68).

7. Кузнецова Е. П., Титаренко В. И. Методы и приемы работы с текстом при обучении разным видам чтения // Актуальные вопросы современной педагогики: матер. VIII Междунар. науч. конф. (Самара, март 2016 г.). Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2016. С. 151–153.

8. Кулибина Н. В. Образцы уроков с использованием текстов произведений современной детской литературы // Методика преподавания русского языка как иностранного (лекции, методические разработки к урокам): метод. пособие к дистанцион. курсу повыш. квалификац. препод. русск. яз. как иностр. М.: ИКАР, 2008. С. 343–369.

9. Примерная программа по литературе 5-9 класс [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/wp.

10. Сабатини Р. Одиссея капитана. М.: Альфа-книга, 2022. 294 с.

11. Челпанов М. Третье поколение ФГОС для школ: как работают госстандарты в 2023 году [Электронный ресурс]. URL: https://school.kontur.ru/publications/2253.

Г. Р. Камалова

УДК 37.036.5+78.05 +378

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ

Введение. Пользе, которую получает человек от занятий музыкой, посвящено большое количество трудов специалистов в области искусствоведения, педагогики, психологии, медицины (например, применение музыкально-терапевтических практик). В них потенциал музыкального искусства раскрывается с точки зрения его влияния на эмоциональные, когнитивные аспекты личности, а также рассматриваются музыкальные практики с позиции реализации здоровьесберегающих технологий. Суммируя все плюсы занятий музыкой, можно предположить, что если каждый человек будет вовлечен в активные музыкальные практики, то все сферы его жизнедеятельности будут развиваться успешно, достигая в конечном итоге того, что можно определить как «гармоничное развитие личности».

Актуальность данной работы состоит в том, что в ней рассматривается область музыкально-эстетического образования подрастающего поколения, которая направлена на вовлечение и обучение как можно большего количества детей и подростков. В этой области необходимо добиваться установления долгосрочных отношений, основанных на идее о том, что занятия музыкально-инструментальными практиками раскрывают творческий потенциал каждой личности, способствующий формированию и развитию навыков для успешной профессиональной деятельности.

Целью работы является реализация музыкально-педагогических практик, способствующих решению проблем в системе музыкально-эстетического образования детей и подростков с позиции мотивирования личности на музыкальное обучение и раскрытие творческого начала каждого учащегося.

Задачи: на основе изученного и личноадаптированного (Г. Р. Камаловой) музыкально-педагогического опыта в работе с детьми и подростками рассмотреть потенциал общеразвивающих программ в рамках первой ступени музыкального образования для раскрытия творческого потенциала каждого учащегося.

Изложение основного материала статьи. Среди многообразия компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности, можно выделить наиболее актуальные для каждого человека – это «4к» (критическое мышление, креативность, коммуникация и кооперация) [1], которые можно считать ядром так называемых мягких навыков (soft skills) [3]. Эти навыки представляют собой схемы поведения, личностные качества и рабочие привычки, такие как сотрудничество, критическое мышление, настойчивость и общение, которые способствуют успеху в работе.

В рамках данной статьи, говоря о музыкальном образовании для всех желающих детей и подростков, мы рассмотрим общеразвивающие программы в ДМШ и ДШИ. Музыкальное сообщество относится к ним скорее отрицательно, по сравнению с программами предпрофессиональной подготовки, мотивируя это «несерьезным отношением к обучению». Не умаляя всей важности процесса обучения музыке, в нынешних условиях, когда ребенок «купается» в изобилии досуговых программ и в будущем не планирует связать свою жизнь с профессиональной музыкальной деятельностью, нам кажется возможным пересмотреть данную программу с позиции воспитания навыков, которые необходимы каждому вне зависимости от рода будущей деятельности.

Целью «общеразвивающей» программы [2] является воспитание музыканта-любителя, обладающего хорошим эстетическим вкусом, музыкальным кругозором, умеющего

отличать массовый музыкальный продукт от высокого (классического); при этом воспитание происходит через активные творческие практики (например, программа по фортепиано). К числу положительных аспектов необходимо отнести большой спектр предметов (теоретических и практических), а также доступность (возможность получить разностороннее образование в области музыкального искусства и адаптированность под способности и возможности ученика), способствующие реализации цели программы. Однако анализ данной программы с позиции улучшения ее «жизнедеятельности» и изменения отношения как к «несерьезной программе» со стороны педагогического сообщества выявил низкую разработанность с точки зрения конкретных знаний, умений, навыков в творческом процессе, а также нехватку современных образовательных технологий для детей и подростков. Таким образом, к отрицательным аспектам, с нашей точки зрения, можно отнести недостаточно подробную разработанность программ. Под этим мы подразумеваем точное определение направленности программы (какие навыки и умения развивает) и результативности освоенной дисциплины (не с позиции результата зачета/экзамена, а с точки зрения практической реализации в современных реалиях, например, участие ребенка в проектной деятельности и получение результата в метапредметных и межпредметных связях, которым уделяется пристальное внимание в ФГОС). В рамках общеразвивающих программ обучения и рассмотрения их с позиции массово-персонифицированного подхода, хорошие результаты показывает деятельность по вовлечению детей в проектную работу, которая предполагает организацию индивидуальной работы с каждым учащимся и далее демонстрацию результатов на мероприятиях проекта.

С 2023 года с учащимися музыкальной школы по классу фортепиано и общего фортепиано реализуется проект «Музыка помогает нам жить…» с акцентом на принципах сотворчества и методе «team-teaching», в котором участвует каждый ребенок вне зависимости от уровня успеваемости.

Далее, опираясь на структурные компоненты навыков «4к», указанные М. Пинской, опишем процессы, в которых развиваются данные навыки, на примерах из практики автора статьи (Г. Р. Камаловой). Необходимо отметить, что приемы и методы подбирались на основе реализуемой проектной практики и анализа «дневника наблюдений», который является базовым диагностическим инструментом в нашей работе.

Критическое мышление. Компонент 1 – умение находить связь между фактами, позициями, суждениями.

При подготовке проекта, главный принцип которого – сотворчество, ученики анализируют разные области искусства, связанные с их произведением для фортепиано. Например, для ученицы Р. П. выбрана пьеса «Стрекоза», исполняемая в ансамбле с педагогом. В процессе мы изучили басню Крылова «Стрекоза и муравей», проанализировали ее смысл, прочитали по ролям, а также вовлекли родителей: так как произведение ансамблевое, прием чтения по ролям очень актуален (произведение для 1 класса). Подготовка и выступление вне стен школы (проект реализуется на музейной площадке города Казани) были успешны, и ученица получила удовлетворение от выполненной работы, хотя имеет средний уровень успеваемости.

Компонент 2 – оценка – это умение оценивать верность и обоснованность утверждения. При индивидуальной отработке технических и эмоционально-выразительных приемов мы даем краткие и доходчивые задания, особенно детям младшего возраста. Необходимо также использовать их фантазию (креативность), это улучшает их навыки и дает возможность проявить самостоятельность. В работе с младшими учащимися основной принцип – это игра, поэтому ребята сами придумывают правила, уровни, чтобы достичь нужного результата и доказать, что выбранный ими путь правильный. Также в практике используется ежеурочное обсуждение оценок проделанной работы, т.е. ученик высказывает свое мнение о том, что он выполнил и какую

оценку заслуживает; далее ведется беседа с педагогом и подводится итог. Соответственно, мы полностью исключили «расстройства» и «обиды» за полученную отметку.

Компонент 3 – объяснение – это умение объяснять свою позицию, защищать и доказывать сделанные выводы.

На каждом этапе работы в классе (при подготовке к концертной части проекта) решается задача – воспитать уверенность в осуществляемой деятельности и правильности выбранного плана работы. В дальнейшем это помогает учащемуся объяснить свою интерпретацию произведения и, возможно, отстоять ее, если исполнение будет несколько отличаться от привычного. Здесь нам бы хотелось акцентировать внимание о том, что, наверное, только инструментальные практики способствуют формированию такого качества, как «здоровый перфекционизм» – умение качественно выполнить работу, что подтверждается успешным выступлением, по завершению которого ученик получает удовлетворение от труда и радость от заслуженной похвалы (одобрение). Среди всех видов творчества инструментальное исполнительство – это в первую очередь результат индивидуальной работы ученика («за него никто не сможет сыграть»), качественное выполнение которой придает уверенность в собственных силах и желание «покорить» новые вершины. Для достижения такого результата каждый учащийся в классе знает алгоритм действий, т. е. он посвящен в план работы, в «контрольные точки», в методы на каждом из пяти этапов работы (знакомство с произведением, детальное освоение, выучивание, закрепление, подготовка к концертному выступлению).

Компонент 4 – выведение гипотезы – это умение формировать гипотезы и делать выводы, обнаруживать дефицит информации по выбранному направлению.

Каждый урок мы предлагаем детям продолжить фразу: «У меня обязательно получится, если». Тем самым ребенок делает попытку сформировать гипотезу и подобрать методы по достижению цели. Это касается не только учебного процесса, но и организации внеурочной деятельности по систематизации собственного расписания. Например, ребята уже с 1 класса знают, как сложную задачу по разучиванию произведения можно разделить, чтобы не ощущалась трудность: это метод «деление на порции» по дням недели, прием «повтори и закрепи», включающий правило 5 минут, и т. д. Данные методы и приемы помогают ребятам и в выполнении домашней работы по общеобразовательным предметам, а также учат грамотно планировать свое время в будущем (основы тайм-менеджмента).

Компонент 5 – саморегуляция, контроль, самопроверка. В классной работе у каждого учащегося есть «дневник наблюдения юного пианиста», в котором обязательно прописаны цели – выступления в культурно-досуговых мероприятиях (концерты, лектории, классный вечер, родительское собрание, отчетный концерт, конкурсы) и план по подготовке к ним. На каждый день есть своя порция «тренировки»; когда что-то не выполняется, ученик наглядно видит, как «копятся» необходимые действия, и начинает наверстывать. В отношении данного компонента необходимо затронуть также исполнительский аспект. Очень часто в рамках репетиционных выступлений в случаи неудачи дети не могут объяснить, из-за чего у них не получается, начинают сильно расстраиваться, «обижаться на музыку», говорить «я не буду больше играть». В этом случае необходимо детально «прокрутить» в обратном порядке весь процесс подготовки, в результате чего ребенок сам найдет момент недоработки. Очень важно при этом, чтобы педагог занял функцию фисилитатора, направляя и поддерживая беседу, благодаря чему ученик сможет осознать проблемный участок своей подготовки и начать действия по исправлению.

Креативность. Компонент 1 – любознательность. Это активный интерес к окружающему миру, желание больше узнать, самостоятельный поиск решений, активный поиск новой информации.

По опыту работы хочется отметить, что развитие данного компонента напрямую за-

висит от той среды, в которой находится ребенок. Для автора работы творческая среда – это изначально позитивная настройка участников процесса, в которой отсутствует страх сделать ошибку. Затем работа над произведением сопровождается диалогом и «пробуждением» воображения, фантазии, так как музыка – это искусство, протекающее во времени, и у каждого создается свой образ. Даже если пока не «рождается» образный ряд, мы «подталкиваем» ученика к действиям, например, давая задание придумать ассоциации, найти примеры из литературы и т. д. В результате, в чем-то неожиданно, мы получаем результаты – написание мини-сочинения (фортепианной миниатюры), основанного на пройденном произведении или новом исполнительском приеме, создание стихотворения, подбор литературного произведения к исполняемой пьесе. Все результаты фиксируются и демонстрируются в классных собраниях, так как ребятам важно, чтобы их творчество было поддержано, особенно родителями.

Компонент 2 – создание идей. Воображение, проецирование идей имеет два аспекта – оригинальность и способность продуцировать большое количество идей. Примером развития данного компонента служит тесная взаимосвязь музыки с изобразительным искусством. Данный вид деятельности помогает «проявиться» воображению и фантазии ребенка; с помощью цвета, фигур, сюжета мы «считываем» его отношение и понимание музыки.

Далее авторы концепции «4к» [2] разбирают такие компоненты креативности, как «развитие предложенных идей», «оценка разных идей с разных позиций, способность отсеивать перспективные идеи от неперспективных», «умение мобильно перестраивать свою деятельность под меняющиеся обстоятельства». Все эти компоненты развиваются и формируются в процессе творчества. Каждый из них можно соотнести с описанными ранее примерами, однако хотелось бы более подробно остановиться на последнем. Компонент «умение мобильно перестраивать свою деятельность под меняющиеся обстоятельства» в большей степени относится к педагогам, которые работают с детьми подросткового возраста, когда появляется интерес к другим досуговым практикам и желание большего общения со сверстниками. В этот период жизни многие выражают желание «бросить школу», и педагог должен использовать весь арсенал педагогических приемов по поддержанию учебной мотивации. В практике автора это предложение репертуара, адаптированного к желаниям и потребностям детей, регулярные выступления в проектной, благотворительной, концертной деятельности. Сильнейший эффект оказывает вовлечение в эту деятельность одноклассников учащегося по общеобразовательной школе.

Далее, рассматривая компоненты коммуникации и кооперации, опишем направление, которое объединяет эти навыки, – ансамблевое творчество.

Как было описано ранее, прежде всего необходимо грамотно выстроить доверительный, доброжелательный диалог между участниками процесса, который происходит как на вербальном (обсуждение технических особенностей игры для достижения успеха), так и на невербальном уровне (жесты, дыхание, одновременное поднятие рук, «переглядки», «счет вместе»). Например, ученики играют в 6 рук на одном инструменте «Танец феи Драже» Чайковского, в процессе которого необходимо выработать единую стратегию игры. Педагог в данной коммуникации исполняет роль фасилитатора, поддерживающего непрерывную беседу, в которой, не выделяя явных лидеров, подчеркивает преимущества и недостатки в игре у каждого члена коллектива и предлагает совместные приемы работы. В ансамблевом творчестве сверстников важно «не посеять разлад и конкуренцию», так как данный вид музыкальной деятельности – командный, в нем важно качественное выполнение работы каждым участником. В ансамблевой работе социальное взаимодействие развивается в самой лучшей форме: участникам необходимо договориться между собой, хорошо знать

партии партнеров, чтобы в любой момент уметь «подстраховать», а также в каких-то моментах поддержать друг друга (особенно когда у члена коллектива что-то не получается) для достижения успеха.

Хотелось бы также привести пример работы с ансамблевой техникой, но в формате *педагог-ученик*. В силу сложности освоения музыкального материала и личных особенностей ученика, не всегда получается объединить его в ансамбль с одноклассником, и мы используем формат «педагог-ученик». При этом сохраняются все те же обязательства командной работы (качественное выполнение каждым своей партии, контроль эмоционального состояния, «здоровый» диалог между партнерами).

Выводы. Таким образом, в сфере дополнительного образования считаем актуальным конкретизировать «общеразвивающие» программы с позиции развития творческих навыков, таких как «4к» (креативность, критическое мышление, кооперация, коммуникация). Подробное их описание и введение в учебный план будет способствовать качественному творческому развитию каждого учащегося. Для реализации данного направления считаем наиболее перспективным использование проектного подхода, который сочетает в себе как индивидуальную, групповую, так и массовую работу.

Благодарность

Автор выражает благодарность директору Центра общего и дополнительного образования им. А. А. Пинского Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» Косарецкому Сергею Геннадьевичу за предоставленную возможность прохождения очной стажировки (с 4.07. по 22.07.2022 г.), способствовавшей рассмотрению перспектив развития образования подрастающего поколения и дальнейшей адаптации идей к сфере музыкального искусства и образования

АННОТАЦИЯ

В рамках современных реалий раскрытие творческого потенциала каждого в системе образования и воспитания становится одной из первостепенных задач. В данной статье рассмотрена сфера музыкально-эстетического образования детей и подростков в России, которая посредством музыкального творчества способна раскрыть, развить и сформировать арсенал навыков, необходимых каждому вне зависимости от выбранной профессии. В работе описан опыт автора, который в своей практике адаптирует современные технологии, авторские методы, способствующие мотивированию личности в процессе музыкального обучения, а также развитию творческих навыков (креативность, критическое мышление, кооперация, коммуникация) необходимые для любой профессиональной деятельности человека.

Ключевые слова: музыкальное образование, детское инструментальное творчество, эстетическое воспитание, музыка для любой профессии.

SUMMARY

In the modern realities, unlocking everyone’s creative potential becomes one of the primary tasks of the education system. This article examines the sphere of musical and aesthetic education of children and adolescents in Russia, which, through musical creativity, is able to reveal, develop and form an arsenal of skills necessary for everyone, regardless of their chosen profession. The work describes the experience of the author, who in his practice adapts modern technologies, author's methods that contribute to motivating a person in the process of musical learning, as well as the development of creative skills (creativity, critical thinking, cooperation, communication) necessary for any professional activity of a person.

Key words: musical education, children’s instrumental performance, aesthetic education, music for all occupations.

ЛИТЕРАТУРА

1. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: практические рекомендации / авт.-сост. М. А. Пинская, А. М. Михайлова. М.: Корпорация «Российский учебник», 2019. 76 с.

2. Рекомендации по организации образовательной и методической деятельности при реализации общеразвивающих программ в области искусств». URL: https://culture.gov.ru/documents/_352806/ (дата обращения: 13.12.2023).

3. Creativity: A key concept in guidance and career counselling. URL: https://www.academia.edu/104957865/Creativity_A_key_concept_in_guidance_and_career_counselling_(дата обращения: 05.02.2024).

К. С. Чакур

УДК 37.013.46

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ТУРИЗМА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Введение. Современные тенденции, вызовы, нормы и стандарты в мировом образовании, как и в сфере туристических услуг, обуславливают необходимость межкультурной коммуникации как основы развития общественных отношений. Данный аспект обуславливает необходимость повышения качества образования в профессиональной сфере, в том числе в части подготовки кадров для туристической отрасли. Подготовка специалистов в области туризма на сегодня является достаточно перспективным направлением. В условиях системы высшего и специального профессионального образования Республики Крым данное направление подготовки является крайне востребованным и присутствует в различных учебных заведениях Крымского полуострова, что обуславливает необходимость наличия соответствующего учебно-методического сопровождения. Данные положения свидетельствуют о том, что в условиях интернационализации образовательной системы крайне важное значение имеет проблема подготовки профессиональных квалифицированных кадров с высоким, соответствующим мировым стандартам уровнем межкультурной коммуникации.

Целью исследования является разработка и теоретическое обоснование структурно-содержательной модели формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов туристского колледжа в процессе профессиональной подготовки. Актуальность темы исследования определяется тем, что в современных условиях развития мирового сообщества, всех сторон и сфер его деятельности, формируется проблема профессиональной подготовки специалистов нового поколения, которые должны будут успешно и эффективно взаимодействовать в среде глобального мира. Степень разработки темы исследования на сегодня имеет определенные нераскрытые вопросы относительно специализированной подготовки обучающихся, в том числе и по специальностям, связанным с туризмом, которые требуют формирования у обучающегося межкультурной коммуникативной компетенции.

Изложение основного материала статьи. Проблема формирования межкультурной коммуникативной компетенции (далее – МКК) на сегодня достаточно полно рассмотрена с теоретической стороны во многих научных специальных работах: как отечественных, так и иностранных авторов. В реалиях практического применения и оценки эффективности данной работы, в том числе и при подготовке специалистов в области туризма, представлена достаточно редко. Основные современные представления о категорийном аппарате, структуре, содержании и этапах формирования меж-

культурной коммуникативной компетенции именно при подготовке специалистов в туристической сфере представлены в работах М. А. Исаевой, М. А. Ким, Л. П. Кистановой, Е. А. Бургрий, А. М. Романовой.

В системе специального профессионального образования в полной мере не разработано учебно-методическое обеспечение развития межкультурной коммуникативной компетенции для подготовки специалистов в области туризма в системе профессионального образования, в том числе и для Республики Крым как ведущего рекреационного региона Российской Федерации. На рынке туристических услуг Крыма происходит активное развитие иностранного выездного и въездного туризма в соответствии с классификацией по территориальному принципу, что обеспечивает необходимость и наличия кадрового потенциала, который на сегодня мог бы эффективно осуществлять работу в иностранном сегменте рынка. На сегодня данный кадровый потенциал не в полной мере сформирован. Это ставит задачу перед высшими учебными заведения и учреждениями специального профессионального образования полуострова по интенсификации данной работы при подготовке необходимых специалистов с полным и эффективным набором компетенций, в том числе и межкультурной коммуникативной компетенции. Отметим, что на рынке туристических услуг Крыма особенно ярко проявляется дефицит кадров с профильным специальным профессиональным образованием в области туризма, что делает рассматриваемую задачу для учебных заведений второй группы особо актуальной.

Методология исследования базируется на системе общенаучных и специальных методов. Использованы учебно-познавательные методы (анализ, синтез, обобщение, сравнение, моделирование), общенаучные методы (изучение психолого-педагогической, лингводидактической литературы; изучение и обобщение передового научного и педагогического опыта по проблематике исследования), объяснительно-иллюстративные методы (поисковый; проблемное изложение). Также использован структурный подход при описании формируемых педагогических процессов и объектов для рассмотрения системы формирования устойчивых связей между ними. Анализ, проведенный в работе, позволяет прийти к выводу о том, что межкультурная коммуникативная компетенция при обучении иностранному языку тесно связана со способностью и реальной готовностью к общению, адекватностью понимания устной и письменной речи, воспроизведением ее содержания в различном объеме, а, также созданием собственных высказываний на основе этого текса.

Межкультурная коммуникативная компетенция студентов туристского колледжа это – совокупность знаний о системе языка и его единицах, их построении и функционировании в речи, о способах формулирования мыслей на изучаемом языке и понимания суждений других о национально-культурных особенностях носителей изучаемого языка, о специфике различных типов дискурсов. Также в определение необходимо включить способность изучающего язык за счет его средств осуществлять общение в различных видах речевой деятельности в соответствии с решаемыми коммуникативными задачами, а также понимать, интерпретировать и порождать связные высказывания.

При достаточном уровне сформированости межкультурной коммуникативной компетенции присутствует совокупность языковой, коммуникативной и культурной компетенции, которая обеспечивает эффективное и адекватное общение в конкретной этнической или социальной группе, что является основополагающей компетенцией для будущих менеджеров в туристической сфере. В рамках исследования проведена детализация организационно-содержательной структуры профессиональной подготовки будущих менеджеров туризма в контексте требований действующих нормативно-правовых актов образовательной сферы и туристической отрасли в Российской Федерации.

Анализ профессиональных стандартов отрасли туризма подтверждает наличие в них однозначных и необходимых к выполнению

в процессе обучения требований к организационно-содержательной характеристике профессиональной подготовки будущих менеджеров туризма в системе среднего профессионального образования с позиций нормативно-правового определения необходимости формирования межкультурной коммуникативной компетенции. В результате исследования разработана модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции будущих менеджеров туризма в процессе профессиональной подготовки.

Структурно-функциональная модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции у обучающихся учреждений Среднего профессионального образования (СПО туристического направления является интегральной и представляет собой набор структурно взаимосвязанных блоков (рис. 1).

Рассмотрение основных подходов к развитию межкультурной коммуникативной компетенции в процессе профессиональной подготовки менеджеров туризма позволяет выявить шесть основных подходов: компетентностный, коммуникативно ориентированный, организационно-деятельностный, критериальный, ценностно-смысловой, личностно-временной.

Выделим этапы формирования межкультурной коммуникативной компетенции, как своеобразный алгоритм действий в определенной последовательности в разрезе критериев и показателей:

- критерием развития коммуникативной компетенции служит результат взаимодействия в межкультурной среде;
- показателем достижения определенного уровня сформированности компетенции.

При разработке модели формирования МКК должны быть учтены и четко определены ключевые принципы моделирования, этапы построения модели компетенции, а также реализован этап непосредственного построения модели, оценки эффективности и апробации ее результативности. Структурно-функциональная модель развития межкультурной коммуникативной компетенции у обучающихся учреждений СПО туристического направления является интегральной и включает пять блоков: причинно-мотивационный, целевой, концептуальный, содержательный и результирующий блок. Цель подготовки в рамках данной модели состоит в развитии межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся СПО туристского профиля в процессе профессиональной подготовки. Причинно-мотивационный блок обосновывает необходимость подготовки специалистов сформированной МКК на основании потребностей туристического рынка, нормативно-правовой базы индустрии туристического обслуживания и требований к подготовке специалистов в соответствии с ФГОС, общими положениями «Национальной доктрины образования в России до 2025 г.», соответствующими пунктами государственной программы «Развитие образования на 2013–2020 гг.».

Целевой блок содержит обоснование целей, задач, функций подготовки специалистов по рассматриваемому направлению и формированию межкультурной коммуникативной компетенции у них. Концептуальный блок содержит компоненты, характеризующие взаимосвязь условий, подходов и принципов подготовки специалиста. Выделяется как минимум три основных условия эффективной реализации данной модели подготовки, шесть подходов и пять основных принципов.

Содержательный блок основывается на трех важных аспектах реализации модели. Это – личностно-речевой аспект, педагогический аспект, диалектико-методический аспект. Результирующий блок в полном объеме рассматривает систему уровней, критериев и показателей сформированности межкультурной коммуникативной компетенции у обучающихся учреждений СПО. Итогом реализации данной модели выступает сформированность МКК у обучающихся учреждений СПО по направлению «туризм».

В рамах разработки модели подготовки обучающихся выделены следующие критерии сформированности МКК у обучающихся: мотивационный, знаниевый, деятельностный, рефлексивный. Эти критерии, как показывает

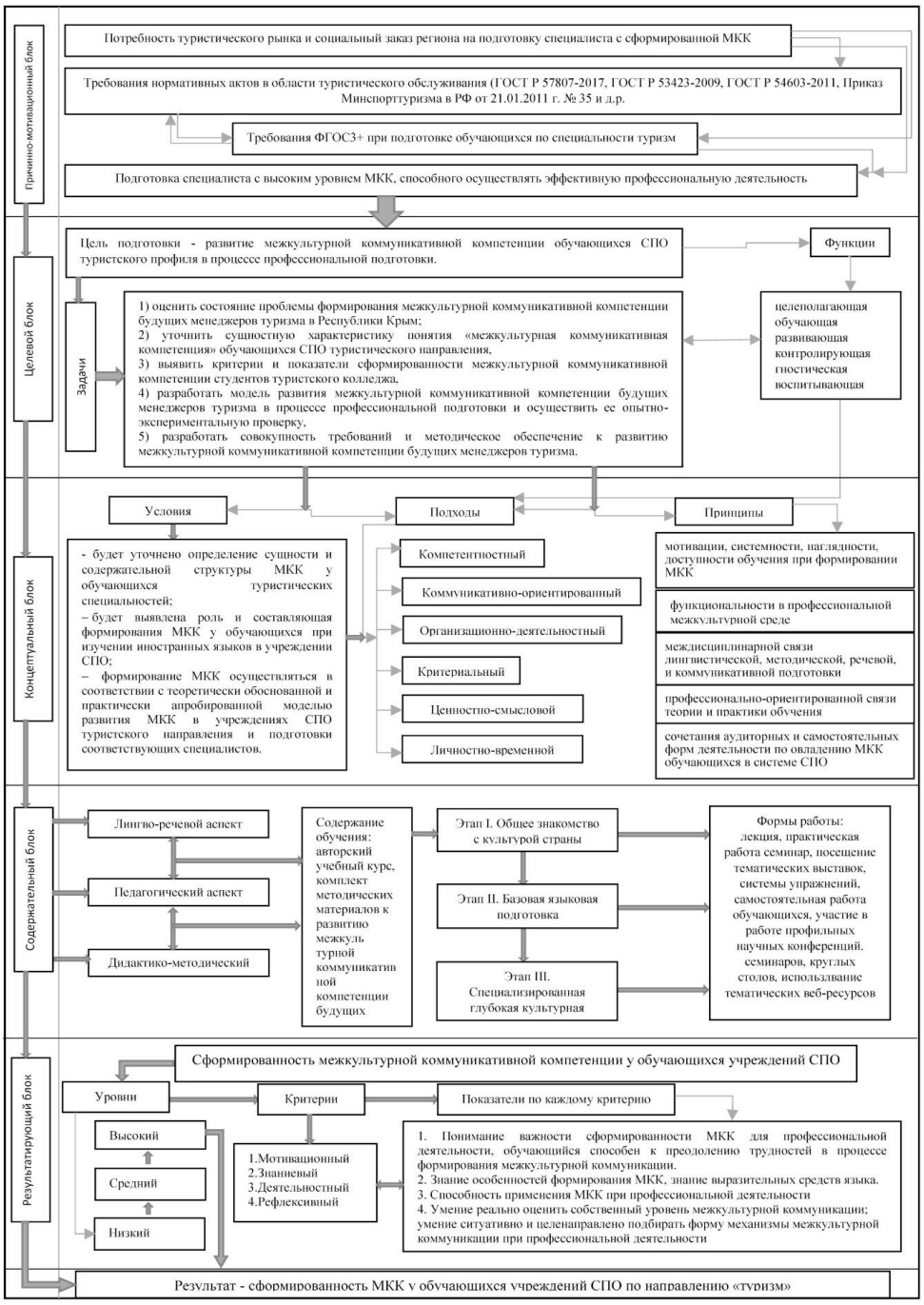


Рис. 1. Структурно-функциональная модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции у обучающихся учреждений СПО туристического направления

практика, способствуют более эффективному формированию межкультурной коммуникативной компетенции. Уровень сформированности МКК разделяется по наиболее часто применяемой градации в психолого-педагогических исследованиях на три позиции: низкий, средний, высокий уровни. Для каждого из критериев и уровней разработана соответствующая система показателей. На основе значений показателей каждого критерия возможно провести характеристику каждого из уровней формирования МКК. В рамках исследования разработаны обобщенные материалы соответствия уровней, критериев и показателей формирования МКК у обучающихся СПО по туристическим специальностям. Уровни сформированности МКК разделяются по наиболее часто применяемой градации в психолого-педагогических исследованиях на три позиции: низкий, средний, высокий.

Для каждого из критериев сформированы показатели:

1. Понимание важности сформированности МКК для профессиональной деятельности, где обучающийся способен к преодолению трудностей в процессе формирования межкультурной коммуникации.

2. Знание особенностей формирования МКК, знание выразительных средств языка для профессионального межкультурного общения при выполнении служебных обязаностей.

3. Способность применения МКК при профессиональной деятельности для осуществления эффективной трудовой деятельности в соответствии с принятыми стандартами туристической отрасли.

4. Умение реально оценить собственный уровень межкультурной коммуникации; умение ситуативно и целенаправленно подбирать форму и механизмы межкультурной коммуникации при профессиональной деятельности.

Представленная модель соответствует стандартам качества построения моделей формирования компетенций, включающих в себя следующие требования:

- модель должна быть ясной для понимания, без двусмысленных схем, с доступным описанием и логичной структурой построения;
- модель должна быть релевантной, т.е. содержать индикаторы оценки качества формирования компетенции у обучающихся всех категорий с одной стороны, а, с другой – должна быть доступна к освоению и реализации преподавателем по специальности;
- модель должна быть гибкой и взаимосвязанной с другими компетенциями для обеспечения комплексности образовательного процесса и непрерывности формирования компетенции в период обучения;
- модель должна быть доступной к освоению и «справедливой» для всех категорий обучающихся вне зависимости от их базовой подготовки и успеваемости на момент начала освоения компетенции, наличия личностных качеств и ранее сформированных компетенций;
- модель должна быть итеративной и позволять вносить в нее коррективы непосредственно в учебном процессе, за счет чего формируется определенная модульность программ и компетенции самой модели.

В соответствии с современными представлениями относительно моделирования процесса формирования компетенций необходимым является апробация моделей, что требует проведения опытно-экспериментальной работы.

В рамках данного исследования проведена опытно-экспериментальная работа по апробации структурно-функциональной модели формирования межкультурной коммуникативной компетенции у обучающихся учреждений СПО туристического направления.

Выводы. На основе анализа имеющихся результатов исследований современных отечественных и зарубежных авторов установлено, что межкультурная коммуникативная компетенция обучающихся учреждений среднего профессионального образования представляет собой сформированную устойчивую системно развивающуюся категорию, которая представляет собой совокупность знаний о системе языка и его единицах, их построении и функционировании в речи, о способах формулирования мыслей на изучаемом языке и понимании суждений других о национально-культурных

особенностях носителей изучаемого языка, о специфике различных типов дискурсов. Рассматриваемая проблема, несмотря на широкий спектр исследований в области компетентностного подхода и межкультурной коммуникативной компетенции, в наши дни среди отечественных и зарубежных ученых, является не в полной мере изученной тематикой, особенно в части специального профессионального образования, в том числе для туристических специальностей.

В рамках исследования определены сруктурные компоненты МКК обучающихся учреждений среднего профессионального образования, разработаны и представлены основные подходы к развитию межкультурной коммуникативной компетенции в процессе профессиональной подготовки специалистов в области туризма в системе среднего профессионального образования, определены критерии и показатели сформированности компетенции. В работе разработаны и представлены критерии, показатели и уровни сформированности МКК будущих менеджеров туризма в системе среднего профессионального образования по принципу структурно-функциональной модели развития МКК будущих менеджеров туризма в процессе профессиональной подготовки.

АННОТАЦИЯ

В статье определены структурные компоненты межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся учреждений среднего профессионального образования, разработаны и представлены основные подходы к развитию межкультурной коммуникативной компетенции в процессе профессиональной подготовки специалистов в области туризма в системе среднего профессионального образования. Разработана структурно-функциональная модель формирования компетенции. Разработаны и представлены критерии, показатели и уровни сформированности межкультурной коммуникативной будущих менеджеров туризма.

Ключевые слова: межкультурная коммуникативная компетенция, формирование, критерии, показатели, менеджер туризма.

SUMMARY

The article defines the structural components of intercultural communicative competence of students of secondary vocational education institutions, develops and presents the main approaches to the development of intercultural communicative competence in the process of professional training of specialists in the field of tourism in the system of secondary vocational education. A structural and functional model of competence formation has been developed. Criteria, indicators and levels of formation of intercultural communication skills of future tourism managers are developed and presented.

Key words: intercultural communicative competence, formation, criteria, indicators, tourism manager.

ЛИТЕРАТУРА

1. Исаева М. А. Опытно-экспериментальная работа по изучению организационно-педагогических условий развития иноязычной компетенции будущих менеджеров // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 1. С. 96.

2. Исаева М. А. Возможности контекстного подхода в обучении иностранному языку будущих специалистов-менеджеров // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2014. № 11. С. 61–65.

3. Исаева М. А. Структурно-содержательная характеристика иноязычной коммуникативной компетентности менеджеров // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2014. № 25. С. 108–112.

4. Ким М. Ц. Формирование профессиональных компетенций на занятиях по иностранному языку у студентов первого курса специальности «туризм» // Педагогический имидж. 2016. № 2 (31). С. 92–96.

5. Кистанова Л. П., Бургрий Е. А. РТО «Учебно-методический комплекс дисциплины «Иностранный язык» для специальности 100103 – «социально-культурный сервис и туризм» // Навигатор в мире науки и образования. 2016. № 2 (31). С. 505–545.

6. Кистанова Л. П. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции как фактор реализации современной концепции модернизации образования // Евразийская педагогическая конференция. сб. стат. Междунар. науч.-практ. конф. 2018. С. 156–158.

7. Романова А. М. Коммуникативный подход к обучению грамматике английского языка студентов специальности «туризм и природопользование» // Труды БГТУ. История, философия, филология. 2016. № 5 (187). С. 221–223.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ





И. А. Каткова

УДК 37.032

ИНСТРУМЕНТАРИЙ ПО ИССЛЕДОВАНИЮ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Введение. Формирование навыков геометрии является неотъемлемой частью обучения математике детей с интеллектуальными нарушениями. Данные навыки оказывают огромное влияние на развитие дошкольников с задержкой психического развития, так как служат основой для формирования не только математических знаний в целом, но и развивают их умственную деятельность.

Геометрические навыки корригируют в том числе зрительно-пространственную координацию, моторные навыки, навыки анализа, синтеза, обобщения и сравнения, которые являются составляющей логического мышления, развивают речь дошкольников, обогащают словарь, развивают личность ребенка, дают ему представления о разнообразных геометрических фигурах, их форме, величине, расположении на плоскости в пространстве, таким образом играя коррекционно-развивающую роль в процессе подготовки детей с задержкой психического развития к школьному обучению.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа (ПР АООП) дошкольного образования детей с задержкой психического развития в сфере познавательного развития особое внимание уделяет стимулированию ребенка к совместной с взрослым предметно-практической деятельности, значит, следует включать в занятия работу с чертежными и измерительными инструментами, так как эти навыки дают возможность подготовить дошкольников к школьной жизни и играют исключительно важную роль в коррекции недостатков развития таких детей. Если координационные способности остаются недоразвитыми, «они отрицательно влияют на обучение математике и продолжают оставаться объектом коррекционной работы в процессе всего школьного обучения» [1, с. 66].

По требованиям Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в процессе самостоятельной предметной и предметно-исследовательской деятельности ребенок с ОВЗ активно познает и называет свойства и качества предметов, самостоятельно может их сравнивать по выделенным признакам. Взаимосвязь образовательных областей закрепляет материал в разных видах деятельности. В результате обучения, например, рисованию, он знает, из каких частей составлена группа предметов, т. е. различает по внешнему виду фигуры, усваивает цвет, величину, форму фигур [2]. Работая с геометрическим материалом, ребенок определяет положение предметов в пространстве по отношению к себе, учится правильно употреблять некоторые предлоги, обозначающие пространственные отношения предметов. Таким образом, работа с геометрическим материалом способствует формированию исследовательской деятельности, развитию речи и формированию зрительно-пространственной координации.

Элементы геометрии включены в область «Формирование элементарных математических представлений», ребенок может различать размерные параметры (длиннее – короче), измерять длину предметов, отрезки, понимать зависимость между величиной меры и результатом измерения; делить фигуры на составляющие ее части; сравнивать целый предмет и его часть; различать, называть и сравнивать геометрические фигуры, отыскивать фигуры в окружающем пространстве, обозначать взаимное расположение объектов.

Сложность изучения геометрии с детьми с ЗПР обосновывается дисфункцией созревания двигательных и общих психических функций, недостатком внимания, снижением по-

знавательной активности в сочетании с быстрой утомляемостью и истощаемостью, недостатками общей и мелкой моторики, в результате чего страдает точность и пространственная организация движений. Дети с ЗПР отличаются пониженной, по сравнению с возрастной нормой, умственной работоспособностью, особенно при усложнении деятельности.

Цель статьи – представить диагностический комплекс, который позволит определить особенности усвоения обучающимися предметных знаний, умений и навыков; выявить сложные к усвоению темы и установить причины этих трудностей. Диагностический комплекс, таким образом, способствует определению не только «зоны актуального развития», но и «зоны ближайшего развития ребенка», что помогает при составлении программы обучения для данной категории детей.

Изложение основного материала статьи. В диагностический комплекс включены задания на узнавание геометрических фигур, задания на вычерчивание и построение, на классификацию геометрических фигур, на пространственные отношения.

Изучение особенностей дифференцировки геометрических фигур.

1. «Положи фигуры на свое место» (по методике О. В. Боровик, С. Д. Забрамной)

Цель: выявление дифференциации геометрических фигур.

Ход задания: ребенку предлагается несколько геометрических фигур и основа с изображенными на ней контурами геометрических фигур определенного цвета. Задача ребенка найти необходимую геометрическую фигуру и положить ее в нужный контур.

2. «Рассмотреть, раскрасить фигуры в нужный цвет».

Цель: выявить уровень развития дифференциации геометрических фигур, различения цвета.

Ход задания: ребенку предлагается ряд геометрических фигур: квадрат, прямоугольник, треугольник, круг. Задача ребенка:

•рассмотреть геометрические фигуры;

•прямоугольник закрасить желтым цветом;

•квадрат закрасить синим цветом;

•треугольник закрасить зеленым цветом;

•круг закрасить красным цветом.

3. «Закрась в нужный цвет»

Цель: выявление дифференциации геометрических фигур, различение цвета.

Ход задания: ребенку предлагается набор геометрических фигур, смешанных между собой. Задача ребенка:

•найти все круги, закрасить их в желтый цвет;

•найти все прямоугольники, закрасить их в зеленый цвет;

•найти все квадраты, закрасить их в синий цвет;

•найти все треугольники, закрасить их в красный цвет.

4. «Из каких геометрических фигур состоит изображение» (по методике О. В. Боровик, С. Д. Забрамной).

Цель: выявление дифференциации геометрических фигур.

Ход задания: ребенку предлагается несколько картинок: светофор, грузовик, дом, человечек. Задача ребенка рассказать из каких геометрических фигур состоит каждое изображение.

Изучение сформированности навыков черчения и построения геометрических фигур.

1. «Дорисуй» (по методике О. В. Боровик, С. Д. Забрамной).

Цель: выявление развития моторных и графических навыков ребенка, различение геометрических фигур.

Ход задания: ребенку предлагаются части геометрических фигур, задача ребенка дорисовать изображение до геометрической фигуры.

2. «Рисование по контуру, по точкам»

Цель: выявление развития графических навыков ребенка.

Ход задания: ребенку предлагается задание нарисовать геометрические фигуры. Первым рисунком дается образец геометрической фигуры, который ребенку нужно нарисовать, затем ребенку предлагается нарисовать данную геометрическую фигуру по контуру, затем по точкам.

3. «Дорисуй по точкам»

Цель: выявление развития графических навыков, умения дифференцировать геометрические фигуры.

Ход задания: ребенку предлагается дорисовать геометрическую фигуру по точкам, с отсутствием какой-либо части данной геометрической фигуры. Первым изображением дается геометрическая фигура-образец. Затем даются фигуры по точкам с отсутствием одного, двух, трех элементов данной геометрической фигуры.

4. «Соедини точки»

Цель: выявление развития графических навыков, умения дифференцировать геометрические фигуры.

Ход задания: ребенку дается задание с предметами, изображенными точками. Задача ребенка соединить данные точки, назвать, какое изображение получилось и из каких геометрических фигур оно состоит.

Изучение навыков классификации и сравнения геометрических фигур.

1. «Разложить по форме» (по методике Е. А. Стребелевой).

Цель: выявление дифференциации и классификации геометрических фигур по форме, цвету.

Ход задания: ребенку предлагается набор геометрических фигур: квадрат, прямоугольник, треугольник, круг по 4 цвета: красный, синий, желтый, зеленый. Ребенку предлагается распределить геометрические фигуры по форме.

2. «Соедини стрелочкой».

Цель: выявление умения дифференцировать геометрические фигуры по форме и цвету, сравнивать их с предметами реального мира.

Ход задания: ребенку предлагается набор предметов реального мира разной геометрической формы и самих геометрических фигур. Задача ребенка соединить стрелочкой предмет с нужной геометрической формой.

3. «Четвертый лишний» (по методике О. В. Боровик, С. Д. Забрамной).

Цель: выявление умения проводить анализ, синтез, объединять геометрические фигуры по форме.

Ход задания: ребенку предлагается ряд карточек, где лишней является одна из геометрических фигур. Задача ребенка найти лишнюю геометрическую фигуру.

Изучение уровня развития пространственных отношений

1. «Продолжи последовательность».

Цель: выявление развития пространственной ориентировки на плоскости, умения различать геометрические фигуры.

Ход задания: ребенку предлагается задание продолжить последовательность геометрических фигур. Вначале даются фигуры-образцы, согласно которым ребенку необходимо продолжить последовательность. Далее даются геометрические фигуры по опорным точкам, ребенку необходимо продолжить последовательность, дорисовывая фигуры по точкам, затем ребенку необходимо самостоятельно продолжить получившуюся последовательность.

2. «Где находится».

Цель: выявление развития пространственной ориентировки на плоскости, умения различать геометрические фигуры.

Ход задания: ребенку предлагается поле 3х3 квадрата и набор геометрических фигур. Перед ребенком выкладывается различное положение геометрических фигур, задача ребенка рассказать, как расположены фигуры относительно друг друга (вверху, внизу, слева, справа, по середине, верхний/нижний правый/левый угол).

3. «Нарисуй».

Цель: выявление развития пространственной ориентировки на плоскости, умения различать геометрические фигуры, развитие графических навыков.

Ход задания: ребенку предлагается лист бумаги и задание нарисовать определенную геометрическую фигуру справа, слева, вверху, внизу, по середине, в верхнем/нижнем правом/левом углу.

Критерии диагностики:

Критерии выполнения задания:

5 баллов – задание выполняет правильно, самостоятельно, без ошибок;

4 балла – задание выполняет с минимальным количеством ошибок, исправляет самостоятельно;

3 балла – выполнил с минимальным количеством ошибок, необходима минимальная помощь учителя;

2 балла – выполнил с большим количеством ошибок, необходима большая помощь учителя;

1 балл – не справился с заданием или отказался его выполнять.

По итогам диагностики группа делится на подгруппы со своей дифференцированной программой.

В ходе проведения педагогической диагностики важен учет педагогической помощи, которая была оказана ее ребенку. Она может быть стимулирующей (одобрение, похвала); организующей (привлечение внимания ребенка к заданию); уточняющей (разъяснение задания); показом образца или наглядности; обучающей (показ правильного выполнения задания).

Выводы. Педагогическое изучение предусматривает получение о ребенке сведений, раскрывающих знания, умения, навыки, которыми он должен располагать на определенном возрастном этапе. Анализ диагностических результатов позволит установить уровень представлений ребенка об окружающем, о произвольности психической деятельности, о наличии мотивации, интереса и др. Благодаря диагностике выявляется его готовность к обучению (физическая, психологическая, умственная), причины имеющихся у него трудностей [4]. Педагогическая диагностика помогает подойти комплексно к созданию психолого-педагогических условий для ребенка с ЗПР, смоделировать модели обучения, использовать новые средства, такие как ИКТ, сформировать жизненные компетенции, подобрать наиболее эффективные методы коррекции [3].

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены значение формирования геометрических навыков у детей с задержкой психического развития. Изучение геометрического материала в их обучении преследует практические и коррекционные цели. Диагностический анализ сформированности геометрических представлений позволяет правильно построить коррекционную работу. Приведен пример диагностического комплекса для определения уровня сформированности данных навыков, который послужит отправной точкой при составлении специальных индивидуальных программ развития.

Ключевые слова: множественные нарушения развития, геометрические представления, диагностика, интеллектуальные нарушения.

SUMMARY

The article discusses the importance of developing geometric skills in children with delayed mental development. Studying of geometric material in their education pursues practical and corrective goals. Diagnostic analysis of the for-mation of geometric concepts allows you to correctly construct correctional work. An example of a diagnostic complex is given to determine the level of development of these skills, which will serve as a starting point for the preparation of special individual development programs.

Key words: multiple developmental disorders, geometric representations, diagnostics, intellectual disabilities.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баряева Л. Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии): учеб.-метод. пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2002. 479 с.

2. Каткова И. А. Рисование в системе обучения школьников с ТМНР // Наука на благо человечества-2021: сб. матер. Междунар. науч. конф. молодых ученых. М., 2021. С. 117–121.

3. Каткова И. А., Думинец А. И. Воспитание интереса к математике средствами ИКТ // Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века: сб. науч. трудов. М., 2021. С. 436–440.

4. Психолого-педагогическая диагностика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамная, Т. А. Добровольская [и др.]. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 320 с.

Т. А. Челнокова

УДК. 371.018.4

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМООРГАНИЗАЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Введение. Среди обучающихся с ограниченными возможностями здоровья особую группу составляют обучающиеся с задержкой психического развития (ЗПР). Многочисленность детей данной группы, большинство которых учится в условиях «стихийной» инклюзии, предполагает актуальность исследований по совершенствованию системы их образования. По мнению Н. В. Бабкиной, «курс на интеграцию систем общего и специального образования определил особую актуальность разработки методов, подходов и условий специальной психолого-педагогической поддержки ребенка с ЗПР, создания условий для его академического и личностного развития» [3, с. 39]. Поиск необходимых путей обновления педагогического взаимодействия обеспечит совершенствование современной системы образования обучающихся с ЗПР, сделает более гибким процесс их включения в образовательные отношения, в социальную среду.

В научных исследованиях поднимается широкий круг вопросов в организации обучения лиц с ЗПР. Это и проблема использования дидактических игр в обучении младших школьников с ЗПР (А. В. Александрова); формирование психологической готовности к обучению (Т. А. Кирина); особенности коммуникативных действий (О. А. Алексеева); особенности развития эмоциональной сферы (К. И. Холобцева) и т. д. В исследованиях раскрываются и вопросы коррекционной работы с данной категорией детей (например, исследования А. В. Мызаевой, О. Ю. Чиж). Однако, несмотря на наличие большого числа работ, реальный процесс включения обучающихся с ЗПР в школьную среду, принятие данной категорией учащихся ролевых предписаний и исполнение их остается актуальной социальной и личностной проблемой.

В связи с этим свою ценность приобретает исследование проблемы формирования у обучающихся с ЗПР навыков самоорганизации. Навык самоорганизации как способность ребенка правильно организовать свое время, расставить приоритеты, дисциплинировать себя является основой личностной эффективности. Ценность сформированности этого навыка у каждого обучающегося и сложность решения этой задачи в работе с обучающимися с ЗПР по причинам нарушений их развития определяют актуальность темы данной публикации. Целью нашего исследования стало раскрытие и объяснение с опорой на теорию самоорганизации сути педагогического участия в развитии навыков позитивной самоорганизации у обучающихся с задержкой темпов психического развития.

Позитивная самоорганизация характеризуется целеустремленностью человека, упорядоченностью жизнедеятельности, эмоциональной уравновешенностью, чувством ответственности, умением организовать себя и контролировать свои действия. Педагогическая ориентация на развитие данных качеств личности будет содействовать успехам включения ребенка с ЗПР в социальные и образовательные отношения.

Осмысление процесса формирования навыков самоорганизации у школьников с ЗПР строится с опорой на термины, характеризующие системы в синергетике (сложность, открытость, нелинейность, необратимость). Не без внимания в толковании педагогических процессов остаются и термины «аттракторы», «бифуркация». Они помогают осмыслить явления, которые происходят внутри системы «личность обучающегося», в ходе направляемого педагогом включения ее в образовательные и социальные процессы.

Изложение основного материала. Теоретической базой для проводимого исследования стали труды отечественных ученых, положивших начало изучения детей, чье психическое развитие отстает от возрастных норм: Т. А. Власовой, В. В. Лебединского, К. С. Лебединской, М. С. Певзнер, Л. Н. Блиновой, Г. Е. Сухаревой. Благодаря трудам представителей отечественной науки дети с ЗПР были выделены в особую группу, отличную от нормотипичных сверстников и сверстников с умственной отсталостью.

Первоначально обучение детей с ЗПР было рекомендовано в специальных коррекционных учреждениях образования седьмого вида. Однако в конце 80-х – начале 90-х годов XX века данная категория обучающихся стала приниматься в общеобразовательные школы. Среди обозначений появляются термины «класс педагогической поддержки», «класс выравнивания». Инструктивным письмом Министерства просвещения РСФСР от 03.06.88 г. 10-136-6 (сегодня признан утратившим силу) было рекомендовано массовое открытие данных классов [12]. Краткий ракурс в историю образования обучающихся с ЗПР свидетельствует об активном поиске наилучшей модели обучения данной категории учащихся. Но, несмотря на это, многие проблемы обучающихся с ЗПР остались нерешенными. Они не только не всегда могут преодолеть трудности обучения, особо сложной для данной категории школьников выступает проблема соблюдения принятых норм поведения.

Возможно, обращение к синергетической теории может стать основой для формирования современных подходов к обучению и воспитанию обучающихся с ЗПР, раскрывая сущность педагогических действий, приводящих в движение механизмы позитивной самоорганизации, саморегуляции личности.

Акцент на развитие навыков саморегуляции обучающихся с ЗПР не является новым для научных исследований. Проблема произвольной саморегуляции познавательной деятельности дошкольников и младших школьников с ЗПР получила развитие в исследовании Н. В. Бабкиной. О психологических механизмах волевой саморегуляции писал В. А. Иванников. Саморегуляции учебной деятельности подростков с ЗПР посвящена работа Г. М. Ильиной, К. В. Твердохлебовой. Таким образом, проблема развития навыков саморегуляции, самоорганизации у обучающихся с ЗПР имела место в работах отечественных авторов.

Тесная связь проблемы самоорганизации с идеями синергетики определяет обращение к научным трудам, в которых раскрывается сущность синергетического подхода в философии и образовании. «Синергетический смысл образования, заключающийся в самоорганизации человека как целостной системы в соответствии с идеалами культуры и образами современного мира…» [17, с. 36].

Обращение к синергетике как науке о самоорганизующих системах позволяет лучше осмыслить суть направляемого развития навыков самоорганизации у обучающих с ЗПР. Сегодня все чаще данная теория используется для объяснения нелинейного развития живых систем. Обращение к ней позволяет увидеть личность обучающегося с ЗПР как сложную систему, состоящую из множества относительно самостоятельных подсистем, способных направить процесс своего развития. Особенности психического развития обучающихся с ЗПР, отраженные в сложностях обучения и коммуникаций, могут стать причиной формирования негативных траекторий движения личности (безразличия в отношении к учебе, грубого общения с педагогами и сверстниками и т. п.). В преодолении негативных сценариев развития личности необходи-

мо осмыслить суть, формы и методы педагогического взаимодействия для коррекции состояния всех подсистем личности, какими являются направленность личности, ее познавательные способности, эмоционально-волевая сфера.

Педагогические методы и средства, выбранные с учетом решаемых педагогических задач, могут играть роль аттракторов, удерживающих сложный комплекс системы, какой является обучающийся с ЗПР, управляя и направляя процесс их развития в достижении равновесия с требованиями школы и общества. Необходимое пролонгирование учебного процесса будет способствовать снижению темпов освоения учебного материала, делая этот процесс более успешным. Успешность в решении учебных задач усилит направленность личности на их выполнение.

В теории синергетики используется термин «точка бифуркации», в жизни человека – это точка перелома, которая может поменять его судьбу. Встроенная в учебный процесс система коррекционных мероприятий может направить развитие познавательных, коммуникативных, регулятивных, личностных учебных действий. Преодоление детской неорганизованности, эмоциональной расторможенности входит в число задач коррекционной работы. В их решение огромный потенциал имеют психотехники. Включением психотехнических упражнений в содержание коррекционной работы можно решить целый ряд проблем, порожденных особенностями психофизического развития ребенка с ЗПР.

Организация коррекционной работы обучающихся с ЗПР должна быть целеориентирована на снижение противоречий:

– между требованиями образовательного процесса к уровню развития познавательных и интеллектуальных способностей и уровнем их развитости у обучающегося с ЗПР;

– между востребованным ситуацией обучения и реальным уровнем развития внутренней и внешней мотивации учения [16];

– между существующими нормами и правилами поведения и сложностями для конкретных индивидов следовать им.

Снижение остроты указанных противоречий сможет повысить уровень адаптивности обучающегося с ЗПР к требованиям образовательной среды. Непосредственным проявлением этого станет его включенность в учебную деятельность, перемены поведенческих действий.

Внимание конкретного ребенка к проблеме самоорганизации как условия личной успешности сформируется в процессе специально проводимых мероприятий воспитательной работы. Разрабатывая рабочую программу воспитания, педагог должен учитывать ценность позитивной самоорганизации личности и сложность ее построения ребенку с ЗПР. Наполняя позитивными примерами из прошлого и настоящего содержание воспитания, педагог будет стимулировать выстраивание траекторий самоорганизации личности.

Выводы. Самоорганизация является важной потребностью человека, обеспечивая упорядоченность его жизнедеятельности, умение организовать себя, активно и целеустремленно включаясь в образовательные и социальные процессы. Специфические особенности обучающихся с ЗПР, присущая им неорганизованность предполагают педагогическое участие в направлении развития процессов самоорганизации личности на этапе школьного обучения, используя в этих целях возможности образовательного процесса, заложенные в Федеральной адаптированной образовательной программе (ФАОП). Ныне действующие нормативные документы отражают потребность общества, конкретной личности в необходимости создания целенаправленной системной деятельности по развитию у обучающихся с ЗПР навыков позитивной самоорганизации. Осмысление данного направления педагогической деятельности на основе синергетического подхода позволяет осмыслить суть процесса самоорганизации личности как сложной, открытой, способной к нелинейному развитию системы, понять возможности педагогического участия в эволюционном развитии личности.

Современные перемены в системе российского образования тесно связаны с пробле-

мой включения обучающихся с ОВЗ в образовательные процессы. Расширяются педагогические возможности приведения в движение внутренних механизмов развития личности. Интеграция научных исследований в педагогическую практику позволяет глубже проникнуть в проблемы обучающихся с ЗПР.

АННОТАЦИЯ

Одной из многочисленных категорий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья являются дети с задержкой психического развития (ЗПР). Теоретические исследования данной категории детей были начаты в 60-е годы прошлого столетия, при этом многие проблемы остаются нерешенными. Среди педагогических проблем обучения школьников с ЗПР остается проблема слабого развития у них навыков самоорганизации. Теория самоорганизации развивается в синергетике. Обращение к идеям синергетики помогает осмыслить механизмы самоорганизации. Построенная на основе синергетики целенаправленность педагогических действий в формировании у обучающихся с ЗПР навыков позитивной самоорганизации позволит снизить препятствия включению их в образовательный процесс.

Ключевые слова: самоорганизация, обучающийся с задержкой психического развития, синергетика, самоконтроль, коррекционная работа.

SUMMARY

One of the numerous categories of the learners with limited health capacities is the mentally retarded children. The theoretical researches of this category of children were started in 60s of the last century. One of the pedagogical problems of students with mental retardation remains the problem of poor development of self-organization skills. The theory of self-organization is developed in synergetics. Turning to the ideas of synergetics helps to understand the mechanisms of self-organization. Built on the basis of synergetics, the purposefulness of pedagogical actions in developing positive self-organization skills in students with mental retardation will reduce the obstacles to their inclusion in the educational process.

Key words: self-organization, learner with developmental delay, synergetics, self-control correctional activity.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова А. В. Роль дидактических игр в обучении младших школьников с ЗПР в специальной коррекционной школе // Обучение и воспитание: методика и практика. 2015. № 22. С. 68–74.

2. Алексеева О. А. Особенности коммуникативных действий младших школьников с ЗПР // Научное мнение. 2011. № 1. С. 86–89.

3. Бабкина Н. В. Современные тенденции в образовании и психолого-педагогическом сопровождении детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс] // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. URL: https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2021-202-36-44.

4. Бабкина Н. В. Саморегуляция познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития. М.: Изд-во Владос, 2021. 143 с.

5. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб. пособие. М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. 136 с.

6. Власова Т. А. Обучение детей с задержкой психического развития: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1981. 119 с.

7. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. СПб.: Питер, 2006. 208 с.

8. Ильина Г. М., Твердохлебова К. В. Особенности саморегуляции учебной деятельности подростков с ЗПР // https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-samoregulyatsii-uchebnoy-deyatelnosti-u-podrostkov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya (дата обращения: 21.02.24).

9. Кирина Т. А., Колесникова Г. Ю. Формирование психологической готовности к обучению у младших школьников с ЗПР // Личность в образовательном пространстве: вариативность подходов к содержанию и технологиям психолого-педагогического сопровождения: сб. науч. трудов. Хабаровск, 2020. С. 237–244.

10. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей: уч. пособ. М.: Изд-во Московск. ун-та, 1985. 148 с.

11. Лебединская К. С., Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте. М.: Академический проект; Тикста, 2011. 303 с.

12. Мызаева А. В. Основные направления коррекционной работы в обучении детей с ЗПР в начальной школе // Психолого-педагогические исследования качества образования в условиях инновационной деятельности образовательной организации: сб. науч. трудов VII Всеросс. науч.-практ. конф. филиал Кубанского гос. ун-та в г. Славянске-на-Кубани. 2014. С. 131–133.

13. О специальных классах выравнивания для детей с задержкой психического развития: Инструктивное письмо Министерства просвещения РСФСР от 03.06.88 г. № 10-136-6 [Электронный ресурс] // Гарант: Информационно-правовое обеспечение. URL: http:// base.garant.ru/70356188/ (дата обращения: 24.02.2024).

14. Певзнер М. С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1972. № 3. С. 3–9.

15. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. М., 1965. Т. 3. 336 с.

16. Холобцева К. И. Особенности эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР // Colloquium-Journal. 2019. № 24-4 (48). С. 108–109.

17. Цой Л. В., Кулагина И. Ю. Соотношение внешней мотивации и субъектной позиции в учебной деятельности младших школьников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14. № 1. С. 3–16.

18. Челнокова Т. А. Синергетический эффект педагогического проектирования // Человек и образование. 2010. № 2. С. 36–39.

19. Чиж О. Ю., Чиж В. В. Коррекционная работа, ориентированная на восстановление детей с ЗПР как субъектов познавательной деятельности в условиях специализированного центра сопровождения // Доступная среда. Инклюзия как культура: опыт и перспективы: сб. матер. регион. науч.-практ. конф. 2016. С. 173–180.

А. Г. Абдуллин, Е. Р. Тумбасова

УДК 159.99

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОКРАСТИНАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Введение. Многие из нас сталкивались с ситуацией, когда не хочется начинать какое-то важное дело. Отложить «на потом», начать с понедельника, отвлечься на социальные сети или какие-либо другие более увлекательные дела и т.д. – вариантов избегания множество. Этот феномен известен каждому, и у него есть специальный термин – «прокрастинация»; сама проблема с каждым днем все актуальнее.

Прокрастинация очень многогранна и связана со разными сторонами личности человека. Однако возникает вопрос о том, какие компоненты личности играют решающую роль в развитии прокрастинации, что является главной причиной промедления. Прокрастинации может предшествовать как ситуативные причины и опыт человека, так и внутриличностные факторы, такие как страх и избегание неудач, боязнь оценки [6].

Прокрастинация как отсрочка начала или завершения работы является распространенным явлением среди студентов вузов. Многие из них сталкиваются с трудностями в планировании своего времени и выполнении задач вовремя, что может негативно сказываться на их академической успеваемости и общем благополучии.

Прокрастинация – это навык откладывать выполнение задач «на потом» из-за нежелания или страха перед ними. У студентов вуза это преобладание пассивности и отсрочки учебных обязанностей, что может сказываться на успеваемости и качестве знаний. Постоянное откладывание дел ведет к стрессу, снижению мотивации и даже к возможности несдачи экзаменов. Необходимо осознавать важность борьбы с прокрастинацией для успешного обучения и развития личности студента [1].

Студенчество – очень важное время в формировании личности. Чаще всего период сту-

денчества выпадает на юношеский возраст. В юношестве происходит множество новообразований, в числе которых находится самодисциплина, от которой может начать свое развитие прокрастинация [5]. Не всегда откладывание дел может закончиться плохой успеваемостью по учебе или неуспешной сдачей экзамена. Прокрастинация может привести к ряду проблем, мешающих нормальной жизнедеятельности человека, например, к психологическим и психосоматическим проблемам, зависимостям, финансовым трудностям, замкнутости и т. д. [3].

В настоящей статье рассматривается проблема проявления прокрастинации у студентов вуза. Актуальность данной темы обусловлена тем, что прокрастинация как проблема личности значима для тех сообществ, которые характеризуются ориентацией на достижения. Именно в таких условиях находится большинство современных молодых людей, студентов. Они постоянно находятся в условиях выполнения обязательств, требующих соблюдения сроков, в частности своевременного достижения учебных задач. Вышесказанное формирует высокий интерес научного сообщества к изучению феномена прокрастинации. Об этом свидетельствует количество исследовательских работ, которые демонстрируют взаимодействие прокрастинации с различными психологическими феноменами [2].

Полученные данные нашего исследования являются вкладом в решение одной из самых распространенных проблем – откладывания дел «на потом». Эта проблема довольно распространена в студенческой среде: из-за беззаботности или по причине совмещения учебы с подработкой молодые люди не делают задания заранее, а стараются все успеть перед экзаменами [4]. По этой причине именно студенты были выбраны нами для изучения прокрастинации. Результаты, которые мы получили, могут использоваться в научных целях для преодоления данной проблемы, например, при создании методических рекомендаций для учителей, преподавателей, кураторов и наставников. Также полученные нами данные могут быть основанием для разработки обучающей программы и тренингов в работе со студентами, которые сталкиваются в процессе обучения с проблемой прокрастинации.

Изложение основного материала статьи. В последние годы в отечественной и западной психологии прокрастинация рассматривалась как паттерн поведения и как специфическое когнитивное явление.

Тем не менее, следует отметить, что теоретические знания о данном феномене недостаточно глубоки и, как правило, новые исследования различных аспектов феномена прокрастинации лишь дополняют имеющиеся данные, не углубляясь и не опровергая их. С одной стороны, это говорит об универсальности данного феномена. А с другой стороны, речь идет о необходимости проведения исследований, которые позволят проанализировать весь накопленный теоретический опыт, расширить его, взглянуть на прокрастинацию как на явление в целом, на ее сущность и взаимосвязь с другими психологическими феноменами [3].

Студенты вуза часто сталкиваются со страхом провала перед сложными или объемными заданиями. Этот страх может привести к отсрочке начала работы над проектом или курсом из-за желания избежать возможного неудачного итога [6]. Отсутствие яркой мотивации для выполнения задания также является основной причиной прокрастинации среди студентов. Если студент не видит важности или пользы выполнения задания, он может отложить его на потом [2]. Неумение эффективно планировать свое время и управлять задачами может стать причиной прокрастинации у студентов вуза. Отсутствие четкого плана действий может привести к откладыванию выполнения задания на потом [4]. Социальное окружение также может оказывать влияние на проявление прокрастинации у студентов вуза. Постоянные разговоры, шум, социальные сети и другие дистракции могут отвлечь студента от учебы и способствовать отсрочке выполнения задания [1].

На основе актуальности обозначенной проблемы нами было проведено исследование особенностей проявления прокрастинации у студентов вуза. Гипотезой нашего исследования являлось предположение о том, что у сту-

дентов первого и четвертого курсов обучения выраженность склонности к прокрастинации будет иметь различия, также мы предположили, что существует взаимосвязь между склонностью к прокрастинации и психологическими характеристиками студентов.

Исследование проводилось в г. Магнитогорске в апреле-мае 2023 года. В исследовании приняли участие 85 студентов кафедры психологии Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова в возрасте от 17 до 23 лет – 42 учащихся 4 курса и 43 учащихся 1 курса очной формы обучения. Обследование проходило на основании добровольного информированного согласия испытуемых.

Для оценки уровня прокрастинации у студентов была применена методика «Шкала прокрастинации для студентов (С. Лэй)». Для диагностики индивидуального стиля принятия решений мы использовали методику «Мельбурнский опросник принятия решений (МОПР)». Для выявления наличия или отсутствия развитых навыков тактического планирования и стратегического целеполагания, особенностей структурирования деятельности самоорганизации был выбран «Опросник самоорганизации деятельности» Е. Ю. Мандриковой. Для изучения характера и особенностей личности была применена методика многофакторного исследования личности Кеттела.

Статистическая обработка данных проводилась с помощью методов математической статистики, достоверность различий полученных данных определялась путем расчета t-критерия Стьюдента. Для оценки взаимосвязанности измеренных переменных рассчитывались значения коэффициента корреляции Пирсона. Вычисления выполнены с использованием пакета программ SPSS Statistics v. 17.0.

При проведении методики «Шкала прокрастинации для студентов (С. Лэй)» по t-критерию Стьюдента не было выявлено статистически значимых различий по шкале «Прокрастинация», т. е. студенты как первого, так и четвертого курса обучения практически в одинаковой степени склонны к прокрастинации, и выраженность обеих групп приближается к высоким значениям.

В ходе проведения методики «Мельбурнский опросник принятия решений (МОПР)» по шкале «Сверхбдительность» было выявлено статистически значимое различие между студентами первого курса (11,48) и четвертого курса (9,3, $p \leq 0,05$), при этом студенты первого курса проявляют большую сверхбдительность, чем студенты четвертого курса. Можно предположить, что четверокурсники более склонны к импульсивным принятиям решений в ситуации дефицита времени, первокурсники же опасаются отрицательного опыта неудачных решений, стараются учесть все факторы, проверяют и перепроверяет факты, советуются и выжидают. Чем дольше длится этот процесс, тем больше их затягивает в пучину сомнений. Велика вероятность, что решение не будет принято вовсе. По другим шкалам данной методики не было выявлено статистически значимых различий, что свидетельствует о том, что студенты первого и четвертого курса примерно в равной степени способны наиболее точно и рационально оценить возможные последствия выбранной стратегии поведения в принятии решения. Студенты в средней степени выраженности склонны к избеганию принятия решения, т. е. к игнорированию возможных сложных и рискованных ситуаций. Шкала прокрастинации по данной методике подтверждает результаты предыдущей методики в средней выраженности уровня прокрастинации у студентов с тенденцией к высоким значениям.

По методике «Опросник самоорганизации деятельности» t-критерий Стьюдента выявил статистически значимые результаты между студентами первого и четвертого курсов по шкале «Самоорганизация». Уровень самоорганизации у студентов четвертого курса выше (25,9), чем у первого (17,67, $p \leq 0,05$). Четверокурсники, в отличие от первокурсников, более склонны при самоорганизации и планировании прибегать к вспомогательным средствам (ежедневникам, «to-dolist», бюджетированию времени), что им помогает в организации их деятельности. Остальные шкалы опросника находятся в среднем диапазоне выраженности у студентов первого и четвертого курсов.

В ходе проведения методики Кеттела по t-критерию Стьюдента не было выявлено ста-

тистически значимых различий между группами студентов. Однако обнаружено, что у студентов первого и четвертого курсов преобладает эмоциональная неустойчивость, по ситуации проявляется как застенчивость, так и самоуверенность: выражена приспособляемость, беспринципность, подверженность влиянию случая и асоциальным действиям, а также робость, осторожность и сдержанность. У студентов как первого, так и четвертого курса обнаружена выраженная тревожность, что проявляется подозрительностью и осторожностью. Оставшиеся шкалы по эмоциональной чувствительности, дипломатичности, самодисциплине и напряженности находятся в среднем диапазоне выраженности.

Таким образом, гипотеза о различии у студентов первого и четвертого курса обучения склонности к прокрастинации не подтвердилась: обе группы склонны к прокрастинации, но ее выраженность не имеет особых различий и находится на практически одинаковом уровне.

Нами был проведен корреляционный анализ результатов исследования с помощью линейной корреляции Пирсона. В ходе корреляционного анализа в группе студентов первого курса были выявлены следующие корреляционные взаимосвязи показателей прокрастинации и личностных особенностей: обнаружена отрицательная зависимость между прокрастинацией и бдительностью (-0,53, $p \leq 0,01$), планомерностью (-0,71, $p \leq 0,01$), настойчивостью (-0,73, $p \leq 0,01$), самоорганизацией (-0,62, $p \leq 0,01$), смелостью (-0,56, $p \leq 0,01$), восприимчивостью к новому (-0,68, $p \leq 0,01$), эмоциональной устойчивостью (-0,57, $p \leq 0,01$), моральной нормативностью (-0,54, $p \leq 0,01$). Это значит, что чем больше у студентов первого курса уровень прокрастинации, тем менее они склонны к уточнению целей и задач, рассмотрению альтернатив перед принятием того или иного решения; меньше вовлечены в планирование своей деятельности, а также меньше прикладывают волевых усилий для завершения начатого дела и упорядочения активности. С увеличением уровня прокрастинации первокурсники становятся менее эмоционально стабильными и склонны нарушать правила поведения и морали.

В результате корреляционного анализа в группе студентов четвертого курса были выявлены следующие корреляционные взаимосвязи: обнаружена отрицательная корреляционная зависимость между прокрастинацией и планомерностью (-0,67, $p \leq 0,01$), настойчивостью (-0,74, $p \leq 0,01$) и эмоциональной устойчивостью(-0,55, $p \leq 0,01$), а также положительная связь со сверхбдительностью (0,48, $p \leq 0,01$). Это означает, что чем выше уровень прокрастинации у четверокурсников, тем менее у них выражена потребность в постоянном осознанном, иерархичном и детализированном планировании деятельности. В меньшей степени способны усилием воли структурировать свою поведенческую активность и завершить начатое дело, а также снижается эмоциональная стабильность. С увеличением прокрастинации у четверокурсников повышается тенденция к импульсивным принятиям решения для избегания ответственности в условиях неопределенности.

Таким образом, гипотеза о существовании взаимосвязи между склонностью к прокрастинации и психологическими характеристиками студентов нашла свое подтверждение.

Выводы. Проведя эмпирическое исследование, мы пришли к выводу, что у студентов первого и последнего курсов обучения выраженность склонности к прокрастинации практически не имеет различий, тем самым не подтверждается гипотеза о наличии разницы в уровне прокрастинации. Однако обе группы студентов имеют выраженную тенденцию к прокрастинации. Также при помощи методов математической обработки данных было обнаружено, что студенты четвертого курса более склонны к принятию нерациональных решений и импульсивности в сравнении со студентами первого курса.

Корреляционный анализ подтвердил наличие взаимосвязи прокрастинации с личностными особенностями студентов. Чем больше уровень прокрастинации у студентов первого курса, тем меньше они прилагают волевых усилий для доведения до конца своей работы или ее планирования и уточнения, а также рассмотрения альтернатив выбора в условиях нехватки времени. Чем выше прокрастинация у первокурсников, тем менее устойчивое и стабильное

их эмоциональное состояние, а также снижается склонность к соблюдению норм и правил морали, но при этом без проявления смелости и рискованных действий.

В свою очередь, при повышении уровня прокрастинации у студентов четвертого курса, в отличие от первокурсников, повышается импульсивность в выборе между альтернативами с целью скорейшего освобождения от ситуации. Так же как и студенты первого курса, четверокурсники при увеличении прокрастинации становятся менее эмоционально устойчивыми, в меньшей степени готовы прилагать усилия для принятия решения, а также детально ее планировать.

Прокрастинация является распространенной проблемой среди студентов вуза и может негативно сказываться на их успеваемости и самочувствии. Последствия прокрастинации: снижение успеваемости и качества учебы студента, увеличение стресса и тревожности у студентов, негативное влияние на психологическое состояние и самооценку. Однако с помощью саморегуляции, разработки практических стратегий и понимания корневых причин прокрастинации студенты могут преодолеть эту проблему и достичь большей продуктивности и удовлетворения от учебного процесса. Для борьбы с прокрастинацией необходимо осознать ее причины, развивать навыки планирования времени, повышать мотивацию и создавать благоприятные условия для концентрации на учебе [3].

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена рассмотрению проблемы прокрастинации у студентов вуза. Рассмотрены теоретические и прикладные аспекты проявления прокрастинации студентов. Представлено определение феномена прокрастинации. Отмечено, что прокрастинация отражается на действенно-практической сфере личности, тесно связана с когнитивно-познавательной сферой, а ее источники следует искать в психофизиологии, эмоционально-волевой и потребностно-мотивационной сферах личности. Представлены результаты проведенного эмпирического исследования особенностей проявления прокрастинации у студентов вуза.

Ключевые слова: прокрастинация, студенты, откладывание дел, нарушение саморегуляции, нарушение мотивации.

SUMMARY

The article is devoted to the problem of procrastination among university students. It examines the theoretical and applied aspects of the manifestation of procrastination of students. The definition of the phenomenon of procrastination is presented. It is noted that procrastination affects the effective and practical sphere of personality, is closely related to the cognitive and cognitive sphere, and its sources should be sought in psychophysiology, emotional-volitional and need-motivational spheres of personality. The results of an empirical study of the peculiarities of the manifestation of procrastination of university students are presented.

Key words: procrastination, students, procrastination, violation of self-regulation, violation of motivation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барабанщикова В. В. Перспективы исследования феномена прокрастинации в профессиональной деятельности // Национальный психологический журнал. 2015. № 4 (20). С. 130–140.

2. Гончарова Е. В., Венгренюк М. М. К вопросу о взаимосвязи прокрастинации и мотивации у студентов // Роль инноваций в трансформации современной науки: сб. стат. Междунар.-практ. конф. НИЦ АЭТЕРНА. 2017. Ч. 6. С. 73–78.

3. Гримак Л. П. Психология активности человека: психологические механизмы и приемы саморегуляции. М.: Либроком, 2015. 366 с.

4. Каяшева О. И. Синдром откладывания в учебной деятельности студентов вузов // Журнал “ScienceTime”: матер. Междунар. науч.-практ. конф. Общ-ва Науки и Творчества за апр. 2016 г. Казань, 2016. С. 373–378.

5. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. Люберцы: Юрайт, 2016. 460 с.

6. Руднова Н. А., Корниенко Д. С. Прокрастинация и личностные особенности в контексте саморегуляции // Дружининские чтения: сб. ст. матер. XVII Всеросс. науч.-практ. конф. 2018 г. Сочи, 2018. С. 168–171.

О. М. Фалетрова

УДК 372.3

СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ ГЛИНОТЕРАПИИ

Введение. В последнее время произошли положительные изменения в отношении государства и общества к детям с ограниченными возможностями здоровья. Но реабилитация этой группы людей во взрослой жизни вызывает вопросы.

В государственных учреждениях социального обслуживания на первом месте часто оказываются медицинские услуги и досуг, а не обучение профессиональным навыкам, работа и обучение существуют не для всех подопечных. В то же время труд, работа – это то, что имеет ценность в обществе. Осмысленная трудовая жизнь вырабатывает самоуважение, повышает самооценку, способствует развитию самосознания и формированию идентичности, дает возможность интегрироваться в общество.

Создание прикладных пространств для данной категории лиц делает актуальной задачу по исследованию проблемы социально-трудовой реабилитации лиц с ОВЗ и созданию новых, эффективных способов ее реализации. Однако особенности эмоционально-волевой сферы подопечных, в частности повышенная тревожность, оказывает негативное влияние на активность трудовой деятельности.

Изложение основного материала. К лицам с ограниченными возможностями здоровья относятся люди с недостатками в физическом и (или) психическом развитии, такими как нарушение слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, задержка психического развития, умственная отсталость. Включение таких людей в окружающую среду и формирование у них социальной мобильности происходит посредством накопления социального опыта. Именно опыт определяет содержание установок и поведения, уровень развития знаний и умений. Социальный опыт приобретается в осмысленной и организованной деятельности.

Для взрослого человека такой деятельностью является труд. К сожалению, многие выпускники специальных коррекционных заведений либо переводятся в психоневрологические интернаты, где оказывается преимущественно медицинская помощь, либо остаются на попечении родителей. В результате наблюдается оторванность лиц с ОВЗ от широких социальных контактов, ограничение круга межличностного взаимодействия и невостребованность в обществе. У людей с ограниченными возможностями здоровья количество социальных ролей ограничено, поэтому профессиональная роль очень важна для их самоидентификации и самоуважения.

Особенности социально-трудовой реабилитации лиц с ОВЗ отражены в трудах Л. И. Акатова, А. В. Гордеевой, Т. А. Добровольской, Л. М. Шипицыной. На высокую эффективность реабилитации в условиях доступной трудовой деятельности указывают отечественные исследователи проблем умственной отсталости, в том числе В. Г. Петрова, Б. И. Пинский, М. С. Певзнер, В. И. Мясищев.

Один из способов решения проблемы трудовой занятости лиц с ограниченными возможностями здоровья – это учебно-производственные мастерские (Л. О. Александрова, Ю. В. Коровкина, В. Н. Мясищев, Э. Ф. Мулькаманова).

Занятия в мастерских являются естественной организацией деятельности для человека с ОВЗ и сочетают в себе возможность выполнения посильного общественно-значимого труда, эрготерапевтическую составляющую и включение в сообщество.

Однако особенности эмоционально-волевой сферы подопечных, представленные повышенной тревожностью, быстрой утомляемостью, импульсивностью, низким уровнем осознанности, негативно сказываются на активности трудовой деятельности. В связи с этим нами была выбрана глинотерапия как вид специализированной деятельности по снижению уровня тревожности.

Под тревожностью мы пониманием особое эмоциональное состояние человека, проявляющееся повышенным уровнем эмоциональной напряженности, беспокойством, опасениями, которые приводят к дестабилизации трудовой деятельности и межличностного взаимодействия. Исследованию тревожности у лиц с ОВЗ посвящены труды отечественных и зарубежных ученых: А. И. Захаровой, А. М. Прихожан, К. Хорни и др.

Эффективность глинотерапии в работе с тревожностью отражена в работах А. И. Копытина, М. В. Киселевой, А. Лельчук, К. Элбрехт и др.

А. И. Копытин отмечает, что ведущими психологическими механизмами, обеспечивающими снятие напряжения, отработку травматического опыта, а также перестройку системы восприятия реальности в ходе занятий арт-терапией, в частности глинотерапией, выступают децентрирование, экстернализация, символизация [2, с. 31].

Глинотерапия основана на сенсомоторном опыте человека, она задействует волю, мышление, чувства. «Благодаря своей пластичности, глина считается прекрасным материалом для передачи эмоций, переживаний, внутренних образов человека» [3, с. 212]. Данное свойство глины позволяет вносить изменения в работу и тем самым «исправлять» эмоциональное состояние.

Глинотерапия в контексте арт-терапии представляет собой невербальную форму психокоррекции, где основной акцент делается на творческом самовыражении клиента, благодаря которому на бессознательном символическом уровне происходит отреагирование внутреннего напряжения и поиск путей развития.

В своих исследованиях Ю. М. Едиханова подчеркивает мысль о том, что «психотерапевтический эффект при работе с глиной создается из особенных характеристик глины как природного материала, обладающего одновременно жесткостью и твердостью и в то же время податливостью, послушностью, пластичностью» [1, с. 12].

Кроме этого, выбор глинотерапии был обусловлен рядом следующих причин:

- в работе с глиной практически нет противопоказаний, что позволяет проводить занятия с людьми, имеющими познавательные, эмоциональные, двигательные и др. проблемы;
- процесс работы способствует развитию психических функций, делает подопечных более умелыми и уверенными в своих силах;
- занятия глинотерапией позволяют раскрывать творческий потенциал и развивать творческую активность.

На основе теоретического анализа проблемы были предложены следующие условия организации социально-трудовой реабилитации лиц с ОВЗ:

1. Использовать возможности глинотерапии как арт-терапевтического процесса, способного повторно информировать всю сенсомоторную базу лиц с ОВЗ, влиять на их поведенческие и обучающие способности через непосредственное проявление ярких сенсорных ощущений, возникающих при работе с глиной как природным пластичным материалом.

2. На занятиях глинотерапией в учебно-производственных мастерских обеспечить эмоционально-комфортную атмосферу через безоценочный контроль и дифференцированное сопровождение специалистов: психолога, мастера, арт-терапевта, тьютора, тем самым способствовать снижению уровня тревожности лиц с ОВЗ.

В 2021–2022 г. на базе городского центра дневного пребывания и сопровождаемой занятости «Дом удивительных людей» (г. Нижний Новгород) было организовано исследование по социально-трудовой реабилитации лиц с ОВЗ, в котором приняли участие 26 человек в возрасте от 17 до 30 лет.

В рамках нашего исследования мы рассматриваем новый формат – занятия в учебно-производственных мастерских в сочетании с сеансами по глинотерапии, что обусловлено такими характеристиками эмоционально-волевой сферы подопечных, как тревожность, импульсивность, низкая тенденция к ответственности и к самостоятельности.

Исследование включало несколько этапов:

Констатирующий этап – исследование способности подопечного к участию в группо-

вых процессах, развитость коммуникативных и трудовых навыков, диагностика уровня тревожности. Для диагностики были использованы адаптированная методика «Карта наблюдений» Л. М. Шипицыной, карта наблюдений «Оценка трудовых навыков», шкала тревоги Спилбергера (STAI) в адаптации Ю. Л. Ханина, опросник Г. П. Лаврентьева и Т. М. Титаренко «Признаки тревожности», методы математической обработки данных, в том числе описательная статистика, статистические показатели динамики, Т-Критерий Вилкоксона.

В ходе исследования нами была выявлена прямая зависимость между уровнем трудовой активности и характеристиками эмоционально-волевой сферы подопечных. Это означает, что повышенная тревожность подопечного оказывает негативное влияние на активность трудовой деятельности. По результатам диагностики было выбрано 12 подопечных с высоким уровнем личностной тревожности, которые составили экспериментальную группу.

Формирующий этап. На данном этапе была реализована программа по социально-трудовой реабилитации лиц с ОВЗ средствами глинотерапии. Программа включила в себя 9 занятий по 45 минут по глинотерапии и 9 занятий по 90 минут на керамической мастерской. Занятия проводились в группах по 3 человека 2 раза в неделю (с индивидуальным сопровождением тьютора для каждого подопечного). Курс состоял из 18 занятий.

Занятия по глинотерапии проводились в рамках программы по социально-трудовой реабилитации и включали в себя три основных этапа:

«Ориентировка» – ознакомительный, информативный этап. На данном этапе происходит знакомство с участниками занятия, устанавливается эмоционально-позитивный контакт. Занятия этого этапа имеют нейтральный, познавательно-игровой характер.

«Объективизация трудностей и их коррекции». На этапе применяются упражнения, направленные на вскрытие внутренних конфликтов, переживаний, эмоциональных состояний.

«Завершающий этап» включает в себя занятия, основанные на формировании Я-концепции, повышении самооценки и внутренней мотивации, стабилизации эмоциональных нарушений, создании положительного образа Я.

На этапе формирующего эксперимента кроме коррекционно-развивающих занятий по глинотерапии с подопечными проводились занятия в учебно-прикладной (керамической) мастерской, направленные на закрепление трудовых навыков.

В отличие от занятий по глинотерапии в учебно-производственной мастерской по керамике осуществляется развитие и формирование потребности участвовать в трудовой деятельности длительное время, выполнять качественный продукт и в срок. Перед участниками ставится производственная задача по изготовлению утилитарных изделий, позволяющая молодым инвалидам с умственной отсталостью понимать ценность изготавливаемой ими продукции и возможность получения заработной платы за эту работу.

Программа по социально-трудовой реабилитации лиц с ОВЗ средствами глинотерапии представляет собой сочетание трудового процесса подопечных на учебно-производственных мастерских с арт-терапевтическими занятиями. В рамках занятий гармонизирующий эффект глинотерапии нашел свое отражение:

- в ослаблении неосознаваемой тревоги, негативной роли эмоциональной регуляции в общении, в заметном повышении субъективного комфорта во взаимодействии с окружающей реальностью;
- в расширении возможностей конструктивного межличностного взаимодействия за счет повышения эмпатии к разным субъектам общения;
- в ослаблении общей агрессивности и в ограничении зон проявления агрессии.

В ходе занятий в керамической мастерской были решены следующие социально-психологические задачи:

- сформирован навык организации своего рабочего места;
- сформировано умение слышать инструкцию и работать по ней;

- сформировано умение доводить начатое дело до конца;
- сформировано умение выполнять задание в коллективе.

Контрольный этап, целью которого было выявить изменения, которые произошли в экспериментальной группе в результате формирующего эксперимента, связанного с коррекционной работой по снижению уровня тревожности подопечных городского центра и изучению их динамики. Для этого были использованы те же методики, что и в констатирующем эксперименте.

Были выявлены статистически значимые сдвиги (снижение) уровня тревожности испытуемых экспериментальной группы после проведения формирующего эксперимента. Выявлена положительная динамика – уровень тревожности у 39 % подопечных снизился с высокого до среднего.

Проведенный анализ данных позволяет считать, что диагностируемые нами компоненты эмоциональной сферы подопечных – тревога и страхи в сочетании с общим психофизиологическим напряжением, дифференциация эмоций, а также эмоциональные барьеры в общении – обладают высокой чувствительностью к арт-терапевтическому воздействию. В целом наметилась тенденция к снижению тревожности и страхов, закрепление опыта конструктивного межличностного взаимодействия, повышение эмпатии к разным субъектам общения.

Результаты данного исследования позволяют дать рекомендацию о необходимости активного использования средств глинотерапии в процессе социально-трудовой реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья, поскольку происходящие личностные изменения можно назвать позитивными.

Выводы. Глинотерапия как арт-терапевтический процесс способен повторно информировать всю сенсомоторную базу лиц с ОВЗ, влиять на их поведение и способности к обучению через непосредственное проявление ярких сенсорных ощущений, возникающих при работе с глиной как природным пластичным материалом.

Тьюторское сопровождение подопечного должно носить системный и поэтапный характер, базироваться на учете его индивидуальных особенностей (возрастных, психофизиологических и др.), тем самым обеспечивая у подопечного формирование адекватного отношения к самому себе, к окружающим, выработку навыков уверенного самостоятельного поведения. Создание открытой и безопасной психологической среды позволяет этому процессу оставаться интенсивно развивающимся и создавать ситуацию успеха для каждого подопечного.

Полученные результаты расширяют представления о возможностях социально-трудовой реабилитации лиц с ОВЗ средствами глинотерапии, а также психологических особенностях развития и обучения подопечных в условиях учебно-производственных мастерских.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются вопросы социально-трудовой реабилитации взрослых людей с ограниченными возможностями здоровья средствами глинотерапии. Глинотерапия рассматривается с точки зрения арт-терапевтического процесса, направленного на повторное информирование всей сенсомоторной базы лиц с ОВЗ. Представлен опыт изучения возможностей влияния этого процесса на поведение реабилитируемых и их способность к обучению через непосредственное проявление ярких сенсорных ощущений, возникающих при работе с глиной как природным пластичным материалом.

Ключевые слова: социально-трудовая реабилитация, лица с ограниченными возможностями здоровья, глинотерапия.

SUMMARY

The article deals with the issues of social and labor rehabilitation of adults with disabilities by means of clay therapy. Clay therapy is considered from the point of view of an art-therapeutic process aimed at re-informing the entire sensorimotor base of people with disabilities. The experience of studying the possibilities of the influence of this process on the behavior of rehabilitated

people and their ability to learn through the direct manifestation of vivid sensory sensations that arise when working with clay as a natural plastic material is presented.

Key words: social and labor rehabilitation, persons with disabilities, clay therapy.

ЛИТЕРАТУРА

1. Едиханова Ю. М. Глинотерапия в работе с симптомами эмоционального неблагополучия детей [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2019. № 6.

2. Копытин А. И. Методы арт-терапии в преодолении последствий травматического стресса. М.: Когито-Центр, 2014. 208 с.

3. Фалетрова О. М., Лукина А. А. Глинотерапия как метод профилактики эмоционального выгорания педагогов // Современное дошкольное образование: Ребенок, семья, педагог: сб. науч. трудов. Ярославль, 2022. С. 209–214.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ



М. М. Челпанова

УДК 159

ВОЗДЕЙСТВИЕ ВНЕШНИХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ РЕАКЦИИ ЧЕЛОВЕКА

Введение. Сейчас хорошо известно, что психологические и поведенческие реакции человека связаны с бедностью, неравенством, лишениями и другими социально-экономическими детерминантами. Однако систематические исследования влияния трудностей на психологическое здоровье расширились только в последние десятилетия. Финансовые кризисы в значительной степени связаны с благополучием граждан страны. Все большее число экономистов опираются на исследования психологии, разрабатывая новые теории, объясняющие, как люди принимают решения в условиях неопределенности и как предубеждения могут влиять на принятие индивидуальных решений. XXI век – век динамизма, турбулентности, неопределенности и риска [1, с. 18–31].

В частности, когнитивные психологи и нейробиологи создали подробную картину сложного функционирования человеческого разума, в то время как социальные психологи и социологи сосредоточились на сложных способах влияния окружающей среды и контекста на мышление, эмоции и поведение. Поведенческая экономика построена на основе многих принципов, включая эвристику, неприятие потерь и ошибку невозвратных издержек. Например, компании используют информацию из поведенческой экономики для определения цен на свои товары, разработки рекламных роликов и упаковки своей продукции.

Целью статьи является рассмотрение воздействия внешних экономических факторов на поведенческие реакции человека. Современными авторами поведенческой экономики, которые положили основу данного направления, являются А. Тверски и Д. Канеман. Американо-израильский психолог Даниэль Канеман, являющийся лауреатом Нобелевской премии 2002 г., сумел изменить представление о человеческой ошибке, риске, суждениях, принятии решения, о счастье и многом другом.

Изложение основного материала статьи. Предоставляя эмпирические доказательства того, что люди совершают ошибки в суждениях, демонстрируют непоследовательные предпочтения, часто чрезмерно самоуверенны, имеют склонность к немедленному удовлетворению и находятся под сложным влиянием социальных норм и контекста, среди прочего, эти области оказались неоценимы для экономистов, ищущих способы совершенствовать свои модели и методы понимания поведения и влияния на него.

Накапливающиеся данные свидетельствуют о том, что финансовые, экономические и политические кризисы – это реальность, которая неизбежно влияет на психологическое здоровье. Прямые социально-экономические последствия финансовых кризисов, такие как безработица, отсутствие гарантий занятости, плохое образование и долги, неоднократно связывались с ухудшением психологического здоровья и ростом психопатологии.

Эмоции, связанные с экономической ситуацией, являются быстрорастущей темой исследований. Их важно изучить отчасти потому, что они отражают уровень беспокойства, которое испытывают люди, и то, насколько лично для них важна проблема экономических факторов в стране; это может предсказать поддержку политики, направленной на смягчение последствий изменения экономических условий, а также мер по поведенческой адаптации.

Они также могут быть связаны с психологическим здоровьем. Поскольку обеспокоенность по поводу изменения экономических условий, похоже, растет [5, с. 160], описание демографических моделей эмоциональных и поведенческих реакций может помочь понять потенциал неблагоприятных психологических воздействий.



Рис.1. Основные теоретические понятия в рамках изучения финансового поведения человека и их связанность

Поведенческая экономика сформировалась еще в 1960-х годах, когда экономисты выявили ключевые искажения при запоминании информации. При анализе влияния на индивидуальное поведение часто упоминают следующие факторы. Поведенческая экономика – это изучение психологии, связанной с процессами принятия экономических решений отдельными людьми и учреждениями. Поведенческая экономика часто связана с нормативной экономикой. На поведенческую экономику влияют ограниченная рациональность, архитектура выбора, когнитивные предубеждения и стадный менталитет. Например, в контексте роли социальных сетей в трансформации финансовой грамотности молодежи выявляются особенности финансового поведения этой социальной группы и факторы, влияющие на формирование поведения.

В связи с постоянными (и относительно быстрыми в течение последних двух лет) изменениями экономических и социальных условий изучение финансового поведения в последние десятилетия имеет большое значение как в России, так и за рубежом. Интересно, что финансовое поведение людей определяется их принадлежностью к разным социально-демографическим группам, регионом проживания (разный уровень экономического развития) и доступностью финансовой инфраструктуры, и уровнем культурного развития, включая финансы.

Социальные подпространства характеризуются как места действия социальных процессов, функционально связанных между собой различными формами отношений и социальными практиками, определяющими широкий спектр человеческой деятельности. Экономическое подпространство включено в социальное подпространство и основано, во-первых, на использовании ограниченных экономических ценностей (ресурсов) для разных функций и целей; во-вторых, на ориентации человека на выгоду (прибыль). Как часть экономического подпространства финансовое подпространство связано с осуществлением деятельности отдельных лиц (групп) (денежное поведение) с использованием денег; это место по удовлетворению потребностей и улучшению качества жизни.

Использование финансовых ресурсов осуществляется посредством взаимодействия между людьми и достигается посредством взаимодействия социальных институтов в финансовой сфере.

За последние десятилетия было обнаружено множество поведенческих предубеждений в отношении принятия финансовых решений.

Причиной этого является глубоко укоренившееся стремление к выживанию, которое является основной эволюционной заботой, а страх выживания является одним из наиболее важных элементов психологического состояния человека. Таким образом, центральная тревога, вызванная страхом за выживание, естественно является психологической реакцией на нынешнюю экономическую ситуацию.

Свою деятельность население осуществляет в социальных подпространствах под влиянием своего окружения: семьи (и стадии ее развития), коллег, жителей-соседей мегаполиса (села, округа и т. п.); также в зависимости от принадлежности к определенному полу и возрасту (популярная) группа.

В экономическом подпространстве огромную роль играет вероятность проявления личностных качеств человека (прежде всего профессиональных характеристик) на рынке труда. Это, в свою очередь, может определяться трудоспособностью и возможностью успешного трудоустройства по месту жительства (однако все большее значение приобретает удаленная занятость и отсутствие местных ограничений). Формированию денежных ресурсов населения способствует (или препятствует) уровень и стадия (подъем или падение) регионального (жилого) экономического развития.

Эмоциональная ценность оказывает положительное и существенное влияние на реакцию потребителей: намерение совершить покупку, отношение, общая воспринимаемая ценность и удовлетворенность. Экономическое развитие отражает общее благосостояние и экономический рост страны с использованием различных параметров или индикаторов, таких как уровень образования, ВВП, доход на душу населения и обеспеченность ресурсами. Вариации этих параметров могут изменить поведение потребителей.

Например, при изучении основ кредитного и инвестиционного поведения населения важно учитывать и анализировать уровни финансовой грамотности людей, одновременно изучая кредитные стратегии. Экономия в финансовом поведении предполагает мониторинг изменений в уровне доверия людей к финансам [2, с. 18].

Ограниченная рациональность – это концепция, согласно которой люди принимают решения на основе имеющихся у них знаний. К сожалению, эта информация часто ограничена, будь то из-за отсутствия у человека опыта или отсутствия доступной информации. Одной из областей, к которой может применяться поведенческая экономика, являются поведенческие финансы, которые пытаются объяснить, почему инвесторы принимают поспешные решения при торговле на рынках капитала [2].

Помимо внешнего воздействия, которое следует использовать для стимулирования потребления, необходимо учитывать также и факторы личностной детерминации, такие как мировоззрение и образ жизни, жизненный опыт и традиции, система ценностей и стратегии морального поведения и т. д.

Это означает, что социальный контекст, создаваемый государственной политикой, является источником либо увеличения общественной тревоги, либо повышения психологической устойчивости к угрозам выживания. Очевидно, что социально-экономический контекст является функцией способа организации жизни и сети безопасности, на которую люди полагаются для своего выживания. Однако эта важность государственной политики не была признана в отношении психологического здоровья населения.

Эмоциональная ценность – это способность продукта привлекать клиентов и вызывать положительные чувства. Некоторые недавние исследования установили положительную связь между эмоциональной ценностью и намерением совершить покупку. Некоторые исследователи утверждают, что способность продукта вызывать приятные чувства может положительно повлиять на отношение потребителей. Более того, эмоциональная ценность положительно влияет на общее восприятие ценностей.

Статус занятости (работает ли человек, чтобы заработать заработную плату) последо-

вательно определяется как индикатор социально-экономического статуса, тесно связанный с состоянием здоровья. Статус занятости влияет на здоровье как физически, так и психо-социально.

Интеграция поведенческих наук в микроэкономику, которая фокусируется на решениях и действиях отдельных субъектов, привела к растущему признанию того, что собственные эвристики и предубеждения потребителей и фирм могут привести к отклонению их поведения от экономической модели рациональности [4].

Ценности, связанные с экономикой, – это принятые в обществе и у его отдельных групп устойчивые представления о том, какие экономические блага наиболее важны или совсем не важны для них и их семей, а также представления людей о том, какие экономические отношения для них предпочтительны [1]. Экономисты уже давно интересуются человеческим поведением, но только во второй половине XX века они начали систематически интегрировать идеи психологии – особенно растущее понимание когнитивных структур – в свою работу. Появившаяся область – поведенческая экономика – бросает вызов некоторым предположениям традиционной экономики и стремится использовать детальное понимание социальных и когнитивных аспектов принятия решений при разработке политических стратегий.

Экономисты также все чаще расширяют применение своих методов за пределы традиционных областей, таких как анализ финансовых рынков, для поддержки разработки государственной политики для решения широкого круга вопросов, включая охрану окружающей среды, образование и борьбу с бедностью. При этом выгоды могут быть экономическими, т. е. материально ощутимыми (деньги, товары и т. д.) и внеэкономическими (психологическими, социальными и т. д.). Такое определение позволяет объединить все виды поведения человека в экономической сфере.

То, как люди воспринимают окружающий мир, зависит от их чувств, но эта информация фильтруется и формируется под влиянием прошлого опыта, убеждений, мотивации, внимания и других факторов. То есть повседневный опыт людей на протяжении всей жизни, а также их отношения, взгляды и другие факторы формируют (или предвзято) то, как они реагируют на информацию.

Также на экономическое поведение потребителей оказывает влияние спектр внутренних и внешних факторов, способных мотивировать их приобрести какой-либо товар, тем самым, воздействуя на эти факторы, можно ускорить процесс принятия решения о покупке и подтолкнуть потребителя к оплате выбранного товара [3, с. 181].

Выводы. Таким образом, подводя итог вышесказанному, экономическое поведение – это система социальных действий, которые, во-первых, связаны с использованием разных по функциям и назначению экономических ценностей (ресурсов) и, во-вторых, ориентированы на получение прибыли (вознаграждения) от их обращения.

Этот контекст может формировать многие аспекты жизни, включая восприятие, эмоции, рассуждения, выбор и суждения. Например, предпочтения очень податливы и могут формироваться в зависимости от контекста способами, о которых люди могут даже не подозревать.

Поскольку люди часто не уверены в относительной важности различных аспектов выбора, на веса, присвоенные этим измерениям, часто влияют относительно несущественные изменения в задаче, описании и характере рассматриваемых вариантов. Рациональное же экономическое поведение – поведение субъектов экономики (потребителя и производителя) в сфере экономических отношений, направленное на максимизацию собственной выгоды при минимальных затратах в условиях ограниченности используемых возможностей и ресурсов.

Поведение является результатом множества социальных, когнитивных и аффективных процессов, на которые частично влияет их контекст. Но если контексты меняются, вместе с ними меняются сигналы и особенности, влияю-

щие на поведение людей. Итак, помимо экономических стимулов, поведение человека в значительной степени определяется социально передаваемым поведением и социальными нормами, неписаными правилами социальных взаимодействий. Таким образом, дальнейшее развитие экономико-психологических факторов поможет определить поведенческие действия человека. Развитие поведенческой экономики как отдельной области – лишь одно из многих важных событий в экономике за последние десятилетия.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается воздействие внешних экономических факторов на поведенческие реакции человека. Выявлено, что поведенческая экономика опирается на психологию и экономику, подтверждает нерациональность людей и невозможность принимать на постоянной основе экономически эффективные решения. Отмечено, что ряд социально-экономических особенностей играет решающую роль в предотвращении ухудшения психологических и поведенческих реакций человека.

Ключевые слова: психологические факторы, механизмы принятия решений, системный подход, финансовое поведение человека, эмоциональная ценность, финансовая грамотность.

SUMMARY

The article examines the impact of external economic factors on human behavioral reactions. It is revealed that behavioral economics is based on psychology and economics, confirms the irrationality of people and the inability to make economically effective decisions on a permanent basis. It is noted that a number of socio-economic features play a crucial role in preventing the deterioration of human psychological and behavioral reactions.

Key words: psychological factors, decision-making mechanisms, systematic approach, human financial behavior, emotional value, financial literacy.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова О. А., Аликперова Н. В., Марков Д. И., Ненахова Ю. С. Классификация факторов влияния на формирование финансово-экономической культуры россиян // Народонаселение. 2021. 24 (3). С. 18–31.

2. Александрова О. А., Аликперова Н. В., Борковская Е. И. и др. Финансовое поведение населения (мониторинговое исследование). М.: ФНИСЦ РАН, 2021. С. 18.

3. Александрова О. А., Аликперова Н. В., Виноградова К. В., Ненахова Ю. С. Концептуальные подходы к формированию предпосылок для эффективного финансового просвещения населения России // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2020. 13 (4). С. 169–185.

4. Манахова И. В. Человек в XXI веке: новый взгляд поведенческой экономики // Научные труды Вольного экономического общества России. 2022. № 3. С. 249.

5. Макар С. В., Марков Д. И., Яраше-ва А. В. Финансовое поведение как результат взаимодействия людей в социально-экономическом пространстве // Финансы: теория и практика. 2022. 26 (3). С. 157–168.

6. Нифталиев Назим Фазил Оглы, Нифталиева Наргиз Назим Кызы Экономические и психологические факторы влияния психологии денег на поведение человека [Электронный ресурс] // ELS. 2022. Ноябрь. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ekonomicheskie-i-psihologicheskie-faktory-vliyaniya-psihologii-deneg-na-povedenie-cheloveka (дата обращения: 15.05.2024).

В. Т. Заркуа

УДК 159.99

ПОНИМАНИЕ СОЗНАНИЯ В КОГНИТИВНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ФИЗИКАЛИСТСКИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕОРИЯХ

Введение. Когнитивная психология и когнитивный подход в психологии возникли 50–60-ые годы XX века в противовес позитивистской методологии исследования, которая доминировала в психологии, начиная с 30-х годов XX века. Вместо ориентации психологии на эмпирическое исследование поведения человека и классификацию психологических феноменов в соответствие с поведенческими коррелятами когнитивной психологией был предложен новый метод, не привязанный исходно к исследованию поведения, основанный на построении теоретических формальных моделей, которые бы объясняли деятельность психики и имели бы эмпирическое физиологические подтверждение подобно тому, как теория относительности А. Эйнштейна объясняет движение крупных тел и имеет экспериментальное астрономическое подтверждение. При этом когнитивная психология возвращает в поле науки сознание как объект теоретического и эмпирического изучения, что было революционным шагом, поскольку сознание было исключено из поля внимания ученых-психологов в силу господства позитивистской методологии в психологии. Проблема объяснения сознания в рамках объяснения функционирования психики, начиная с 50–60-ых годов XX века, стала одной из главных проблем не только когнитивной психологии, но и нейробиологии, философии сознания и теории искусственного интеллекта. Когнитивные психологи поразному пытались решить данную проблему, имея при этом некоторые специфичные представления о сознании. Интерес представляет то, как теориями когнитивной психологией определяется сознание. Существуют иные подходы к изучению психики и сознания, которые методологически отличны от подходов когнитивной психологии. Кроме позитивистских методов изучения сознания, существуют схожие с ними физикалистские (материалистические) методы изучения сознания, напрямую связанные с деятельностью нейробиологии и физиологии. При этом в рамках физикалистских теорий сознания и психики также имплицитно существуют свои представления о сознании.

Главной целью настоящей статьи является сравнение подходов связанных с пониманием сознания, в рамках теорий когнитивной психологии и физикалистских психологических теорий. Актуальность данного сравнения обуславливается важностью выявления междисциплинарных методологических связей или их отсутствия между подходами, исследующими сознание, которые существуют в рамках наиболее фундаментальных теорий исследования сознания и психики, таких как когнитивно-психологические теории и физикалистские теории психики. Нахождение методологических связей между теориями или выявление их отсутствия важно постольку, поскольку это позволит более точно разобраться в вопросах и проблемах, связанных с сознанием, и приблизит решение данных проблем и вопросов.

Для достижения данной цели достаточно решить нижеследующие задачи: описание представлений о сознании, специфичных для теорий когнитивной психологии; описание представлений о сознании, специфичных для физикалистских психологических теорий; сравнение данных представлений друг с другом, выявление пересечений или расхождений.

Изложение основного материала статьи. Для когнитивно-психологических теорий характерно в изучении психики построение формальных моделей, имеющих сходства с моделями функционирования компьютера, где каждый модуль, выполняющий конкретный набор функций, связан с другими модулями отношениями разной степени сложности. Когнитивно-

психологические теории исходят из неявной теоретико-познавательной установки несводимости психики только к поведенческим коррелятам, что отличает когнитивно-психологические теории психики от теорий позитивистского толка, согласно которым психика редуцируема к поведенческим проявлениям. Психика, согласно позитивистам, есть совокупность внешних поведенческих проявлений, которые можно наблюдать и фиксировать. Иное психикой не является. Когнитивная психология противопоставляет себя позитивизму, обосновывая новые методы в изучении душевной жизни живых организмов (в первую очередь, человека) в силу теоретико-познавательной ограниченности позитивистского подхода в изучении психики и сознания, поскольку сущность таких явлений души, как, например, языка, памяти, воли, внимания не может быть адекватно понята через их описание по структуре «стимул-реакция», через фиксацию только внешних проявлений. Когнитивно-психологические теории, изучая психику, имеют в качестве эпистемологического допущения идею о том, что сущность психики заключается в постоянной активной познавательной деятельности, глобальной целью которой является адаптация к окружающей среде с целью выживания. Психика, таким образом, конструирует модели мира, схематизирует реальность с целью совпадения с ее структурой для глобальной цели выживания организма. То есть сущность психики, согласно когнитивно-психологическим теориям (например, согласно теории когнитивного развития Ж. Пиаже), имеет конструктивный характер, и целью когнитивной психологии как направления научного исследования психики является выявление законов конструктивной деятельности психики. Верно, что «…психика при этом обладает возможностью воздействовать на любые структуры организма (как на познавательные, так и жизнеобеспечивающие, ведь жизнь является необходимым условием познания). Психика не отражает, а конструирует мир, причем конструирует по некоторым законам, которые можно выявлять» [1, с. 58].

Возвращаясь к тому, с чего мы начинали описание понимание психики в когнитивной психологии, данными теориями гипостазируется, что законы конструирования, присущие психике, структурно сходны с функциями и программами компьютера, что дает им основание строить формальные модели по аналогии с моделями вычислений разнообразных устройств (в силу этого приобретает важность в исследовании психики человека наука о создании искусственного интеллекта, поскольку все теории, участвующие в создании искусственного интеллекта, могут быть, согласно когнитивным психологам, эффективно применены в исследовании психики человека). Психика, если продолжать компьютерную метафору, есть совокупность программ, которые определяют работу нашего организма через мозг. Мозг при это становится носителем данных программ подобно тому, как компьютер есть носитель программ, благодаря которым он функционирует.

Когнитивная психология, таким образом, становится междисциплинарным направлением исследования психики, поскольку в изучении психики особую роль начинают играть методы из математической теории алгоритмов и теории вычислимости. Сознание, согласно теориям когнитивной психологии, есть особый уровень психики (особая ее подпрограмма), которая отвечает за проверку адекватного функционирования всей системы, то есть это активный рефлексивный инструмент балансировки и стабилизации психики с целью выявления противоречий. Приведем нижеследующую цитату, подтверждающую данную мысль: «На высшем (сознательном) уровне познания все созданные познающей системой конструкты проходят проверку на согласованность. Поскольку субъективные переживания входят в полное описание мира, это описание должно включать в себя как само осознаваемое, так и представления на сенсорном, сенсомоторном, вербальном языках, согласованные с осознаваемым. Этот высший уровень познания активизируется при обнаружении противоречий и способен корректировать любые представле-

ния. То, что человек осознает, становится реальностью, управляющей его поведением. Сознание не является рабом собственного мозга, а управляет им» [1, с. 58]. Здесь делается важное утверждение об управляющей функции сознания, и, если психика есть набор программ, конструирующих модели мира, которые для субъекта не отличимы от самого мира, то роль сознания в данной деятельности ключевая: сознание есть процедура соотнесения внешних стимулов с мир-системой человека с целью недопущения противоречий между уровнем модели реальности и самой реальностью, при этом сознание может, если было обнаружено противоречие, либо начать модернизировать модель мира, либо начать исключать феномен внешнего мира из поля внимания, выбрасывая его в поле несуществующего. Таким образом, сознание в когнитивно-психологических теориях не только не редуцируется или элиминируется, но становится активным агентом влияния на жизнь человека через модернизацию деятельности мозга, то есть имеет явно конструктивный характер.

Описав представления о сознании, характерные для когнитивно-психологических теорий, нужно продолжить фиксацию представлений о сознании, которые специфичны для теорий, развивающих подход позитивизма в исследовании психики. Речь идет о физикалистско-материалистических теориях психики. Данные теории не просто редуцируют исследования психики и сознания к поведению, но утверждают, во-первых, что психика является физическим объектом, подобно атомам или кваркам, и, во-вторых, что психика локализована в головном мозге, для чего его и нужно исследовать.

Физикалистские теории сознания и психики (например, теория сознания Д. Деннета) поэтому существенно опираются на нейробиологию и физиологию головного мозга при исследовании психики, поскольку в рамках всех физикалистских теорий есть убеждение, что исследование мозга даст ключ для исследования сознания и психики. Многие теоретики-физикалисты являются профессиональными учеными-нейробиологами, и последние также имплицитно имеют вышеперечисленные теоретико-познавательные установки о физическом характере психики и ее локализации в мозге. Это подтверждает следующая цитата: «To recap, the widespread beliefs in neuroscience may be articulated and synthesized in two independent and autonomous premises: 1) The mind is physical [DR, dualism rejection]. 2) The part of the physical world which is sufficient to the mind is the brain (or some suitable proper part of the CNS) [NC, Neural Chauvinism]» [6, с. 85].

Сознание, согласно физикалистским теориям психики, является или физическим феноменом, отражающим внешнюю физическую реальность, связанным также с деятельностью мозга, или признается несуществующим объектом, подобно флогистону или эфиру (эта позиция характера для иллюзионистских теорий сознания). Сознанию не атрибуцируется никакой активно-конструктивной природы, при этом любые проявления активно-конструктивного характера сознания объявляются иллюзорными, противоречащими физической картине мира.

Физикалистские теории психики и сознания имеют своей целью построение единой теории психики, которая сводила бы все психические феномены к физическим процессам, участвуя в построении «теории всего» – единой физической картины мира. Сознание как экстраординарный объект исследования явно противоречит физической картине мира (сознание непространственно, приватно, качественно, процессуально, неизмеримо), в силу чего его элиминация или редукция становится первостепенной задачей в физикалистских теориях психики. Редукция сознания к физическим объектам делается путем логического переопределения всех свойств сознания в терминах описания мозговой деятельности и путем доказательства непредставимости мозговой деятельности без сознательных качеств, определяемых в физикалистских терминах. Мысль о редуцировании сознания к мозгу в физикализме подтверждает нижеследующая цитата: «В самом общем виде согласно физика-

лизму (по другому – материализму) сознание представляет собой физический процесс и может быть полностью редуцировано к физической активности мозга как ближайшему материальному субстрату» [2, с. 47–48].

Если говорить глобальнее о физикализме как философско-научном явлении, то его главной установкой является направленность на построение теории тождества, то есть теории, которая бы объясняла и описывала все объекты нашей онтологии через единый язык (в идеальной виде физический) без каких-либо логических противоречий. О физикализме в глобальном смысле слова философ Д. Э. Гаспарян пишет так: «В общей форме можно сказать, что сторонников физикализма роднят следующие установки: 1) отказ от декартовского раскола мира на res extensa и res cogitas и применение принципа простоты («бритвы Оккама») – не умножать без надобности сущности Вселенной; 2) стремление доказать встроенность сознания в монистическую (материальную и каузальную) картину мира, то есть установка на закрытость Вселенной; 3) вера в возможность обоснования единства знания» [5, с. 10].

Описав представления о сознании, специфичные для теорий когнитивной психологии и для физикалистских психологических теорий, можно сравнить их. Сознание, исследуемое в рамках когнитивной психологии, повторимся, имеет активную конструирующую природу, является нематериальной программой функционирования мозга, имеет рефлексивный характер, направлено на проверку психики на непротиворечивость представлений и на их соотнесение с реальностью. Сознание, исследуемое в рамках психологических теорий физикализма, исчезает как независимый от материи объект исследования. Сознание в таких теориях либо является физическим пассивным процессом, порождаемым деятельностью мозга, связанным с отражением внешней реальности; либо элиминируется из сферы изучения психологов-материалистов, которые приводят всевозможные аргументы в пользу несуществования сознания. Базовыми чертами такого подхода к изучению сознания, повторимся, является гипостазирование материальности всей психики и локализации психики в деятельности мозга. Последнее явление часто называется в нейробиологической литературе и литературе по философии сознания «нейронным шовинизмом». Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что данные представления о сознании никак не пересекаются, поскольку в одном из подходов сознание предстает в качестве активного агента, направленного на контроль деятельности мозга; а при другом подходе сознание либо является лишь продуктом деятельности мозга, либо исключается из сферы существующего. Междисциплинарные исследования, которые имеют целью совместить данные подходы в изучении сознания, таким образом, невозможны, поскольку между данными подходами нет какой-либо непротиворечивой связи, поскольку иначе было бы предметное пересечение между подходами. Выявление истинности или ложности данных фундаментальных подходов возможно только при исследовании критических работ, относящихся к данным подходам. Следует заметить, что наибольшее число критических замечаний по исследованию сознания было сделано со стороны философов науки и психологов по отношению к материалистическому редуктивному исследованию сознания, о котором говорилось раннее.

Основной проблемой, которую не могут решить физикалистские психологические теории, является невозможность непротиворечиво и полно свести все феномены сознания к феноменам физиологии мозга. Например, теоретики-физикалисты не могут решить проблему адекватного перевода приватного языка сознания (сущностно субъективного) к объективному языку физики. Раннее говорилось также о стремлении физикалистов-психологов доказать логическую непредставимость мозговой деятельности без качеств сознания с целью редуцирования сознания к мозгу, что доказывало бы физический характер сознания, который только постулировался физикалистами-материалистами. Опровержением реализации данного стремления является аргумент зомби. Опираясь на нижеследующую цитату, можно реконструировать этот аргумент так:

«Данный аргумент можно формализовать следующим образом: (1) «Существование зомби представимо»; (2) «Существование зомби представимо, следовательно, логически возможно»; (3) «Существование зомби логически возможно, следовательно, сознание не следует из физического»; (4) «Сознание не следует из физического, следовательно, физикализм ложен»» [3, с. 69]. Этот аргумент опровергает физикализм в психологии, поскольку он опровергает непредставимость мозговой деятельности без сознательных качеств. Существуют разные способы обойти данный аргумент, что успешно делал американский философ сознания Д. Деннет, но существуют другие вопросы, на которые физикалистские теории сознания не дают адекватного ответа. Например: «Каковы причины генезиса феномена сознания: физические, биологические, нейрофизиологические, деятельностные, социокультурные, коммуникативные или это – совокупные причины, сочетающиеся в процесс коэволюции? Как осуществляется перевод мозговых процессов в субъективное переживание? Как понять, что мозг – материальный орган – порождает феноменальное, лишенное материальных свойств и характеристик?» [4, с. 125].

Выводы. Подводя итог, можем сказать, что понимание сознания в рамках когнитивно-психологических теорий противоречит пониманию сознания в рамках физикалистских психологических теорий. В первом семействе теорий сознание понимается как конструктивная программа, имеющая целью трансформацию структуры психики для предотвращения противоречий с реальным положением дел, и мозг является носителем этой программы. Во втором семействе теорий сознание чаще всего, наоборот, является пассивным отражением физической реальности, является результатом внутренней деятельности мозга без возможности как-либо менять правила работы мозга. Физикалистские психологические теории имеют множество недостатков относительно доказательства верности тезиса о физическом характере сознания, но, несмотря на это, данные теории до сих пор остаются одними из главных теорий, объясняющих работу сознания и психики. Когнитивно-психологические теории также продолжают доказывать факт конструктивной активности сознания, но данные результаты необходимо критиковать, опираясь в том числе и на результаты, получаемые в рамках материалистических теорий сознания и психики.

АННОТАЦИЯ

Существует множество научных подходов, целью которых является получение знания относительно природы психики. Наибольшую известность имеют когнитивно-психологические подходы исследований психики, а также физикалистские теории психики, изучающие психику через призму нейробиологии и физиологии головного мозга.

В статье описываются и анализируются данные представления, производится сравнение когнитивно-психологического и физикалистского подходов в вопросах исследования сознания, делаются выводы об отсутствии пересечений между данными подходами.

Ключевые слова: когнитивно-психологические теории, физикалистские психологические теории, физикализм, когнитивная психология, материализм, нейробиология.

SUMMARY

There are many scientific approaches aimed at obtaining knowledge about the nature of the psyche. The most famous are cognitive-psychological approaches to research of the psyche, aswell as physicalist theories of the psyche, which study the psyche through the prism of neurobiology and physiology of the brain.

The article describes and analyzes these concepts, compares cognitive-psychological and physicalist approaches to the study of consciousness, and concludes that there are no intersections between these approaches.

Key words: cognitive psychological theories, physicalist psychological theories, physiccalism, cognitive psychology, materialism, neurobiology.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аллахвердов В. М. Когнитивная психология сознания [Электронный ресурс] //

Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. 2012. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-psihologiya-soznaniya (дата обращения: 16.12.2023).

2. Гаспарян Д. Э. В защиту феноменального сознания: аргументы против физикализма в современной аналитической философии (часть I) [Электронный ресурс] // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. 2013. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/v-zaschitu-fenomenalnogo-soznaniya-argumenty-protiv-fizikalizma-v-sovremennoy-analiticheskoy-filosofii-chast-i (дата обращения: 16.12.2023).

3. Гаспарян Д. Э. В защиту феноменального сознания: аргументы против физикализма в современной аналитической философии (часть II) [Электронный ресурс] // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. 2014. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/v-zaschitu-fenomenalnogo-soznaniya-argumenty-protiv-fizikalizma-v-sovremennoy-analiticheskoy-filosofii-chast-2 (дата обращения: 16.12.2023).

4. Малькова Т. П. Физикалистские модели сознания: трудности исследования и перспективы решения психофизической проблемы [Электронный ресурс] // Манускрипт. 2016. № 5 (67). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/fizikalistskie-modeli-soznaniya-trudnostiissledovaniya-i-perspektivy-resheniya-psihofizicheskoy-problemy (дата обращения: 16.12.2023).

5. Юлина Н. С. Что такое физикализм? Сознание, редукция, наука [Электронный ресурс] // Философия науки и техники. 2006. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/chto-takoe-fizikalizm-soznanie-reduktsiya-nauka (дата обращения: 16.12.2023).

6. Manzotti R. Neuroscience: Dualism in disguise // Contemporary Dualism. 2013. 1. 81–97.

М. Е. Каскова

УДК 37.015.3, 37.015.31, 37.025.6, 37.025.7

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ КАК СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ

Введение. В связи с активно развивающимся направлением цифровизации российской школы можно предположить, что вовлеченность старших подростков и молодежи в использование цифровых технологий будет постоянно возрастать.

Одним из трендов информатизации является изменение мышления подрастающего поколения: появление так называемого клипового мышления, впервые отмеченного Э. Тоффлером [2]. Отличительной чертой клипового мышления является выраженная способность к многозадачности, которая приводит к рассеянности, гиперактивности, дефициту внимания и творческой пассивности [12].

Помимо деструктивного поведения чрезмерное увлечение гаджетами порождает невнимательность, снижение способности к концентрации внимания и контролю, ослаблению сосредоточенности в организации ответной реакции.

Исследователями отмечено ухудшение оперативной памяти, снижение ее объема (который с возрастом должен возрастать), физическое и эмоциональное истощение.

Повсеместное распространение мобильных технологий существенно изменило жизнь современных людей: как взрослых, так и, в особенности, представителей молодого поколения. В российской научной литературе данные о позитивном влиянии вовлеченности в использование цифровых технологий на образ жизни, здоровье, а также интеллектуальное развитие юношества представлены существенно реже.

По мнению исследователей, именно высокий уровень цифровизации, а также возрастно-психологические особенности делают подростков и молодежь наиболее уязвимыми к вы-

шеуказанным рискам. Поэтому они требуют тщательного изучения с учетом позиции самих подростков и молодежи.

Настоящая ситуация требует приверженности развитию соответствующего образования и внимания к полному спектру реальных, низкотехнологичных потребностей учащихся – физических, эмоциональных и социальных, а также когнитивных. О развитии когнитивных способностей – логического мышления и памяти студентов – речь пойдет в данной статье.

Целью данной статьи является описание использования приемов, активизирующих сознательные и подсознательные процессы психики, способствующие развитию когнитивных функций, а именно: методов активного запоминания логически связанной информации в период обучения иностранному языку. Определенное влияние на запоминание оказывает использование в обучении мнемотехник.

Изложение основного материала статьи. Мнемотехника («мнемо» с греческого означает память) – совокупность правил и приемов, облегчающих процесс запоминания информации, которая использует естественные механизмы памяти мозга и позволяет полностью контролировать процесс запоминания, сохранения и припоминания информации.

Система запоминания «Джордано», созданная в 1990 году, представляет собой венец многолетних систематических разработок в области изучения естественных механизмов памяти мозга [4].

Ее практической основой служат принципы классической мнемотехники. Приемы запоминания, существующие в разных системах и школах памяти мира, были систематизированы, доработаны и объединены в одну целостную систему, дабы удовлетворять трем основным критериям: простоте, универсальности и эффективности.

Система «Джордано» направлена, прежде всего, на запоминание логически связанной информации. Согласно ей, весь процесс запоминания разделяется на четыре этапа:

- кодирование элементов информации в зрительные образы в момент предъявления;
- собственно, сам процесс запоминания, удержание в памяти, усвоение;
- запоминание последовательности через определение места информации в структуре языка;
- закрепление информации в мозге через припоминание – активное повторение.

Момент предъявления, знакомства с новым грамматическим явлением или лексической единицей очень важен, так как влияет на эффективность процессов восприятия, понимания и запоминания.

При этом необходимо отдавать себе отчет в том, что изменились скорость и характер восприятия новой информации. Клиповое мышление – особенность современного человека воспринимать мир через короткие яркие образы и послания. Поэтому предъявление нового материала должно быть организовано учителем ярко, образно, сжато, что поможет процессу кодирования информации, а значит, и удержанию в памяти нового элемента.

Кроме того, первое предъявление материала должно опираться на особенности восприятия и запоминания, то есть соответствовать следующим требованиям:

1. Кодировка элементов информации в зрительные образы с опорой на наглядную информацию (таблицы, схемы, карточки и т. д.), на фонетические ассоциации, с использованием KEY WORD METHOD и т. д.;

2. Создание логической связи с уже знакомыми явлениями;

3. Представление в воображении зрительных образов, объектов, явлений пространственно-организованных и логически связанных;

4. Наличие соответствующих стимулов для припоминания (название таблицы, схемы или предметы);

5. Выделение ключевых слов при компрессии информации. Мнемотехнические цепочки используются для их связи.

Принципы функционирования памяти человека просты и очевидны. Память человека работает по единственному общему принци-

пу: «Стимул-реакция (S-R)». Что, в свою очередь, может быть выражено следующей формулой: «образ-припоминание».

Приемов кодирования информации в образы довольно много, поэтому остановимся на наиболее эффективных с точки зрения изучения иностранных языков (ИЯ).

Приемы кодирования.

1. Подбор образов под абстрактные слова: время – стрелки часов; осень – кленовый лист; весна – букетик мимозы; зима – снежинка; лето – солнце.

2. Метод сжатия, компрессии информации. Этот метод применяется для кодирования в зрительные образы коротких текстовых отрывков, например, составление аннотации текста при его реферировании.

3. При запоминании приемом «Цепочка» образы связываются парами. Например, считалочка, состоящая из итальянских глаголов движения, которые спрягаются с “essere” в сложных временах: Andare – venire, Arrivare – Partire, Entrare – sortire, Scendere – salire…

4. Запоминание с использованием приема «нумерации». Данный способ крайне эффективен в случае с определением последовательности действий. Причем совершенно неважно, будут ли применяться порядковые номера, буквы алфавита или что-то иное, главное – четкое соблюдение «пошаговой инструкции».

5. Структурирование информации подразумевает способность быстро и качественно подготовить новый материал для хранения в долговременной памяти. От данной способности зависит прочность запоминания новой информации.

Приемы структурирования информации включают в себя смысловое деление, вычленение опорных пунктов, отражение смысловых опорных пунктов в зрительных образах (рисунки, схемы и т. д.), соотнесение с уже известными знаниями. Число смысловых опорных пунктов не должно превышать объема кратковременной памяти – 7 ± 2 единицы. Лучше если их будет 5–7 [3].

Запоминание, припоминание, воспроизведение, узнавание, которые включаются в память, строятся на основе элементарной способности к запечатлению, удержания в памяти и восстановлению данных по мере необходимости. Очень важно развивать эти способности на протяжении всего периода обучения.

Для этого следует прибегать к такой форме работы, как активное повторение, т. е. закрепление информации в мозге через припоминание.

Связи между зрительными образами, образованные естественным путем при чтении текста или сознательно, путем соединения образов в воображении, самопроизвольно разрушаются очень быстро.

В мнемотехнике под повторением понимается процесс многократного припоминания информации. То есть сведения должны повторяться исключительно путем их припоминания на 1-й, 2-й, 4-й и 7-й день [4].

Для сохранения связей в мозге запомненные сведения необходимо повторять. Процесс многократной активизации связей включает механизм поддержания этих связей, и они могут существовать в мозге длительное время. При периодической активизации связей, хотя бы один раз в полтора месяца [4].

Естественно, что в обучении используются и другие способы активизации процесса запоминания. Например, составление схем, графиков, планов, блок-схем, которые создаются совместно учителем и учащимися и дополняются по мере освоения материала.

С целью проверки эффективности включения в курс обучения методов активного запоминания для интенсификации процесса изучения иностранного языка второй специальности было проведено опытное обучение. Эксперимент проводился среди студентов отделения «Лингвистика» ИИЯ РУДН, изучающих итальянский язык по программе бакалавриат в 2021–2022 учебном году.

Опытное обучение началось с проведения ознакомительной беседы на тему: «Система запоминания «Джордано»: мнемотехнические приемы». Данная беседа-обсуждение в объеме 2 аудиторных часов прошла в каждой группе.

В конце опытного обучения было проведено итоговое анкетирование, в котором приня-

ли участие те же 26 студентов: 12 учащихся – группа № 1 и 14 – № 2. Целью анкетирования было установление целесообразности и эффективности использования мнемотехнических приемов, методов активного запоминания для создания обширной и прочной языковой базы.

Участникам нашего исследования была предложена анкета на выявление:

1. Уровня владения языком.
2. Степени удовлетворения достигнутым уровнем.
3. Значения для создания обширной и прочной языковой базы мнемотехнических приемов:

- Подбор образов под ЛЕ;
- Метод сжатия информации;
- Приема «нумерации»;
- Структурирование информации.

Обработанные анкеты позволили нам получить следующие средние показатели по двум группам: 16,6 % определили свой уровень владения иностранным языком как «свободное владение», 33,2 % могут объясниться на бытовом уровне, 49,8 % – «свободное владение в пределах изученных тем».

Несмотря на различный достигнутый в ходе обучения уровень, подавляющее большинство – 83 % опрошенных выказали удовлетворение результатом обучения.

Студенты высоко оценили эффективность использованных мнемотехнических приемов. 66,6 % учащихся из группы № 1 сочли вышеизложенные методы как полезные и эффективные. Показатели группы № 2 оказались еще выше – 78,5 %.

При заполнении анкеты студентов просили распределить 100 % среди 4 выделенных приемов, а также дополнить пункт № 5 «Другое» информацией о том способе или методе, который не присутствует в перечне.

Выбор учащихся группы № 1 – запоминание с использованием приема «нумерации», на который приходится от 50 % до 60 %. Группа № 2 выбрала прием «структурирование информации» – от 40 % до 50 %. В пункте № 5 «Другое» участники анкетирования указали работу со схемами и таблицами. Студенты высоко оценили схемы, разработанные преподавателем, что стало приятной неожиданностью.

В ходе обсуждения результатов проведенного анкетирования стали понятны предпочтения в языковых аспектах участников опроса.

Выбрав прием «структурирование информации», студенты группы № 2 отметили, что они чувствуют себя увереннее в работе с литературным текстом: большой объем информации их уже не пугает, выработалось толерантное отношение к незнакомой лексике.

Выбор анкетируемых группы № 1 – прием «нумерации». Указывалось, что студенты расценивают этот прием в качестве инструкции, определяющей порядок действий при, например, образовании сложных времен в итальянском языке и т. п.

Учащиеся единодушно отметили, им стало легче управлять своим вниманием и степенью концентрации.

Выводы. Результаты проведенного опытного обучения, анкетирование двух групп, беседы с участниками эксперимента (26 студентов отделение «Лингвистика» ИИЯ РУДН) и собственные наблюдения позволили нам прийти к следующим выводам об использовании мнемотехнических приемов, методов активного запоминания при изучении ИЯ.

1. Мнемотехника – это самообразование, поскольку расширяет кругозор, обогащает личность новыми знаниями и опытом.

2. Это саморазвитие, так как, запоминая большие объемы информации, она совершенствует работу мозга, тем самым, улучшая память.

3. Постоянное применение данных техник тренирует внимание и улучшает концентрацию над производимыми действиями, включая в работу и активно используя образное мышление, способность к визуализации, воображение.

4. Систематическое использование мнемотехнических приемов формирует умение управлять собственной степенью концентрации и поддерживать ее уровень.

Проведенное исследование по вопросу включения в обучение мнемотехнических приемов в процесс изучения иностранного языка доказало их целесообразность и эффективность. Эксперимент показал состоятельность данного метода не только для формирования обширной и прочной языковой базы, но и для решения проблемы развития молодого человека: его памяти, образного мышления, способности к визуализации, воображения.

Публикация выполнена при поддержке Программы стратегического академического лидерства РУДН

АННОТАЦИЯ

Целью данной статьи является описание использования приемов мнемотехники, облегчающих процесс запоминания информации, используя естественные механизмы памяти мозга и позволяя полностью контролировать процесс запоминания, сохранения и припоминания информации.

Положительные результаты проведенного автором исследования подтвердили, что использование приемов мнемотехники улучшают память, тренируют внимание, повышают концентрацию над производимыми действиями, способствуют развитию образного мышления и способности к визуализации.

Ключевые слова: иностранный язык, активное запоминание, стратегия обучения, мнемотехники.

SUMMARY

In the opinion of researches, it is possible to solve this problem by using the mnemonics in the process of learning foreign languages. Mnemonics is a set of rules and techniques that facilitate the process of memorizing information.

The positive results of the research conducted by the authors and the participants data survey confirmed that mnemonics method usage improves memory, exercise attention, increases concentration on the actions performed, contributes to the development of figurative thinking and ability to visualize.

Key words: foreign language, active memorization, learning strategy, mnemonics.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гафурова Н. В. Информатизация образования как педагогическая проблема [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 3. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6199.

2. Гончаров В. Н. Информатизация образования современного общества: социально-антропологический аспект // Фундаментальные исследования. 2009. № 1. С. 87–88.

3. Захарова Е. Ю. Роль памяти для запоминания информации. Основные методы и приемы запоминания английских слов [Электронный ресурс]. URL: http://festival.1september.ru/articles/411300/.

4. Козаренко В. А. Учебник мнемотехники. Система запоминания «Джордано» [Электронный ресурс]. URL: http://mnemonikon.ru.

5. Комплексная программа профилактики деструктивного поведения в интернете у подростков и молодежи (2019 г.) фонда развития интернета [Электронный ресурс]. URL: http://www.fid.su/projects/research/prevention-of-destructive-behavior-in-the-internet 05.08.2021.

6. Кучма В. Р., Ткачук Е. А., Ефимова Н. В. Гигиеническая оценка интенсификации учебной деятельности детей в современных условиях // Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья. 2015. № 1. С. 4–11.

7. Осипова С. И., Баранова И. А., Игнатова В. А. Информатизация образования как объект педагогического анализа // Фундаментальные исследования. 2011. № 12 (3). С. 506–510.

8. Савкина Т. О., Слободская Е. Р. Интернет и психическое здоровье подростков // Сибирский научный медицинский журнал. 2010. № 30 (6). С. 29–34.

9. Усольцева Д. Д. Влияние современных гаджетов на здоровье школьников [Электронный ресурс] // Международный школьный научный вестник. 2016. № 1. URL: https://school-sienst/ru.

10. Allen M. S., Vella S. A. Screen-Based Se-dentary Behaviour and Psychosocial Well-Being in Childhood: Cross-Sectional and Longitudinal Associations // Ment. Health and Phys. Act. 2015. V. 9. 41–47

11. Computers and Children [Электронный ресурс] // The Alliance for Childhood issued the following statement on September 12, 2000. URL: http://drupal6.allianceforchildhood.org/computer_position_statement.

12. Subrahmanyam K., Kraut R. E., Greenfield P. M., Gross E. F. The Impact of Home Computer Uses on Children's Activities and Development // Future Child. 2000. № 10. P. 123–144.

Г. М. Льдокова, И. М. Игнатьева

УДК: 378.1

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА (НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА В ОШ «УНИВЕРСИТЕТСКАЯ»)

Введение. В настоящее время практико-ориентированная подготовка специалистов для образовательных учреждений является одной из главных задач системы высшего образования. Этот вопрос являлся предметом обсуждения и ранее (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский, И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун и многие другие). Наиболее значимым этот вопрос является для подготовки будущих педагогов-психологов. О. В. Живица отмечает, что реформирование системы высшего образования, изменение требований к уровню подготовки выпускника – будущего психолога «порождают ряд противоречий, которые не только необходимо учитывать при подготовке профессиональных психологов, но и находить выходы из сложившейся ситуации». Ряд коллег считают, что необходимо расширять диапазон технологий, которыми может овладеть психолог образования, включая в спектр их компетенций ресурсно-ориентированный подход, междисциплинарные и инклюзивные технологии, навыки работы в кризисных и экстремальных ситуациях [1]. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» определяет общий объем практик за весь период обучения (освоения основной профессиональной образовательной программы) – не менее 60 зачетных единиц при общем объеме осваиваемых единиц – 240 ЗЕТ [3]. Это дает возможность реализовать различные виды практик (учебных, производственных) и практических заданий в образовательных организациях, которые сформируют общепрофессиональные и профессиональные компетенции у студентов (будущих педагогов-психологов), необходимые для осуществления профессиональной деятельности.

Наши коллеги из Елабужского института Казанского федерального университета (КФУ) считают, что «создать условия для полноценного развития личности студента – задача высшей школы. Для этого необходимо способствовать развитию у обучающихся вуза ценности своей профессиональной значимости через профессиональные пробы; удовлетворить потребности, связанные с оказанием помощи другому; развить ответственность за результаты взаимодействия с участниками образовательных отношений, уверенность в себе как

профессионале; способствовать накоплению опыта адекватного реагирования на нестандартные ситуации общения с детьми, развивая творческий подход, волевые качества, рефлексию. Считаем, что одним из важных условий эффективной реализации компетентностного подхода обучения является организация практико-ориентированного образования за счет партнерского взаимодействия вуза с другими образовательными организациями, базами практик. Такое взаимодействие обеспечивает студентам возможность применить полученные знания, умения и навыки (отработанные в квази-условиях) в реальных условиях взаимодействия с педагогами, обучающимися, специалистами школы, родителями. Школа, в свою очередь, наиболее эффективно использует потенциал студентов» [2].

Одним из интересных примеров организации такого сотрудничества и эффективной системы формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-психологов является организация уроков психологии в общеобразовательной организации. Реализуя психологические программы из года в год с обучающимися разных возрастных групп, студенты осваивают большой спектр компетенций, необходимый им для профессионального самоопределения и дальнейшего образования и самосовершенствования.

Цель научной статьи заключается в том, чтобы продемонстрировать и эффективные практики формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов.

Изложение основного материала статьи. Кафедра психологии Елабужского института Казанского федерального университета осуществляет подготовку бакалавров по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (профиль «Психология образования»). Одной из важнейших задач подготовки педагогов-психологов является формирование профессиональной компетентности будущих специалистов. Безусловно, профессиональная компетентность это формируемое качество, опыт приходит с реализуемой годами профессиональной деятельностью, постоянным повышением квалификации и самообразованием. Однако основу профессиональной компетентности можно заложить еще в период обучения студентов в вузе. Различные виды и типы практик, практико-ориентированные, интерактивные занятия позволяют отрабатывать знания, совершенствовать свои умения и навыки. Но даже это иногда может оказаться недостаточным. Требуются не только практики, определяющие нормативные задания, но и внеучебное взаимодействие с различными субъектами образовательных организаций. Кафедра психологии с 2022–2023 учебного года приступила к реализации практико-ориентированного проекта подготовки педагогов-психологов «Уроки психологии в школе». Студенты проводят уроки психологии на базе общеобразовательной школы «Университетская», которая с 2020 года является одним из структурных подразделений Елабужского института КФУ.

Основным мотивом для организации и проведения уроков психологии послужила не только необходимость формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов, но и запрос со стороны образовательной организации. Взаимодействие кафедры психологии Елабужского института КФУ и общеобразовательной школы «Университетская» определило идею сотрудничества: организовать тренинги для всех подростков в школе с целью предупреждения подростковых проблем и создания психологически безопасной и комфортной среды в школе. Это связано также с тем, что педагог-психолог может поработать над школьными проблемами индивидуально с обучающимся или классом, но живут они в той же образовательной среде, которая не изменилась. Значит надо работать со всеми детьми школы. Педагог-психолог школы один не в состоянии охватить все параллели 4-8-х классов, а значит, требуются помощники.

Основную цель, которую педагоги и студенты поставили перед собой в начале реализации проекта: психолого-педагогическое со-

провождение ФГОС основного общего образования. Психолого-педагогическое сопровождение – это целостная, системно-организованная деятельность психолога и педагогического коллектива, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в школьной среде. Реализация этих условий должна обеспечивать социально-психологическую адаптацию обучающихся к условиям Организации с учетом специфики их возрастного психофизиологического развития, профилактику формирования у обучающихся девиантных форм поведения, агрессии и повышенной тревожности, сохранение и УКрепление психологического благополучия и психического здоровья обучающихся и т. д. [4]. Мы предполагали, что реализация уроков психологии должна научить обучающегося выстраивать доверительные отношения, замечать манипуляции и обходиться с ними, избавляться от стереотипов в отношении себя и других, договариваться в ситуации конфликта.

Принципы реализации нашего проекта уроков психологии позволяют определить подходы к решению конкретных психолого-педагогических задач, учитывая при этом возрастные особенности обучающихся и специфику межличностных отношений в классе, они перекликаются с методическими рекомендациями для сотрудников высшего образования, курирующих работу с молодежью, по профилактике буллинга: доступность, гуманность, реалистичность, системность, деятельностный принцип, принцип средового воспитания [5].

В рамках реализации проекта мы ожидали получить следующие результаты:

– реализация программ через уроки психологии позволит создать в образовательной организации безопасное психологическое пространство;

– сформируются устойчивые доброжелательные отношения в классе;

– выработается навык конструктивного реагирования в конфликте, изменятся представления о самом себе;

– повысится позитивное социальное самочувствие;

– уменьшится количество случаев проявления жестокого поведения в ученическом сообществе.

Студенты на протяжении всего учебного года закреплены за конкретным классом, которому и оказывают посильную психолого-педагогическую помощь. Раз в две недели проводят групповые занятия с классом (тренинги) согласно расписанию, составленному администрацией школы. Также студенты посещают школьные уроки своих подопечных, чтобы проанализировать поведение детей, лучше понять их особенности. Студенты интересуются обучающимися, взаимодействуют с классными руководителями, чтобы понять причины поведения детей и поделиться собственными наблюдениями, тем самым выстроить единую линию взаимодействия с обучающимся по преодолению личностных и образовательных проблем обучения.

Студенты часто делятся своими впечатлениями о том, что порой им не хватает компетенций для решения той или иной конфликтной ситуации, так как не хочется нарушать добрые отношения, которые создались между ними и детьми. Но конфликт решать надо, а быть в роли мудрого взрослого, адекватно реагирующего на ситуации, не всегда получается… Но это нормально, так как студент еще только учится и не может владеть всем спектром психологических профессиональных приемов и техник. Для решения этой проблемы преподаватели кафедры психологии организуют для самих студентов мастер-классы, индивидуальные и групповые консультации, помогают подбирать дополнительный материал к занятиям, в сложных случаях – подключаются к проведению занятия вместе со студентами.

Уроки психологии построены на основе программ, рекомендованных методическим объединением педагогов-психологов Елабужского муниципального района.

В 2023–2024 учебном году реализуются следующие программы:

С 4 классами занимаются по программе «Школа талантов» (автор С. А. Корочкина).

Программа направлена на развитие ключевых компетенций: развитие системного мышления, креативности, коммуникативности, лидерских качеств, навыков командной работы.

С 5 классами занимаются по программе «Я+ТЫ=МЫ» (автор И. М. Игнатьева). Программа направлена на оказание психолого-педагогической поддержки и помощи обучающимся в адаптации к обучению в 5 классе. Занятия направлены на снижение школьной тревожности; проработку эмоциональных состояний; формирование адекватного отношения к своим успехам и неудачам в какой-либо деятельности, развитие навыка уверенного поведения; сплочение класса.

С 6 классами работают по программе коррекции и профилактики агрессивности (авторы: И. М. Игнатьева, Г. Р. Гайсина, О. Н. Герасимова, Е. С. Павлова). Цель программы: обучения навыкам адаптивного поведения.

7 и 8 классы занимаются по программе социальной адаптации «Мой мир» (автор: И. Ю. Чуянова). В рамках этой программы подростки учатся формировать необходимые социальные умения и навыки, понимать себя и других, приемам межличностного общения.

Выбор обучающихся подросткового возраста для реализации проекта не случаен, так как именно у представителей этого возрастного периода отмечается большое количество проблем, связанных с обострением чувства взрослости, возникновением не межличностных и внутриличностных конфликтов.

Также во время уроков психологии студенты реализуют другие виды работ, например, психологическую диагностику и психологическое просвещение обучающихся.

Выводы. Анализ реализации проекта «Уроки психологии» показывает, что студенты становятся соучастниками образовательных отношений, могут посмотреть на каждого ребенка под другим углом зрения, так как условия и формат общения педагога-психолога и учителя-предметника отличаются. Студенты отмечают, что им очень приятно получать положительные отзывы от подростков и их родителей. Например, в одном из классов подростки настолько мотивированы на занятия, что сами предлагают темы для личностного роста. Как правило, это классы с высокой групповой сплоченностью. Помогая школе в психолого-педагогическом сопровождении обучающихся, студенты оказывают профилактическую помощь тем обучающимся, которые чувствуют себя «белой вороной». Во время тренингов дети учатся выстраивать доверительные отношения внутри собственного классного коллектива, конструктивно говорить о своих желаниях и чувствах, высказывать свои мысли, не обижая другого.

Обучающиеся школы получили в лице студента своего собственного психолога, с которым можно обсудить актуальные вопросы, решить проблемы во время тренинга, поговорить наедине о наболевшем, о том, что не хотят выносить на обсуждение в группе, но готовы рассказать студенту. Студенты отмечают, что дети стали терпимее друг к другу, повысилась самооценка, что отразилось на учебных достижениях – повысилась мотивация к учебе как способу проявления себя, своих возможностей, своей уникальности перед сверстниками.

Педагоги «Университетской» школы – это часть педагогического коллектива вуза. И чем чаще будет взаимодействие студентов с детьми, педагогов школы и вуза друг с другом, тем более эффективно можно совместно решать проблемы подростков и психолого-педагогического сопровождения обучающихся школы. Вуз будет всегда иметь реальные представления о проблемах школы, отмечая положительные изменения или педагогические промахи, выступая беспристрастной стороной.

Нам же – преподавателям высшей школы – важно, чтобы студенты отрабатывали профессиональные навыки в реальных условиях школы, научились взаимодействовать с разным контингентом обучающихся, с педагогами, родителями и по окончанию вуза чувствовали себя компетентными педагогами-психологами, готовыми работать в школе, не боясь реальных детей, понимая проблемы и интересы подростковой субкультуры. Также школа стала базой исследования для написания студенческих научно-исследовательских работ

(статьи, курсовые работы, выпускные квалификационные работы, выступления с докладами на конференциях различного уровня).

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема практико-ориентированной подготовки студентов – будущих педагогов-психологов. Авторы анализируют и раскрывают возможности уроков психологии, реализуемых на базе общеобразовательной школы «Университетская», для формирования профессиональных компетенций бакалавров по профилю подготовки «Психология образования». Демонстрируется эффективность и значимость проекта для всех субъектов образовательных отношений. Взаимодействие образовательных организаций основного общего образования и высшего образования позволит иметь всегда реальные и актуальные представления о проблемах школы, отмечая положительные изменения или педагогические промахи, своевременно внося коррективы в программы подготовки специалистов (бакалавров) образования.

Ключевые слова: практико-ориентированная подготовка, бакалавр, уроки психологии, Федеральные государственные образовательные стандарты, компетенции.

SUMMARY

The article discusses the problem of practice-oriented training of students – future educational psychologists. The authors analyze and reveal the possibilities of psychology lessons, implemented at the “Universitetskaya” secondary school, for the formation of professional competencies of bachelors in the training profile “Educational Psychology”. The effectiveness and significance of the project for all subjects of educational relations is demonstrated. The interaction of educational organizations of basic general education and higher education will always make it possible to have real and relevant ideas about the problems of the school, noting positive changes or pedagogical mistakes, making timely adjustments of the training programs for specialists (bachelors) in education.

Key words: practice-oriented training, bachelor, psychology lessons, Federal state educational standards, competencies.

ЛИТЕРАТУРА

1. Живица О. В. Анализ подходов к подготовке профессиональных психологов в рамках обучения студентов в вузе [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Науковедение». 2015. Т. 7. № 2. URL: https://naukovedenie.ru/PDF/91PVN215.pdf (дата обращения: 01.04.2024)

2. Белашева И. В., Бондаренко Е. В., Палиева Н. А. К проблеме подготовки психологов для работы в системе образования в условиях вызовов современного социума // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2023. № 1 (94). С. 64–71.

3. Гайфуллина Н. Г. Особенности подготовки педагогов-психологов в системе «ВУЗ – Университетская школа» // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2021. Вып. 71. Ч. 1. С. 282–285.

4. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/?ysclid=luh0pd7i11922158777 (дата обращения: 01.04.2024).

5. Письмо Минобрнауки России от 13 декабря 2022 г. № МН-6/1873 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями для сотрудников образовательных организаций высшего образования, курирующих воспитательную работу с молодежью, по профилактике буллинга (травли) среди обучающихся: метод. пособие»). URL: https://e-ecolog.ru/docs/CC8nkYRfYJRyh4L8BmsW5/1 (дата обращения: 04.04.2024).

Т. А. Фассахова,
И. М. Добрынин,
А. Г. Самохвалова

УДК 159.9

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ПРЕДИКТОРЫ ИЗМЕНЕНИЯ ВНЕШНОСТИ В ПЕРИОД МОЛОДОСТИ

Введение. Самоотношение человека является одним из важнейших аспектов его социального и психологического бытия. Каждое действие, каждое отношение к окружающему миру и другим людям непосредственно связано с нашим отношением к самим себе. В связи с этим проблема самоотношения всегда актуальна для наук, посвященных изучению человека.

В современной отечественной и зарубежной психологии внешнего облика представлено большое количество работ, в которых рассматривается влияние на оценку и самооценку внешности различных групп факторов. В зарубежной психологии исторически сформировалось несколько подходов к изучению образа тела: психоаналитический, социо-культурный, когнитивно-бихевиористический, эволюционный, феминистический, позитивный и др. [14, с. 20].

В отечественной психологии данный феномен часто рассматривается в междисциплинарных исследованиях: с позиций культурно-антропологического, кросс-культурного и эволюционного подходов. Активно развиваются такие подходы, как социально-психологический, социально-культурный [12, с. 40]. В последние годы в социальной психологии объясняется полифакторная детерминация отношения к внешнему облику, учитывается взаимодействие ряда факторов, в связи с этим разработана многофакторная модель изучения отношения к внешнему облику» в центре этой модели находится «ценность привлекательного внешнего облика» [4, с. 198; 8, с. 91; 3, с. 383].

На основе теоретического анализа литературы по проблеме внешнего облика в данном исследовании внешний облик рассматривается как конструируемая форма объективизации внутреннего мира личности, отражающая различные этапы жизненного пути, детерминированная физиологическими, индивидуально-личностными и социо-культурными факторами.

Обращение человека к конкретным практикам преобразования внешнего облика предполагает осознанную, целенаправленную активность, отражает стремление человека влиять на изменение своей жизни, социального окружения.

В каждом из исторически сложившихся подходов к изучению внешности как компонента образа тела выделяют наиболее приоритетные факторы, которые влияют на активность изменения внешности. В работах таких авторов, как Лабунская, 2015; Погонцева, 2014; Варлашкина, 2010; Капитанова, 2022; Дроздова, 2017; Swami, Furnham, 2009; Shroff, Thompson, 2006, Jarman H, 2020; Rodgers, Laveway, 2023, подчеркивается существенное влияния на формирование оценки и самооценки внешности средств массовой информации и коммуникации, формирующих эталон привлекательного внешнего облика, также влияние семьи, значимых людей и групп, которые могут оказывать социальное давление. Сравнение себя с идеалом красоты или привлекательности вызывает тревожность и негативные эмоции, когнитивно-аффективный диссонанс, особенно если человек не соответствует этим идеалам.

Внутренние факторы остаются изученными гораздо в меньшей степени. Есть исследования, которые подтверждают, что только молодые люди с надежным типом привязанности к матери имеют положительные оценки своего внешнего облика [13]. Социальные достижения изменяют сензитивность женщин на отношение к своему внешнему облику, к его оценкам

[9, с. 98]; степень удовлетворенности жизнью может повышать или снижать оценку внешнего облика [1, с. 247]. Люди, обладающие такой чертой, как перфекционизм, часто устанавливают высокие физические стандарты для себя и могут чувствовать неудовлетворенность, снижение самооценки, если не соответствуют этим идеалам [10, с. 159]. Совокупность взаимодействующих социокультурных, социально-психологических, личностных факторов дополняется субъектными факторами отношения к внешнему облику, все это определяет преобразовательную активность личности в отношении внешнего облика.

Актуальным остается вопрос: «Почему одни молодые люди более уязвимы к социокультурным установкам в отношении идеальной внешности, пытаются кардинально изменить свою внешность, а другие более устойчивы, и, напротив, не имеют желания следовать транслируемым образцам и преобразовать в соответствии с ними внешность?».

Целью работы является выявление ценностно-смысловых предикторов, обусловливающих попытки изменения внешнего облика молодого человека.

Стоит подчеркнуть, что в данном исследовании рассматривается физический компонент внешности, не затрагиваются вопросы изменения одежды, стиля, прически, макияжа, выразительного поведения. Феномен изменения внешности человека в данном исследовании также не включает в себя естественные возрастные изменения в онтогенезе или случайные изменения, связанные с чрезвычайными обстоятельствами (авария, травма, ранение и др.).

Эмпирические методы исследования: для достижения целей исследования применялись следующие методики:

– процентная прямая шкала удовлетворенности внешним обликом;

– методика определения ценностных ориентаций М. Рокича в модификации Г. В. Серикова (Сериков, 2018);

– тест-опросник самоотношения (ОСО) В. В. Столина (В. В. Столин, С. Р. Пантилеев, 1988);

– методика определения самооценки Дембо-Рубинштейн (самооценка внешности);

– авторский опросник «Стремление к изменению».

В исследовании приняли участие 1 107 человек – молодые люди 18–21 года, проживающие в г. Екатеринбург, обучающиеся в Уральском федеральном университете им. Ельцина. В общей выборке 72,5 % – женщины, 27,5 % – мужчин, 38,9 % – 18 лет, 31,2 % 19 лет и 17,8 % – 20 лет; 94,6 % выборки не состоят в браке, 4 % – живут в незарегистрированном браке; 99,8 % общего числа исследуемых молодых людей детей не имеют.

Достоверность и надежность результатов обеспечиваются теоретико-методологической обоснованностью эмпирического исследования; адекватностью научного аппарата целью и задачам, репрезентативностью и объемом выборки исследования; использованием валидных и надежных методов и методик, анализ данных производился с помощью SPSS Statistic.

По результатам разделения общей выборки на основе авторской анкеты «Стремление к изменению», сформированы следующие группы респондентов:

1. Группа респондентов, имеющих желание изменить свой внешний облик (ВО) и проявляющих активность в его преобразовании – 65 % (n1=649 человек);

2. Группа респондентов, имеющих желание изменить свой внешний облик и не проявляющих активность в его изменении – 17 % (n2=171 человек);

3. Группа респондентов, не имеющих желание изменить свой внешний облик – молодые люди, отрицательно ответившие на вопрос о намерении изменить свой внешний облик – 18 % (n3=181 человек).

По данным авторского опросника «Стремление к изменению», из общей выборки более 50 % занимаются изменением тела, 42,6 % занимаются самостоятельно фитнесом, 21,3 % следят за калорийностью питания, 13,9 % занимаются фитнесом с тренером в спорт зале, 15 % имеют пирсинг или татуировки, 4,6 % посещают диетолога.

Таблица 1.

Значимые групповые различия в иерархии ценностных ориентаций между группами, имеющими стремление и активность изменения внешнего облика и его отсутствием (n1=649, n2=171, n3=181)

Ценность	Средние значения в группах респондентов			F	p
	Есть желание и изменяют ВО (n1)	Есть желание, не изменяют ВО (n2)	Нет желания и не изменяют ВО (n3)		
Твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)	**9,51**	**10,76**	10,16	4,06	0,02
Честность (правдивость, искренность)	**8,76**	8,24	**7,40**	3,84	0,02
Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)	**9,54**	8,35	**8,96**	3,04	0,04

Примечание: Жирным шрифтом выделены группа/ы, результаты в которых значимо отличаются от других/друг от друга, p<0,05

Сравнительный анализ групп, отличающихся стремлением и активностью изменения внешнего облика, показал следующие достоверные отличия:

– между группами «Есть желание и изменяют ВО» (n1) и «Есть желание и не изменяют ВО» (n2) по шкалам «твердая воля» (F=4,06, p=0,018, n2=9,51, n3=10,76), что свидетельствует о том, что респонденты, имеющие стремление и активность к изменению внешнего облика, обладают более выраженными волевыми качествами, они способны достигать своих целей, благодаря умению не отступать перед трудностями, в отличие от тех, кто своим изменением не занимается;

– между группами «Есть желание и изменяют ВО» и «Нет желания и не изменяют ВО» (n3) по шкалам честность (F=4,06, p=0,018, n1=8,76, n3=7,40), по шкале независимость (F=3,043, p=0,048, n1=9,54, n3=8,96), что говорит о том, что те, кто говорит о том, что они изменяют свою внешность, могут лукавить и больше зависимы от мнения других в своих суждениях и поступках. Можно предположить, что изменяют внешность они для одобрительной оценки со стороны окружающих и для того, чтобы соответствовать социальным нормам (табл. 1).

При попарном сравнении групп обнаружены достоверные различия по некоторым параметрам.

Респонденты из группы «n1» отличаются от респондентов «n2», по шкалам «самоуважение» (F=3,29, p=0,048, n1=64,14, n2=57,95), «самопринятие» (F=3,32, p=0,037, n1=73,76, n2=67,62), что говорит о том, что респонденты первой группы обладают большим самоуважением к себе, за то, что они добиваются своих целей, находятся в более гармоничном состоянии с собой, ценят себя, признают свои достоинства и недостатки, а не проявляющие активность могут испыты-вать чувство стыда.

Респонденты из группы n2 отличаются от респондентов n3 по шкалам «самообвинение» (F=3,56, p=0,029, n1=54,83, n2=45,84). Рес-

Таблица 2.

Значимые различия показателей уровня самоотношения между группами, отличающихся по стремлению и активности к изменению внешнего облика

Шкалы самоотношения	Группы респондентов			F	p
	Есть желание и изменяют ВО (n1)	Есть желание, но не изменяют ВО (n2)	Нет желания и не изменяю ВО (n3)		
Шкала самоуважения	**64,14**	**57,95**	62,19	3,29	0,048
Шкала самопринятия	**73,76**	**67,62**	70,26	3,32	0,037
Шкала самообвинения	50,32	**54,83***	**45,84**	3,56	0,029

Примечание: Жирным шрифтом выделены группа/ы, результаты в которых значимо отличаются от других/друг от друга, p<0,05

понденты, не проявляющие активность, больше обвиняют себя в неудачах, испытывают чувство тревоги, склонны к самообвинению, чем те, которые не хотят изменить свой внешний облик.

Важным является вывод о том, что респонденты, имеющие активность и стремление к изменению внешнего облика, не отличаются по уровню удовлетворенности внешним обликом (p>0,7, n1=7,40, n2=7,14, n3=7,23), это свидетельствует о том, что вне зависимости от того, удовлетворен внешностью молодой человек или нет, он изменяет внешность из-за других индивидуально-личностных или психосоциальных особенностей.

Корреляционный анализ между показателями уровня самооценки и уровнем самоотношения в группах: n1, n2, n3 , показал общую тенденцию – уровень самооценки внешности связан с уровнем самоотношения: чем он выше, тем выше уровень самоотношения, самооценок и уровня притязаний.

Стоит отметить, что группа n1 отличается от групп n2, n3 корреляционной связью самооценки внешности с уровнем самообвинения. Чем выше самооценка внешности, тем меньше уровень самообвинения в одной группе n1 (r=–0,189, p=0,00) и отсутствие такой связи во второй и третьей группах (r=–0,119, p=0,2). Что свидетельствует о том, что респонденты, которые изменяют свою внешность, таким образом снижают уровень негативных эмоций в свой адрес, больше гордятся собой, а те, кто не стремятся к изменениям, в целом обладают низким уровнем самообвинения, не склонны к глубинной рефлексии.

Важный вывод можно сделать из отличия в корреляционных связях у групп: n1 и n2, они отличаются отсутствием связей между самооценкой внешности и шкалами: самопринятие (r=0,120, p=0,135) самообвинение (r=–0,117, p=0,143), отношение других (r=0,189, p=0,106), самоинтереса (r=0,146, p=0,067), саморуководства (r=0,55, p=0,495). Для респондентов «n2» преобразование внешности не является механизмом повышения уважения к себе. «Лучшая» внешность не поможет им больше любить себя, менее критично относится к себе, понимать себя, ждать положительного отношения от других. Очевидно, уровень самооценки и самоотношения у респондентов группы n2 связан с достижениями в других сферах, а не самооценкой внешности (табл. 3).

Стоит отметить тот факт, что группы, отличающиеся стремлением и активностью изменения внешности, не отличаются уровнем удовлетворенности внешности, то есть низкий уровень удовлетворенности внешностью не является предиктором изменений («можно оставить как есть», «ничего не менять, даже если недоволен»).

Множественный дискриминантный анализ, где предикторами выступали следующие

Таблица 3.

Значимые корреляционные связи в группе респондентов, отличающихся стремлением и активностью в изменении внешности (n1=649, n2=171, n3=181)

Переменные	Коэфициент корреляции/ значимость	Группы респондентов		
		Есть желание и изменяет внешность (n1)	Есть желание и не изменяют (n2)	Нет желания и не изменяют (n3)
		Самооценка внешности	Самооценка внешности	Самооценка внешности
шкала интегральная s	r	0,359***	0,307**	0,357***
	p	<0,001	<0,001	<0,001
шкала самоуважения I	r	0,237***	0,271**	0,233**
	p	<0,001	0,001	0,004
шкала аутосимпатии II	r	0,437***	0,302***	0,334**
	p	<0,001	<0,001	<0,001
шкала ожидаемого отношения от других III	r	0,184***	0,165*	0,181*
	p	<0,001	0,039	0,026
шкала самоинтересов IV	r	0,274***	-	0,285*
	p	<0,001	-	<0,001
шкала самоуверенности	r	0,361***	0,320***	0,329***
	p	<0,001	<0,001	<0,001
шкала отношения других	r	0,146***	-	0,160*
	p	<0,001	-	0,050
шкала самопринятия	r	0,361***	-	0,310***
	p	<0,001	-	<0,001
шкала саморуководства	r	-	-	-
	p	-	-	-
шкала самообвинения	r	–,189***	-	-
	p	<0,001	-	-
шкала самоинтереса	r	0,245***	-	0,305***
	p	<0,001	-	<0,001
шкала самопонимания	r	0,125***	0,226**	0,229**
	p	0,002	0,004	0,005
уровень удовлетворенности внешним обликом	r	0,786***	0,805***	0,763***
	p	<0,001	<0,001	<0,001

Примечание: чем выше среднее значение ранга ценности, тем менее значима она для респондента.

показатели: ценностные ориентации личности, уровень самоотношения и самооценки и где испытуемые сгруппированы по стремлению и активности изменения внешности показал: предикторами, определяющими респондентов, которые целенаправленно изменяют свою внешность, является наличие высоких показателей ценности – твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями (хи–квадрат=8,001, p=0,018, коэф. Л.Уилкса = 0,991), что свидетельствует о более высокой значимости волевого компонента у данной группы. По коэффициенту канонического уравнения можно судить о том, что вклад

данного предиктора в дискринимацию совокупностей небольшой, средние значения для всех групп не имеют сильных отличий, и только 43,2 % исходных сгруппированных наблюдений классифицированы правильно.

Выводы. Результаты анализа показали, что чем выше уровень самооценки внешности, тем выше уровень самоотношения у респондентов всех групп. Тем не менее можно сделать ряд важных выводов.

Респонденты, которые целенаправленно изменяют свою внешность таким образом могут снизить уровень негативных эмоций в свой адрес, больше гордятся собой, а те, кто не стремятся к изменениям, обладают низким уровнем самообвинения и меньше склонны винить себя, к глубинной рефлексии, соответственно не видят смысла в изменениях.

Преобразование внешности для респондентов, не проявляющих активность в изменении, не рассматривается ими как механизм повышения положительного отношения к себе, самопринятия, не способствует повышению интереса к себе, снижению уровня критики по отношению к себе и повышению ожидания положительного отношения со стороны других людей.

У респондентов, не изменяющих ВО, высокая самооценка внешности не связана с уровнем самообвинения. Очевидно, уровень самоотношения определяется проявлением себя, в других сферах: достижениями в карьере, профессиональной сфере, семье. Напротив, для респондентов, которые изменяют свою внешность, самооценка внешнего облика снижает уровень самообвинения.

Предикторами изменения внешности можно считать наличие сильных волевых качеств, более значимую инструментальную ценность – твердая воля – как средство достижения цели.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается выявление ценностно-смысловых предикторов, обусловливающих целенаправленное изменение внешнего облика молодого человека. Представлено проведенное по данному направлению исследование, в котором приняли участие 1 107 человек – молодые люди 18-21 года, описываются его результаты, приведен анализ корреляционных связей, а также сделаны выводы о связи уровня склонности к изменению своего внешнего облика с самоотношением.

Ключевые слова: внешний облик, образ тела, преобразование внешности, самоотношение, самооценка, уровень удовлетворенности.

SUMMARY

The article examines the identification of value-semantic predictors that cause a purposeful change in the appearance of a young person. It's presents the study conducted in this area, which involved 1,107 people – young people aged 18-21, is presented, its results are described, an analysis of correlations is given, and conclusions are drawn about the relationship between the level of propensity to change one's appearance and self-attitude.

Key words: appearance, body image, transformation of appearance, self-attitude, self-esteem, satisfaction level.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дементий Л. И., Варлашкина Е. А. Социально-психологические аспекты внешней привлекательности человека в культурно-историческом контексте // Вестник Омского университета. 2010. № 4. С. 247–254.

2. Знаков В. В., Рябинкина З. И. Субъект, личность и психология человеческого бытия. М., 2005. 384 с

3. Капитанова Е. В. Внешний облик в структуре ценностных ориентаций молодых людей, обеспокоенных и удовлетворенных им // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2022. № 4 (39). С. 383–386.

4. Лабунская В. А. Самооценка, ценность, значимость внешнего облика в студенческой среде и удовлетворенность жизнью // Южно-российский журнал социальных наук. 2019. № 4. С. 198–209.

5. Лабунская В. А., Дроздова И. И. Теоретико-эмпирический анализ влияния социокультурных и социально-психологических факторов на оценки и самооценки молодых людей внешнего облика // Российский психологический журнал. 2017. Т. 14. № 2. С. 202–226.

6. Лабунская В. А. Тренды изучения отношения к внешнему облику с позиций прикладной социальной психологии // Социальная психология и общество. 2021. Т. 12. № 3. С. 128–150.

7. Лабунская В. А., Капитанова Е. В. Обеспокоенность и удовлетворенность студентов своим внешним обликом как предикторы самооценок его компонентов и характеристик // Российский психологический журнал. 2016. Т. 13. № 1. С. 167–183.

8. Лабунская В. А., Сериков Г. В. Теоретические основы и методические подходы к изучению феномена «ценность внешнего облика» // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 91–103.

9. Наровская Я. Б. Социально-психологические особенности женщин, преобразующих свой внешний облик: дисс. ... канд. психол. наук. Ростов–н/Д, 2007. 329 с.

10. Погонцева Д. В. Стремление похудеть: социально–психологический анализ // ScienceTine. 2014. № 5 (5). С. 159–165.

11. Пантелеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. 100 с.

12. Социальная психология внешнего облика: теоретические подходы и эмпирические исследования: коллект. монография / под науч. ред. проф. В. А. Лабунской, Г. В. Серикова, Т. А. Шкурко. 2019. 456 с.

13. Цуркин Владислав Александрович. Образ физического "Я" у лиц с разными типами эмоциональной привязанности к матери: дисс. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2015. 165 с.

14. Cash T. F. Encyclopedia of Body Image and Human Appearance. London, UK, and San Diego, CA: Academic Press (Elsevier), 2012

15. Jarman H, Marques M, McLean S., Slater A. Social Media, Body Satisfaction and Well-Being among Adolescents: A Mediation Model of Appearance-Ideal Internalization and Comparison // Body Image, 2020. Vol. 36 (1). pp. 139–148.

16. Rodgers R., Laveway K., Social Media and Mental Health. October 2023.

17. Shroff H., Thompson J. K. The Tripartite Influence Model of Body Dissatisfaction and Eating Disturbance: A Replication with Adolescent Girls // Body Image: An International Journal of Research. 2006. 3. 17–23. A Structural Equation Modeling Confirmation of the General Sociocultural Model.

Н. Е. Серебровская,
С. А. Рыбина

УДК 159.99

АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА ЧЕРНОГО ЮМОРА В НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Введение. Круг познания и исследования вопросов, волнующих человечество сейчас, настолько широк, что уже сложно найти то, что не затронуто в научных статьях и публикуемых заметках. Одной из тем, в рамках которой продолжают находиться новые аспекты рассмотрения, является исследование вопросов юмора. В процессе исследования юмора и смеха в 1964 г. в Пало Альто психиатром и неврологом Уильямом Фрайем закладываются основы гелотологии как науки о смехе и его влиянии на здоровье человека [2, с. 270].

В настоящее время существует Ассоциация прикладного и терапевтического юмора в США, выпускаются международные, европейские, американские и израильские журналы, полностью посвященные исследованиям юмора. На территории России в городе Санкт-Петербург в РГПУ им. А. И. Герцена в 2021 г. уже шестой раз был организован Международ-

ный гелологический конгресс «Юмор и смех в глобализирующемся мире». Это подтверждает актуальность исследуемых вопросов.

Юмор имеет множество оттенков, описаний и характеристик. Он рассматривается с разных сторон и с помощью различных подходов. В процессе возникновения все более серьезных и масштабных невротизирующих факторов в нашем социальном окружении становится актуальной и требующей изучения проблема распространения и влияния на социум так называемого черного юмора.

По данным исследования ВЦИОМ в 2021 г., в котором приняло участие 1 600 россиян от 18 лет и старше, 77 % опрошенных относятся к черному юмору скорее отрицательно. Среди участников исследования только 5 % имеют положительное отношение к черному юмору, а оставшиеся 16 % респондентов относятся к нему нейтрально или безразлично. Полученные данные позволяют нам полагать, что большинству людей неприятно наличие подобного явления в своем непосредственном окружении. При этом у всех опрошенных субъективное ощущение нарастания тенденции использования черного юмора в социальном взаимодействии и разных сферах жизнедеятельности человека и общества в целом присутствует.

Хотя многие люди не одобряют использование черного юмора из-за его потенциальной оскорбительности, другие считают эту форму шуток очень важной частью нашего культурного дискурса. В этой статье мы рассмотрим разные стороны использования черного юмора, а также на то, как он может помочь нам лучше понять и пережить сложные жизненные ситуации.

Цель статьи – провести анализ феномена черного юмора в психолого-педагогических и лингвистических исследованиях.

Актуальностью данного исследования является возрастающая частота использования черного юмора не только среди взрослых людей старше 18 лет, но и среди детей школьного возраста.

Черный юмор – это форма юмора, которая использует темы, связанные с трагическими или неприятными событиями, чтобы вызвать улыбку. Черный юмор традиционно связан с самыми разными областями жизни общества, такими как политика, религия, медицина, образование и др. По своей сущности черный юмор является провокационным и остроумным способом высказывания мыслей на самые разные темы.

Несмотря на то, что черный юмор может вызывать неприятные эмоции у некоторых людей, он занимает значительное место в психологических исследованиях.

Важно отличать черный юмор от оскорбительных шуток или насилия. Использование черного юмора должно быть осознанным и соответствующим контексту. Поэтому изучение феномена черного юмора с точки зрения его природы, содержания, функционала является важной задачей для исследований в области психологии.

Черный юмор – это форма юмора, которая основана на табуированных или неприемлемых для общественности темах. Он может быть шокирующим и вызывать различные эмоции у слушателей: от смеха до возмущения.

Черный юмор работает за счет противопоставления трагической реальности и комического подхода к ней. Он позволяет людям выразить свои чувства по поводу неприятных ситуаций, используя абсурдное или ироничное повествование.

Однако стоит помнить, что черный юмор может оскорблять и уязвлять людей, особенно если он направлен на уязвимые группы. Поэтому необходимо быть внимательными к контексту и аудитории при использовании этой формы юмора.

Важно отметить, что при всей привлекательности черного юмора, он не является универсально приемлемым. Для некоторых людей черный юмор может быть оскорбительным или причинить дополнительную душевную боль в сложной жизненной ситуации.

С феноменом черного юмора связан вопрос развития эмоционального интеллекта как умения понимать свои эмоции и эмоции других людей. Черный юмор помогает развивать этот навык, поскольку требует от чело-

века распознавать скрытый смысл за словами и жестами. Однако, следует учитывать контекст использования черного юмора. Если он используется в целях оскорбления или унижения других людей, то это может вызвать негативные эмоции и привести к нарушению межличностных отношений, поэтому его использование должно быть осознанным и в соответствии с этическими нормами.

Использование черного юмора в образовательном процессе может быть полезным для развития у студентов критического мышления и способности видеть глубокий смысловой аспект человеческой речи. Однако необходимо учитывать возможные этические и моральные проблемы, связанные с использованием данного вида юмора.

Черный юмор в контексте образовательного подхода должен быть основан на том, чтобы использовать его как инструмент для анализа социальных норм и ценностей. Важно помочь студентам понять границы использования такого вида юмора в повседневной жизни, а также научить их отличать социально-приемлемые шутки от оскорбительных высказываний.

Педагоги должны быть осторожны при использовании данного типа юмора в образовательном процессе, учитывая возможность вызвать негативную реакцию учеников или нарушения дисциплины. Кроме того, необходимо помнить о том, что каждый обучающийся имеет свой индивидуальный опыт и жизненную позицию, которые могут повлиять на его реакцию на черный юмор.

Несмотря на то, что данный вид юмора может вызывать контроверсии, он имеет свои особенности и может играть положительную роль в жизни людей.

Среди перспективных направлений исследований можно выделить:

– изучение роли черного юмора в формировании личностных качеств современного человека;

– анализ влияния черного юмора на психологическое состояние людей;

– исследование механизмов появления и распространения черного юмора в обществе.

Конечно, данные направления лишь небольшая часть возможных аспектов исследований феномена черного юмора, которые позволят изучить специфику его содержания и функциональную нагрузку. Однако уже существующие исследовательские работы дают возможность получить более глубокое представление о феномене черного юмора и его значении для социума.

Изложение основного материала статьи. Обратимся к современным исследованиям, направленным на изучение изменений, которые происходят со временем в роли черного юмора в обществе.

Для многоаспектного анализа феномена черного юмора обратимся к психологическому аспекту лингвокультурного компонента данного понятия, который был описан О.В. Эпштейном. Автор предлагает нам сравнение универсальных и национальных видов черного юмора, а также подробный анализ тематического спектра на материале англоязычных текстов. Черный юмор понимается автором в виде перестановки или изменения комбинации известных культурных форм. Исследователь в заключении приходит к мнению о том, что черный юмор можно считать одной из безобидных форм реакции на страх, полезных для общества [15, с. 129].

Исследованием черного юмора как личностной характеристики занимался С. Ю. Жаркой. Черный юмор, по его мнению, более характерен людям раздражительным и необщительным, что связывает его по своему личностному отражению с юмором нейтральным. Это предполагает схожую природу возникновения двух типов юмора, которые служат поиском вариантов взаимодействия с окружающим миром и способов действий во фрустрирующих ситуациях. В кризисных ситуациях черный юмор помогает взаимодействовать с такими сложными для проживания темами, как смерть, потеря и др. При этом нейтральное чувство юмора дает возможность людям решать повседневные проблемы, приближает их к желаемому [5, с. 90]. Вышеописанные выводы приводят нас к мыслям о том, что черный юмор дает человеку то, чего, видимо, не спосо-

бен дать юмор нейтрального характера – инструмент, помогающий эффективно справиться со стрессовой ситуацией. Является ли это истинным проживанием негативных чувств или происходит их вытеснение в бессознательное, уход от их проживания?!

Достаточно полное описание тематического поля черного юмора нам дает М. А. Евстафьева. В своей статье она обобщает шесть тем, входящих в обсуждаемое нами понятие: тема смерти и всего того, что с ней пересекается, процесс разрушения физиологической целостности людей, боязнь опасности, угрозы родным людям, катастрофы в обществе, «некрофильство» [4, с. 27]. В статье также отмечается, что границы черного юмора всегда казались размытыми и неопределенными. Данный аспект исходит из субъективного восприятия каждой шутки на основе своего жизненного опыта отдельным человеком. Так как опыт у каждого человека исключительный и индивидуальный, то и предсказать подобные моменты бывает маловероятно. Возникает потребность в изучении особенностей восприятия черного юмора разными группами людей, которые отличаются друг от друга социальным статусом, уровнем образования, жизненными ценностями и набором личностных качеств.

Н. Н. Губанов, Л. О. Рокотянская, Н. И. Губанов в своей статье подтверждают возрастание популярности черного юмора в настоящее время, а также подчеркивают особую роль СМИ в излишней детализации освещения трагических событий. Авторы отмечают изменение отношения людей к подобного рода шуткам, говорят о том, что сейчас для многих данное явление становится более привычным. В заключение исследования формируется вывод о позитивной функции черного юмора, которая заключается в психологической защите. Это служит противодействием любым ограничениям в жизни, в том числе и смерти, что превращает трагедию в абстрактную идею [3, с. 330]. С расширением сети Интернет вопрос смерти становится для нас спутником большинства новостей, с которыми мы постоянно сталкиваемся. Возникает необходимость в развитии умения относиться избирательно к той информации, что мы получаем, а также смещать локус внимания с жизни посторонних нам людей на жизнь реальную – свою и своих близких, т. е. уметь уходить в информационный «детокс», который будет позволять человеку переключаться.

Н. Л. Шмелева в своих работах представляет анализ функционально-стилистических особенностей черного юмора, в рамках которого установлена общность приемов создания комического, как и в юморе в целом. При этом выделяется большая роль сарказма, в рамках которого часто есть цель унизить другого, что свойственно черному юмору. Также описываются особенности проявления других приемов создания комического эффекта: гиперболизация, использование каламбуров, паронимов и игры слов для создания двусмысленности [14, с. 211]. Данный анализ помогает нам понять, что люди, использующие черный юмор, с тем же успехом способны овладеть на достаточном уровне юмором позитивным, приятным. Встает вопрос о том, что необходимо развивать у людей, склонных к черному юмору, чтобы помочь им сменить направление мыслей в процессе создания комического.

Особую специфику имеет черный юмор в сети Интернет, которую анализирует Е. Ю. Мещерякова. Она выделяет несколько нетипичных функций данного вида юмора. Черный юмор позволяет освещать отношение пользователя к темам, к которым он неравнодушен, помогает облегчить восприятие неприятного опыта, а также способствует объединению групп пользователей с общими волнующими их темами [9, с. 32]. Виртуальный формат общения в настоящее время занимает подчас более значимое место для современного человека, чем реальный. В нем проходят рабочие встречи, занятия по интересам и даже наш досуг. В связи с этим людям сложнее развивать эмпатию и проявлять внимание к своим собеседникам. При отсутствии живого общения и живой реакции на собеседника складываются ложные ощущения о том, как воспринимает наши слова другой человек. В этом контексте возрастает роль развития эмоционального интеллекта, эмпатии, т. к. происхо-

дит нарушение близости общения, теряется ценность контакта с человеком, пропадает доверие.

Кроме традиционных условий существования, человек может попадать в ситуации, в которых его жизнь становится невыносимой. Это может возникать в местах лишения свободы, в зоне боевых действий или в условиях заточения. Е. А. Тагильцева занималась исследованием вопроса трансформации личности в условиях концлагеря. В рамках своего анализа она выделяет перечень основных эмоциональных переживаний, чувств, мыслей и состояний, которые испытывают заключенные в лагерях. Одним из них она считает появление черного юмора в связи с чувством безвыходности и безысходности, ощущением того, что терять больше нечего [13, с. 48]. Подобное ощущение может возникать в психотравмирующих обстоятельствах, когда жизнь коренным образом меняет свой маршрут, иногда по независящим от человека причинам. Исследование особенностей проявления людей в таких нестандартных обстоятельствах позволяет намечать маршруты наиболее эффективной помощи тем, кто может столкнуться с подобными ситуациями.

М. В. Мусийчук занимается исследованием вопросов продуктивного использования черного юмора для работы с кризисными состояниями. Она считает, что под воздействием черного юмора через изучение теории и практики самоконтроля изменяется модально-оценочная направленность, что служит профилактикой суицидального поведения [10, с. 55]. В другом своем исследовании автор выделяет функции черного юмора. По ее мнению, он обеспечивает удовлетворительное самочувствие в неудовлетворительных ситуациях, позволяет посмотреть на себя и ситуацию со стороны, дает увидеть трагическую ситуацию со смешного ракурса [9, с. 35]. Данные исследования дают нам методы использования черного юмора в терапевтичных целях.

И. Н. Асеева и Ю. А. Попкова, проводившие свои исследования в медицинской сфере, говорят о черном юморе как о копинг-стратегии адекватного совладающего поведения, которая возникает в результате осознанного выбора в ситуациях, не поддающихся контролю медицинских работников [1, с. 70]. Мы предполагаем, что подобная копинг-стратегия характерна не только лицам, причастным к медицинской сфере. Также это свойственно в целом всем людям, со временем научившимся принимать ситуации, в которых они, реально и адекватно оценивая себя, понимают, что не в состоянии повлиять на ход событий.

Нами было проведено исследование характера реагирования людей на шутки, относящиеся к черному юмору, а также их влияние на общий фон настроения. В исследовании приняли участие 109 участников в возрасте от 13 до 41+ лет. Стимульный материал был собран из шуток разной тематической направленности. Испытуемым предлагалось оценить по трехбалльной школе степень забавности и комичности приведенных в бланке шуток. В начале и в конце исследования оценивался общий фон настроения участников анкетирования.

Были получены следующие результаты: среди предложенных для анализа испытуемым шуток к категории «очень смешно» – 3 балла были отнесены в среднем у 26,3 % ответивших, к категории «немного смешно» – 2 балла – у 30,9 % респондентов, к категории «не смешно» – 1 балл – у 38,7% участников. Делаем вывод, что в среднем – для 57,2 % испытуемых шутки, относящиеся к черному юмору, являются смешными и забавными.

Говоря о степени изменения настроения, с которым респонденты участвовали в эксперименте, выявлены следующие данные: Начинают исследование в радостном, приподнятом настроение 22,9 % (25 чел.) – завершают исследование уже 33 % (36 чел.) испытуемых с данным показателем. Уровень настроения на среднем показатели в начале исследования был у 69,7 % (76 чел.), в завершении – 61,5 % (67 чел.). С грустным, печальным настроением начинают исследование 7,3 % (8 чел.), а завершают – 5,5 % (6 чел.). Подобные результаты нам показывают, что те, кто изначально пришел в спокойном и нейтральном настроении, более склонны к повышению фона своего на-

строения после шуток черного юмора до радостного и приподнятого. Респонденты с уставшим и печальным настроением в меньшей степени изменили свое настроение в ходе исследования.

Отдельным вопросом для исследования был анализ наиболее интересных тем шуток и анекдотов, где следовало указать в свободной форме свой любимый анекдот. Структурировав и обобщив все анекдоты, мы сформулировали следующие ключевые интересующие темы для респондентов (не все из них входят в круг тем, которые можно отнести к черному юмору):

– тема смерти;

– локальные шутки (понятные только определенной компании людей);

– тема рабочих и дружеских взаимоотношений;

– анекдоты, основанные на игре слов, словотворчестве, эффекте неожиданности, создание абсурдных ситуаций;

– семейные взаимоотношения, бытовые вопросы;

– темы, запрещенные законом;

– религия;

– политический юмор;

– современные технологии;

– тема внешнего вида, фигуры, здорового образа жизни;

– литературный юмор;

– тема школы, обучения.

Анализ наиболее предпочитаемых тем для шуток помогает нам строить планы на дальнейшие исследования, где, используя данные темы, можно разрабатывать программу по изучению влияния шуток на человека и его проявления в социуме.

Итогом исследования является вывод о том, что у большей части испытуемых (57,2 %) наблюдается положительное отношение к шуткам черного юмора, они подтверждают их комический эффект.

Выводы. Исследования о черном юморе демонстрируют значимость данной темы для нашего понимания психологических механизмов человеческой психики на стрессовые ситуации. Однако необходимо продолжать исследования данного феномена, чтобы лучше понять его воздействие на человека.

Одна из перспективных областей исследований – это анализ связи между интеллектом и способностью к созданию/пониманию черного юмора. Также стоит учитывать культурные различия в использовании этой формы юмора, так как ее особенности могут отличаться в разных странах.

Практическое значение изучения черного юмора заключается в возможности использования его в качестве терапевтического инструмента при работе с людьми, страдающими от тревожных состояний или депрессии. Некоторые исследования уже подтверждают эффективность применения подобного типа шуток для улучшения настроения у пациентов.

В ходе нашего исследования было выявлено, что у преобладающего большинства опрошенных (57,2 %) шутки черного юмора вызывают положительные эмоции. Данные результаты подтверждают перспективность нашего исследования. Таким образом, дальнейшие исследования черного юмора могут помочь нам лучше понять, как наш мозг реагирует на этот тип юмора, и как мы можем использовать его для улучшения нашего физического и эмоционального здоровья.

АННОТАЦИЯ

В статье приведен анализ черного юмора в психолого-педагогических и лингвистических исследованиях. Проанализированы основные концепции черного юмора, а также особенности его применения в различных областях жизни. Приведен анализ взглядов исследователей по поводу аспектов влияния черного юмора на человека.

Ключевые слова: черный юмор, защитное поведение, влияние юмора, восприятие юмора, способность, тип юмора, эмоциональный интеллект.

SUMMARY

The article provides an analysis of black humor in psychological, pedagogical and linguistic research. The main concepts of black humor are analyzed, as well as the features of its appli-

cation in various areas of life. The analysis of the views of researchers on the aspects of the influence of black humor on humans is presented.

Key words: black humor, defensive behavior, influence of humor, perception of humor, ability, type of humor, emotional intelligence.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асеева И. Н., Попко Ю. А. Взаимосвязь оптимизма и копинг-стратегий поведения у медицинских работников различных специализаций // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2011. № 1 (9). С. 63–75.

2. Бондаренко А. В. Языковая теория «смеха»: экзистенциальные предпосылки // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2009. № 2. С. 269–275.

3. Губанов Н. Н., Рокотянская Л. О., Губанов Н. И. Черный юмор: превращение трагедии в идею // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2018. № 3. С. 328–340.

4. Евстафьева М. А. Тематическое поле черного юмора // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2017. № 4. С. 24–31.

5. Жаркой С. Ю. Полипарадигмальное исследование чувства юмора как комплексной личностной характеристики // Вестник РГГУ. Серия Психология. Педагогика. Образование. 2018. № 2 (12). С. 81–95.

6. Кашин В. В. К столетию со дня рождения Жан-Поля Сартра // Вестник ОГУ. 2005. № 7. С. 4–7.

7. Кон А. Воспитание сердцем. М.: Манн, Иванов и Фербер. Воспитание без стресса, 2022. 336 с.

8. Мещерякова Е. Ю. Функциональные особенности черного юмора в сети Интернет // Вестник магистратуры. 2021. № 6-1 (117). С. 83–84.

9. Мусийчук М. В. Когнитивно-аффективные основания черного юмора как эффективная профилактика кризисных состояний // Академический журнал Западной Сибири. 2014. № 1 (50). Т. 10. С. 30–38.

10. Мусийчук М. В. Профилактика суицидального поведения на основе изменения модально-оценочной направленности средствами черного юмора // Тюменский медицинский журнал. 2013. Т. 15. № 3. С. 55–56.

11. Рыженко С. К. Использование рисуночного теста Сильвер в диагностике эмоционального состояния у детей и подростков // Школьные технологии. 2014. № 2. С. 146–157.

12. Симатова О. Б. Качественное своеобразие вербальной агрессии в контексте различных общепрофессиональных деформаций педагогов [Электронный журнал] // Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал). 2022. № 3.

13. Тагильцева Е. А. Трансформация личности в условиях концлагеря: условия выживания // Научный журнал «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири». 2021. № 2. С. 41–51.

14. Шмелева Н. Л. Понятие «черный юмор» и его функционально-стилистические особенности // Альманах современной науки и образования. 2009. № 8 (27). Ч. 2. С. 210–212.

15. Эпштейн О. В. Лингвокультурный феномен черного юмора // Актуальные проблемы лингвистики и современные методы преподавания иностранных языков. Спец. выпуск. 2013. С. 126–130.

В. Е. Донченко,
В. В. Петров,
Э. В. Сергеев

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ ПРИ ПРИМЕНЕНИИ ОГНЕСТРЕЛЬНОГО ОРУЖИЯ НА ВНОВЬ ПРИСОЕДИНЕННЫХ ТЕРРИТОРИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Введение. Для осуществления своей деятельности на высоком профессиональном уровне, сотрудник правоохранительных органов должен пройти серьезную профессиональную подготовку, включающую получение знаний, умений и навыков по ряду направлений:

– получение знаний в сфере ряда отраслей права (уголовное, административное, гражданское и др.);

– понимание всех процессуальных действий, сопровождающих служебную деятельность;

– знания в области криминалистической теории, методологии, стратегии, тактики, методики, техники и экспертологии;

– умение наладить контакт с различными слоями населения (в том числе, с представителями маргинальной части общества), а также умение вести переговорный процесс в случае необходимости;

– навыки и умения, позволяющие эффективно противодействовать преступнику, в случае нападения или задержания указанного (применение мер физического воздействия, специальных средств и огнестрельного оружия).

Однако деятельность сотрудников правоохранительных органов связана не только с опасностью для физического здоровья, они также подвергаются высоким психологическим нагрузкам.

В нашей статье мы рассмотрим важность деятельности, направленной на восстановление психологического равновесия сотрудников полиции, попавших в экстремальные ситуации и подвергшихся воздействию негативных факторов, повлиявших на психологическое здоровье и могущих вызвать различные психические расстройства.

Изложение основного материала статьи. Применение сотрудником полиции физической силы, специальных средств, а тем более огнестрельного оружия в отношении правонарушителя, оставляет серьезный отпечаток на психическом здоровье.

Влияние стресса на сотрудников правоохранительных органов рассмотрено в работах ряда авторов.

Мы рассматриваем указанную проблему с «привязкой» к деятельности сотрудников правоохранительных органов, осуществляющих свою профессиональную деятельность на вновь присоединенных территориях Российской Федерации, вследствии того, что на указанных территориях эта проблема приобретает особенно важное значение.

Следует отметить, что большей части вновь поступивших на службу сотрудников полиции на указанных территориях ранее не приходилось применять огнестрельное оружие и специальные средства. Большинство действующих полицейских, ранее не были связаны с правоохранительной деятельностью и, при поступлении на службу, проходили профессиональное обучение дистанционно, в силу большой загруженности и невозможности обучаться очно. Получение навыков и умений обращения с огнестрельным оружием проходит более эффективно при регулярной работе с преподавателем (инструктором) на практических занятиях, когда есть возможность корректировать получаемые навыки и получить опыт, путем неоднократного и регулярного выполнения

практических упражнений по стрельбе, а также получения и совершенствования ряда навыков по быстрому определению цели, извлечению оружия и приведения его в готовность.

Отсутствие «настрела» может привести к неуверенности в обращении с огнестрельным оружием в экстремальных условиях и боязнью причинить ущерб здоровью себе или третьим лицам.

В нашем исследовании встречается такое понятие, как стресс-фактор, раскроем его сущность.

Стресс-фактор – это неблагоприятные обстоятельства, вызывающие стрессовое состояние. Другими словами, это такой раздражитель, который способствует запуску реакции борьбы или бегства. Он же называется стрессором [1, с. 716].

Выделим три основные составляющие стресс-фактора у сотрудников ОВД при применении огнестрельного оружия:

1. Физиологическая составляющая. Различные стресс-факторы влияют на разных людей по-разному. В первую очередь это обусловлено сформированностью личности каждого конкретного человека, степенью приспосабливаемости такого человека к различным экстремальным ситуациям. Такая сформированность носит физиологический характер и обуславливается устоями, сформировавшимися в организме человека. Физиологический признак может выражаться в том, что у человека может возникать тремор рук, ухудшается мелкая моторика, возникает напряженность всех мышц тела, ухудшается слух, зрение становится туннельным, искажается восприятие действительности. Чтобы свести проявление таких явлений к минимуму, необходимо регулярно выполнять различные подготовительные упражнения. К примеру, из-за ухудшения мелкой моторики и появления тремора рук, у сотрудника могут возникать проблемы с быстрым извлечением оружия из кобуры и приведения его в готовность. Следовательно, такой навык должен быть сформирован и закреплен на занятиях по огневой подготовке до автоматизма. Также, правоохранитель обязан сформировать и регулярно совершенствовать указанный навык из различных положений и в разных условиях (условия: недостаточной видимости, противодействия преступнику и др.).

2. Психическая составляющая. Данная составляющая основывается на получении ранее лицом травм и расстройств психического здоровья. Если лицо когда-либо сталкивалось с психотравмирующей ситуацией, связанной с применением оружия, которая оказала воздействие на его психику, то оно может оказаться неспособным в дальнейшем использовать специальные средства и огнестрельное оружие. Этот фактор является особенно актуальным для сотрудников полиции, проходящих службу на вновь присоединенных территориях Российской Федерации, так как указанные сотрудники переживали или переживают психические и эмоциональные состояния, связанные с протеканием вооруженного конфликта (сложные жизненные условия: потеря близких, сильные, многочасовые обстрелы, инвалидность близких вследствие боевых действий и т. д.). Эти тенденции влекут за собой психологическую нестабильность и эмоциональную напряженность. Современная социально-политическая ситуация в регионах, где произошел вооруженный конфликт, серьезно влияет на население, на его отношение к реальности, постановке целей и видению жизненных перспектив [3, с. 197].

Учитывая последствия указанных стресс-факторов, следует обращать особое внимание на способность кандидата выполнять возлагаемые на него в будущем задачи на этапе профессионального отбора при приеме на службу. Также, штатному психологу следует проводить коррекционные беседы с сотрудниками, подвергшимися воздействию психотравмирующих факторов.

3. Психологическая составляющая. Одной из самых характерных особенностей современной жизни является не что иное, как повышенное воздействие на человека стрессовых ситуаций. Они, притаившись, поджидают его в любой сфере жизни и выражаются всегда по-разному. Это может быть недопонимание

в семье, конфликт с негативно настроенным продавцом в магазине, сорвавшая важная встреча или ещё какая-нибудь неурядица. Деятельность полицейского сплошь пронизана подобными ситуациями, а ситуации, связанные с применением или возможным применением огнестрельного оружия, занимают одно из первых мест по психотравмирующему воздействию. Психологическая устойчивость представляет собой процесс сохранения наиболее оптимального режима работы психики человека в условиях постоянно изменяющихся обстоятельств и их стрессового воздействия [2]. Но порой, люди попадая в подобные ситуации, моментально поддаются воздействию эмоций: вступают в резонанс со стрессовой ситуацией, переживают, нервничают, у них портится настроение и т. д. А другие, оказавшись в подобных (и даже в более худших) условиях, словно уже давно готовы к подобному развитию событий: воспринимают все легко и не напрягаются, сохраняют самообладание, остаются, если уж не в позитивном, то хотя бы в нейтральном состоянии. Низкая психологическая устойчивость очень опасна для правоохранителя, так как в экстремальных ситуациях малейшее промедление в принятии того или иного решения, может стоить жизни и здоровью не только полицейскому, но и третьим лицам.

Психологическая устойчивость вырабатывается посредством подготовки к конкретным действиям, в данном случае – к применению огнестрельного оружия в реальных (экстремальных) условиях.

Выводы. Для исключения влияния всех рассмотренных выше факторов или сведения их воздействия на сотрудника правоохранительных органов к минимуму, следует придерживаться ряда правил:

– все аспекты профессионального обучения сотрудников правоохранительных органов, касающиеся получения компетенций, связанных с применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия должны проходить исключительно в очном формате при непосредственном контакте с профессионалом (инструктор, преподаватель).

– обучение навыкам владения огнестрельным оружием не должно сводиться к выполнению практических упражнений по стрельбе, а также должно включать получение и совершенствование навыков выполнения различных нормативов с оружием (снаряжение, изготовка и выполнение первого выстрела, сборка/разборка оружия, смена магазина, устранение задержек при стрельбе и др.).

– условия выполнения практических упражнений по стрельбе должны быть максимально приближены к реальным ситуациям огневого контакта (стрельба в ограниченное время, после физических нагрузок, под влиянием световых и звуковых помех, в условиях недостаточной видимости и т.д.).

– после всех ситуаций применения огнестрельного оружия штатный психолог обязан проводить коррекционную беседу с правоохранителем, с целью выявления его психического состояния и купирования возможных последствий для дальнейшей профессиональной деятельности и здоровья.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены особенности влияния стресса на сотрудника правоохранительных органов в экстремальных ситуациях и последствия таковых. Описаны отдельные методики подготовки к действиям в стрессовых ситуациях, а также методики направленные на снижение влияния пост стрессовых последствий. Описаны факторы, влияющие на профессиональное выполнение обязанностей сотрудника правоохранительных органов. Предложены способы сокращения последствий стресс-факторов на психическое здоровье.

Ключевые слова: сотрудник правоохранительных органов, экстремальная ситуация, стресс-фактор, правоохранительные органы, профессиональная подготовка, физиологическая составляющая, психологическая составляющая, психическая составляющая.

SUMMARY

The article discusses the features of the influence of stress on a law enforcement officer in extreme situations and the consequences of such. Separate methods of preparing for actions in

stressful situations are described, as well as methods aimed at reducing the impact of post-stress consequences. The factors influencing the professional performance of the duties of a law enforcement officer are described. Ways to reduce the effects of stress factors on mental health are proposed.

Key words: law enforcement officer, extreme situation, stress factor, law enforcement, professional training, physiological component, psychological component, mental component.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка // Толково-словообразовательный словарь. М.: Рус. яз., 2000. 1200 с.

2. Ногалес К. А. Психологическая устойчивость: как быть готовым ко всему [Электронный ресурс] // URL: https://base-garant-ru.turbopages.org/turbo/base.garant.ru/s/405381321/ дата обращения (31.03.2024).

3. Рядинская Е. Н. Особенности психологических состояний человека, проживающего в зоне вооруженного конфликта, в контексте трансформаций смысложизненных стратегий в постконфликтный период // Психология и право. 2016. Т. 6. № 4. С. 196–208.

4. Светличный Е. Г. Огневая подготовка сотрудников правоохранительных органов к действиям в особых условиях // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями: матер. XXII междунар. науч.-практ. конф. (8-9 февраля 2024 г.). Барнаул, 2024. С. 73–75.

5. Светличный Е. Г. Подпорин И. В., Жамборов А. А. Стресс-фактор, как катализатор совершенствования навыков и умений, необходимых для деятельности в особых условиях // Проблемы современного педагогического образования: сб. статей. Ялта: РИО ГПА, 2023. Вып. 79. Ч. 1. С. 262–264.

6. Сутормина В. А., Украинский С. В. К вопросу о психологической реабилитации сотрудников ОВД после применения огнестрельного оружия // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 10-2. С. 131–134.

А. В. Бондарев, А. А. Попов

УДК 159.9

К ВОПРОСУ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ И ПОДДЕРЖКИ СОТРУДНИКОВ ОВД, ВЫПОЛНЯЮЩИХ СЛУЖЕБНЫЕ ЗАДАЧИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ОГНЕСТРЕЛЬНОГО ОРУЖИЯ ПРИ ВОЗНИКНОВЕНИИ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ ОБСТОЯТЕЛЬСТВ

Введение. Понятие «психологической поддержки» берет свое начало из психологической помощи, которую изучали многие известные ученные. Так, А. Р. Кочюнас под психологической помощью определяет психологическую практику, которая направлена на установление вопросов, проблем, затруднений, неясностей и других явлений, которые относятся к психологической жизни человека [3]. Дополнительно обратимся к мнению А. Бондаренко, который трактует исследуемое понятие как деятельность по обеспечению эмоциональной, экзистенциональной и смысловой поддержки человеку или группе лиц в сложившихся трудных или нестандартных ситуациях, возникающих в ходе их социального или личностного бытья [1].

С развитием науки психологии, психологическая помощь стала в себя включать психологическую подготовку, поддержку, психологическую консультацию, психологическую профилактику, психологическое сопровождение, психологический анализ, психологическую диагностику, психологический тренинг, психологическую экспертизу и другие.

Определив, что психологическая поддержка является видом психологической помощи, дадим определение его понятия. Так, под пси-

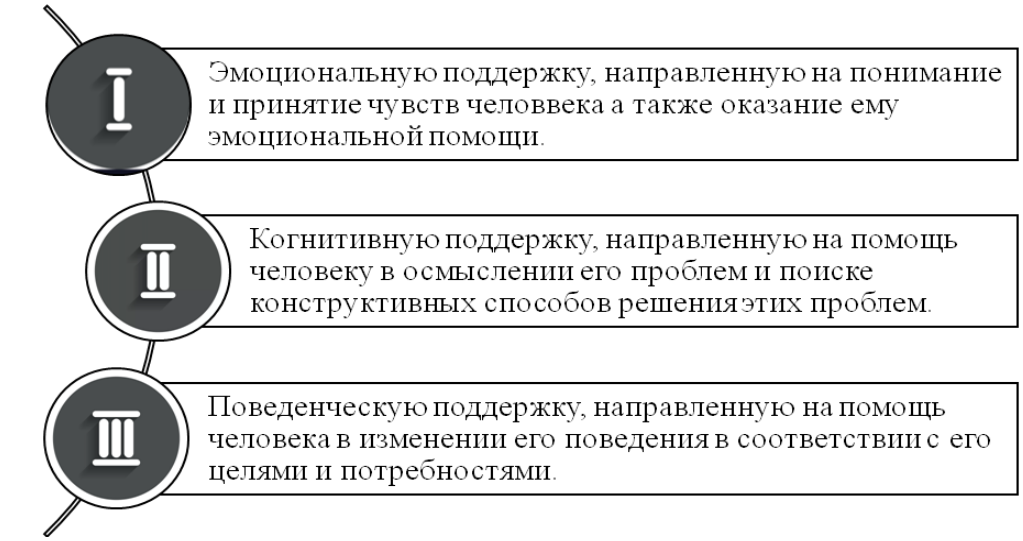


Рис. 1. Направления психологической поддержки

хологической поддержкой следует понимать вид психологической помощи, который направлен на повышение адаптационных возможностей человека, укрепление его психического здоровья и благополучия.

Целью статьи является изучение факторов, влияющих на сотрудника правоохранительных органов во время и после применения огнестрельного оружия, а также поиск путей решения задачи по стабилизации психического состояния сотрудника и выхода из посттравмирующих состояний. В исследованиях известных отечественных и зарубежных ученых, в частности А. Бондаренко, Р. Каленика, Р. Кочюнаса, В. Никифорова, А. Тарана, А. Огрызы, Е. Светличного, и др., раскрываются причины посттравматических состояний, факторы, влияющие на психологическое состояние, а также предложены пути решения рассматриваемой проблемы [4, с. 403; 5, с. 179]. В то же время до сих пор нет четкого алгоритма борьбы с такими состояниями.

Изложение основного материала статьи. Ключевые направления психологической поддержки включают в себя ряд элементов (рис. 1).

Далее следует рассмотреть влияние применения огнестрельного оружия на психологическое состояние сотрудника ОВД на тренировочных занятиях и при возникновении чрезвычайных обстоятельств (далее ЧО). Первое огнестрельное оружие (деревянное «огненное копье» – прототип ручной пищали) появилось в Китае в 1132 году, с тех времен человечество столкнулось с возникновением одного из эффективных и удобных оружий. Однако совместно с появлением огнестрельного оружия человечество столкнулось с одним из наиболее стрессовых событий в жизни. Так, применение на практике огнестрельного оружия оказывает значительное влияние на психологическое состояние человека. Оно может привести к серьезным психологическим последствиям как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе. К примеру, если сотрудник полиции вынужден был применить огнестрельное оружие по отношению к вооруженному несовершеннолетнему.

Перед тем, как рассмотреть влияние огнестрельного оружия на психологическое состояние сотрудника ОВД при возникновении чрезвычайного обстоятельства следует рассмотреть процесс обучения использования огнестрельного оружия. А именно на тренировочных занятиях по огневой подготовке курсанты, слушатели или действующие сотрудники ОВД учатся владеть оружием и применять его

Таблица 1.

Сравнительная характеристика применения огнестрельного оружия на тренировочных занятиях и при возникновении ЧО

№ п/п	Критерий	Тренировка	Чрезвычайное обстоятельство
1	Цель	Обучение владению огнестрельным оружием и навыкам его применения	Самооборона, защита жизни и здоровья граждан, пресечение противоправных действий и обеспечение общественного порядка
2	Условия	Безопасные (тренировочные)	Реальные, могут быть непредсказуемыми и опасными
3	Объекты	Мишень	Люди, животные, предметы, которые могут причинить вред или угрозу
4	Психологическое состояние	Спокойное	Стрессовое, тревожное
5	Правовые последствия	Дисциплинарная ответственность (в основном)	Уголовная ответственность

в различных ситуациях. В первую очередь занятия по огневой подготовке направлены на то, чтобы обучаемые могли эффективно использовать оружие в случае необходимости, но при этом не подвергаться избыточному психологическому стрессу [2, с. 195].

Когда первый раз сотрудник ОВД применяет огнестрельное оружие на тренировочном занятии, он испытывает множество различных эмоций: как положительных, так и отрицательных. Рассмотрим перечень негативных психологических реакций:

1. Тревога;
2. Страх;
3. Стресс и другие.

Но в результате повторных тренировочных занятий сотрудники ОВД приспосабливаются к окружающей обстановке, громким звукам, вспышкам, запаху пороховых газов и другим. Каждое последующее учебное или тренировочное занятие снижает негативное влияние отрицательных эмоций [7, с. 429]. Далее в таблице 1 будут показаны отличия применения огнестрельного оружия на тренировочных занятиях и при возникновении ЧО.

Так, переходя к рассмотрению вопроса влияния применения огнестрельного оружия на психологическое состояние сотрудника ОВД при возникновении ЧО следует отметить, что последствия более серьезные. Сотрудник ОВД может испытывать:

1. Посттравматическое стрессовое расстройство (далее ПТСР);
2. Депрессию;
3. Суицидальные мысли и другие.

Из перечисленных наиболее опасным является ПТСР, которое характеризуется как тяжелое психическое состояние, возникающее в результате единичного или повторяющихся событий, оказывающих сверхмощное негативное воздействие на психику сотрудника ОВД.

Одним из наиболее важных направлений обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации является психологическая работа с сотрудниками правоохранительных органов. На текущий момент осуществление психологической работы с сотрудниками ОВД регламентируют следующие нормативно-правовые акты: Приказ МВД России от 2 сентября 2013 года № 660 «Об утверждении Положения об основах организации психологической работы в органах внутренних дел Российской Федерации», Приказ

МВД России от 25 декабря 2020 года № 900 «Вопросы организации морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации», а также Приказ МВД России от 10 января 2012 года № 5 «О медико-психологической реабилитации сотрудников ОВД РФ».

Применение огнестрельного оружия сотрудниками ОВД является крайней мерой, которая применяется в случае реальной угрозы жизни или здоровью сотрудника или других лиц [6, с. 340]. Как было установлено, применение оружия оказывает негативное психологическое воздействие на сотрудника ОВД, которое без оказания должной поддержки приводит к развитию ПТСР, а также других психологических проблем.

Из проведенного исследования и анализа теоретического материала мы можем выделить современные проблемы оказания психологической поддержки сотрудникам ОВД после применения огнестрельного оружия, которые включают в себя:

1. Стремление сотрудников избежать процедуру оказания психологической поддержки и недостаточная осведомленность сотрудников ОВД о возможных психологических последствиях. Большинство сотрудники ОВД стремятся не контактировать с сотрудниками, оказывающими психологическую помощь, а также многие не верят в то, что применение оружия может привести к развитию ПТСР или других психологических проблем. В результате этого они не обращаются за психологической помощью своевременно или стремятся избежать оказание такой помощи вопреки всем негативным чувствам с которыми они сталкиваются.

Таким образом, сотрудники ОВД не обращаются за психологической помощью своевременно или стремятся избежать оказание такой помощи, вопреки всем негативным чувствам, с которыми они сталкиваются. Это приводит к развитию серьезных психологических проблем, которые могут негативно повлиять на их жизнь и карьеру.

2. Недостаточная развитость системы психологической поддержки сотрудников, применивших огнестрельное оружие. Так, исследование показало, что в настоящее время в России существует система психологической поддержки сотрудников ОВД, которая оказывает психологическую поддержку, но оказанная поддержка недостаточна или не всегда эффективна, о чем свидетельствует наличие проблем у опрошенных сотрудников после проведенных психологических мероприятий. Дополнительно отметим, что сотрудники ОВД, которые обращаются за психологической помощью, не всегда получают желаемый результат за короткие промежутки времени или обращаться только после того, как их состояние уже значительно ухудшилось, что реально усугубляет качество и эффективность оказываемой психологической поддержки.

Также отметим, что в настоящее время в России существующая система включает в себя следующие элементы:

1. Психологическая подготовка сотрудников ОВД. Эта подготовка проводится в образовательных учреждениях МВД России и направлена на повышение психологической устойчивости курсантов к стрессовым ситуациям. Такая подготовка проводится как на учебных занятиях по профессиональной психологии, так и на учебных занятиях по огневой подготовке;

2. Психологическая поддержка сотрудников ОВД, оказавшихся в экстремальных ситуациях. Эта поддержка оказывается сотрудниками психологической службы МВД России и направлена на помощь сотрудникам в преодолении психологических последствий экстремальных ситуаций, связанных с применением огнестрельного оружия.

В результате всего этого, сотрудники ОВД, применившие огнестрельное оружие, не всегда получают ту психологическую поддержку, в которой они нуждаются. Неэффективность такой системы также приводит к развитию у них психологических проблем, таких как ПТСР, тревожные расстройства, депрессия и суицидальные мысли.

3. Социальная стигматизация сотрудников ОВД, которые обратились за психологиче-

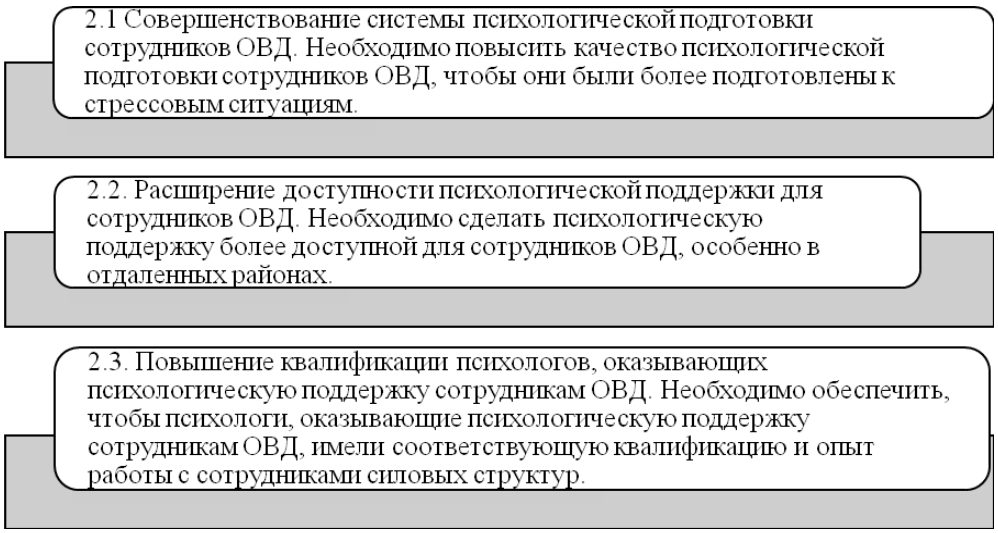


Рис. 2. Меры по устранению недостаточной развитости системы психологической поддержки сотрудников.

ской помощью. В рабочем коллективе и у руководства сотрудника существует стереотип о том, что сотрудник, который обратился за психологической помощью, слабый или неспособен справиться со своими обязанностями. Данное условие способствует развитию проблемы, рассмотренной первым пунктом, и подавляет желание сотрудников ОВД, которые применяли огнестрельное оружие, обращаться за психологической поддержкой.

Для решения этих проблем необходимо проводить следующие мероприятия:

1. Для решения проблемы избегания психологической поддержки сотрудниками ОВД необходимо организовать пропаганду и информирование сотрудников о важности психологической поддержки, к примеру, предлагается воспользоваться практикой профилактики коррупционного поведения, которая оказалась эффективной. В рамках данной меры необходимо проводить мероприятия, направленные на повышение осведомленности сотрудников ОВД о возможных психологических последствиях применения оружия и о важности обращения за психологической помощью при возникновении проблем.

Дополнительно для решения первой проблемы следует создать такую систему психологической поддержки, которая будет включать в себя гражданские учреждения психологической поддержки, которые будут доступны для сотрудников ОВД, которые не желают посещать ведомственные службы психологической поддержки. Система гражданской психологической поддержки должна быть конфиденциальной и доступной в любое время для тех сотрудников, которые испытывают ряд проблем в данной сфере. Особенно необходимо соблюдать следующее условие – она должна предоставлять услуги, которые соответствуют потребностям сотрудников ОВД.

Решение первой проблемы позволит улучшить психическое здоровье сотрудников ОВД, которые применяли огнестрельное оружие при ЧО и должно в свою очередь повысить эффективность их работы.

2. Для решения проблемы недостаточного развития системы психологической поддержки сотрудников, применивших огнестрельное оружие, необходимо предпринять следующие меры, представленные на рисунке 2.

Выводы. Решение проблемы недостаточного развития системы психологической поддержки сотрудников, применивших огнестрельное оружие, является важной задачей, ко-

торая позволит улучшить психическое здоровье сотрудников ОВД и повысить эффективность их работы.

Кроме того, необходимо отметить, что психологическая поддержка сотрудников ОВД после применения огнестрельного оружия должна быть комплексной и включать в себя следующие аспекты:

– психологическая помощь в краткосрочной перспективе. Эта помощь направлена на снижение острых психологических симптомов, таких как тревога, стресс, бессонница и другие;

– психологическая помощь в долгосрочной перспективе. Эта помощь направлена на предотвращение развития ПТСР и других психологических проблем. Она может включать в себя психотерапию, тренинги, а также социальную поддержку.

Для решения третьей проблемы нами предлагается реализовать несколько направлений:

1. Изменение отношения к психологической помощи в обществе и в правоохранительных органах;

2. Создание условий, которые будут способствовать тому, чтобы сотрудники ОВД, которые обратились за психологической помощью, не подвергались стигматизации.

Решение выделенных проблем в комплексе позволит повысить эффективность психологической поддержки сотрудников ОВД, которые применяли огнестрельное оружие.

АННОТАЦИЯ

Правоохранительные органы являются одним из важнейших институтов общества, обеспечивающих его безопасность и стабильность. Сотрудники органов внутренних дел (далее ОВД) ежедневно сталкиваются с различными стрессовыми ситуациями, в том числе с применением огнестрельного оружия. Применение огнестрельного оружия является крайней мерой, которая может иметь серьезные психологические последствия для сотрудника. В связи с проведением специальной военной операции на территории Украины стал актуален вопрос о совершенствовании системы психологической подготовки и поддержки сотрудников ОВД. Психологическая подготовка и поддержка сотрудников ОВД, выполняющих и выполнявших служебные задачи с применением огнестрельного оружия, является важной составляющей их профессиональной подготовки. Она направлена на помощь сотрудникам в преодолении психологических последствий применения огнестрельного оружия, а также на профилактику посттравматического стрессового расстройства и других отрицательных последствий.

Ключевые слова: Сотрудники ОВД, психологическая поддержка, огнестрельное оружие, чрезвычайные обстоятельства, преступники.

SUMMARY

Law enforcement agencies are one of the most important institutions of society, ensuring its security and stability. Employees of the internal affairs bodies (hereinafter referred to as ATS) face various stressful situations on a daily basis, including the use of firearms. The use of firearms is an extreme measure that can have serious psychological consequences for an employee. In particular, we note that in connection with the conduct of a special military operation on the territory of Ukraine, the issue of improving the system of psychological training and support for police officers who used firearms has become relevant. Psychological training and support for police officers who perform and have performed official tasks with the use of firearms is an important component of their professional training. It aims to help employees overcome the psychological consequences of using firearms, as well as to prevent post-traumatic stress disorder and other negative consequences.

Key words: Police officers, psychological support, firearms, emergencies, criminals.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаренко А. Психологическая помощь: теория и практика [Электронный ресурс] // URL: https://studylib.ru/doc/6304268 (дата обращения: 04.04.2024).

2. Огрыза А. В., Таран А. Н. Огневая подготовка как один из факторов формирования морально-психологической устойчивости

сотрудника // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: матер. Всеросс. науч.-практ. конф. (Краснодар, 27 апреля 2023 г.). Краснодар: ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации», 2023. С. 194–198.

3. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования.: Академический проект [Электронный ресурс] . URL: https://psycentre26.ru/docs/iPSID/books/KochunasR_OsnoviPsyhKons.pdf (дата обращения: 02.04.2024).

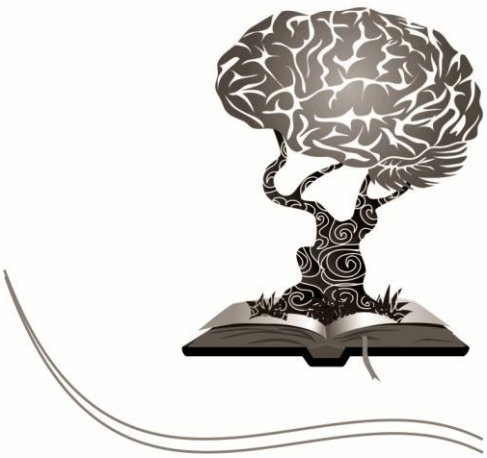
4. Светличный Е. Г., Мельниченко Ю. Д. Стресс фактор в формировании необходимых сотруднику правоохранительных органов стрелковых навыков // Обеспечение общественной безопасности и противодействие преступности: задачи, проблемы и перспективы: сб. матер. всеросс. науч.-практ. конф. (19 мая 2023 г.). Симферополь, 2023. С. 402–406.

5. Светличный Е. Г. [и др.]. Проблемы и перспективы обучения сотрудников ОВД России готовности к действиям в экстремальных ситуациях служебной деятельности в рамках профессиональной служебной и физической подготовки // Глобальный научный потенциал. 2022. № 3 (132). С. 177–180.

6. Таран А. Н., Огрыза А. В., Таран К. А. Влияние уровня огневой подготовки на умение сотрудника полиции отражать вооруженное нападение // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России: матер. Всеросс. науч.-практ. конф. (Краснодар, 28 апреля 2022 г.). Краснодар: ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации», 2022. С. 339–343.

7. Таран А.Н., Таран К. А., Масейчук Ю. М. Готовность сотрудников ОВД к самообороне в стрессовых ситуациях // Евразийский юридический журнал. 2022. № 1 (164). С. 428–429.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ





Е. Ю. Бруннер

УДК 378: 159.98

МОДЕЛИРОВАНИЕ ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ С ПОМОЩЬЮ СИСТЕМНЫХ РАССТАНОВОК В ХОДЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ПРАКТИКЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Введение. Одной из важнейших и неотъемлемых составляющих обучения психологов, будь то в вузе или на курсах, является личная практика работы будущих специалистов с клиентскими терапевтическими запросами. Однако в процессе обучения не всегда есть возможность получить такой опыт. И тут на помощь может прийти моделирование той или иной реальной терапевтической ситуации, которое восполнит этот пробел. По сути, моделирование психотерапевтических ситуаций – это не только эффективный метод для решения проблемы обучения будущих специалистов, но и важный инструмент работы любого уже состоявшегося психолога-практика.

Моделирование как метод работы с клиентом используется во многих видах психотерапии, например, в психодраме, нейролингвистическом программировании (NLP), гештальт-психологии. Как метод обучения определенному адаптивному поведенческому паттерну моделирование также используют в различного рода тренингах, например, в тренингах по конфликтологии или тренингах продаж.

Во время терапевтической сессии психолог вместе с клиентом моделирует какую-то ситуацию, в которой клиент находится сейчас, был или предположительно окажется в будущем. Целью такого моделирования является поиск возможных либо альтернативных способов и путей максимально благоприятного разрешения сложившейся, минувшей или предполагаемой в будущем ситуации. В любом случае в процессе моделирования клиент учится креативности, новым стратегиям, а также гибкости как в мыслительной, так и в поведенческой деятельности.

Сравнительно недавно появился феноменологический метод системных расстановок (или констелляций) по Берту Хеллингеру, который стал логическим продолжением семейных и организационных системных подходов в консультативной психологии, в первую очередь, психоанализа (В. Сатир), гипнотерапии и NLP (М. Эриксона), транзактного анализа (Э. Берна), психодрамы (Я. Л. Морено, И. Бузормени-Надя), семейных расстановок (Р. Мак-Клендон, Л. Кадиса, Т. Шенфельдер) и целого ряда религиозных и мифологических традиций различных стран и племен [3]. В зависимости от того, с какой областью проблем в данный момент работает психолог, констелляции еще называют семейными либо организационными системными расстановками, духовными расстановками и т. п. О данном методе уже написано достаточно много книг, учебников и научных публикаций как самим автором, так и его последователями. Освещены также и некоторые вопросы методологии проведения расстановок. Укажем, что отношение некоторых психологов-практиков и психологов-теоретиков к данному методу крайне противоречиво и не всегда носит позитивную окраску.

Наш личный более чем 20-летний опыт применения моделирования в консультировании и обучении системному подходу в психотерапии в целом, и методам расстановок, психодрамы, IFS, NLP и различного рода имажинативной терапии, в частности, позволяет с уверенностью сказать, что расстановки, особенно в сочетании с другими методами психотерапии, представляют собой достаточно эффективный метод краткосрочной и в то же самое время глубинной терапии. Это особенно верно для случаев, когда заявленная клиентом проблема носит циклический характер или

схожа с таковой у кого-то из предков, проявляясь в виде т. н. синдрома годовщины и/или системного семейного синдрома.

Одной из основных особенностей расстановок является то, что ведущий ориентируется на постоянно изменяющиеся ощущения, чувства, эмоции, желания, внутренние «движения души», внешние телесные реакции и различного рода иные действия у заместителей, а также на спонтанно возникающие у них мысли и высказывания. Именно эти особенности констелляций и привели нас сначала к созданию комплекса упражнений, моделирующих ту или иную жизненную либо терапевтическую ситуацию, а затем и к реализации идеи по обучению студентов консультированию с использованием расстановок.

Известно, что важной составляющей любого подхода к обучению является активация интереса обучающегося. С этой целью как в школах, так и в вузах часто используют различного рода формы интерактивного обучения, к которым можно отнести следующие: тренинги, мозговые штурмы, деловые игры, кейсы, форумы, телеконференции, телемосты, вебинары, моделирование, симуляции и пр. Из всех перечисленных форм обучения, как показывает наш опыт, одним из наиболее эффективных для обучения будущих психологов-практиков является кейс-метод (case study method) в сочетании с моделированием. В самом общем виде кейс-метод представляет собой проблемно-ориентированный метод активно-деятельностного обучения посредством моделирования, системного анализа, поиска решений и оценки конкретных (в том числе и реальных жизненных) проблемных ситуаций (*case* в переводе с англ. означает «случай, ситуация»). Активное использование кейс-метода позволяет обучающимся применить теоретические знания при решении практических задач, и, в конечном итоге, сформировать у себя ключевые коммуникативные (soft skills) и профессиональные (hard skills) навыки, а также профессионально важные компетенции будущего специалиста-практика.

В настоящей работе мы хотим поделиться своим опытом организации обучения студентов практике консультирования с использованием кейс-технологии и моделирования конкретных ситуаций с помощью системных расстановок. Предлагаемая нами методология обучения дает обучающимся возможность не только приобрести навыки и опыт консультативной работы в условиях, максимально приближенных к реальным, но и проанализировать свою деятельность и результаты своей работы, а также более глубоко ознакомиться с литературой по психотерапии и психологическому консультированию.

Отметим, что наряду с моделированием клиентских ситуаций и демонстрации основных семейных системных процессов с помощью расстановок, мы также проводили моделирование и последующий анализ художественных картин [15] и реконструкцию библейских историй. Такое моделирование позволяло участникам расстановок лучше (как бы изнутри) понять замысел художника или заложенные в произведение глубинные смыслы.

Итак, основным *предметом*, главной *задачей* и *целью* данной статьи стала методология моделирования терапевтических ситуаций с помощью системных расстановок в сочетании с кейс-методом для обучения студентов-психологов практике психологического консультирования и рефлексии собственной работы.

Методика. Перед началом проведения обучения следует ознакомить будущих психологов с основами системного подхода в психологическом консультировании. При обучении же собственно расстановкам, для тех, кто с ними не знаком, мы используем разработанный нами 12-шаговый алгоритм проведения расстановки.

Кратко обозначим основные этапы проведения расстановки: (1) знакомство с клиентом, его запросом и семейной ситуацией, связанной с ней; (2) заключение «терапевтического контракта» и определение фигур-заместителей в соответствии с терапевтическим запросом; (3) выбор заместителей; (4) расстановка клиентом заместителей в пространстве; (5) опрос заместителей об изменениях их физических ощущений после того, как их поставили

в том или ином месте расстановки; (6) первичный анализ расстановки вместе с клиентом; (7) перемещение заместителей в пространстве в соответствии с возникшими у них внутренними «движениями души», повторный опрос ощущений заместителей; (8) выбор и реализация ведущим стратегии поиска решения в соответствии с клиентским запросом; (9) завершение расстановки; (10) снятие ролей с заместителей; (11) диалог с клиентом и выдача ему терапевтических предписаний в случае необходимости; (12) обсуждение расстановки с ее участниками и наблюдающими.

После ознакомления студентов с основами системного подхода, теорией и общей методологией проведения расстановок мы приступали к практической работе. Практическая часть обучения включала в себя освоение методологии поиска причин той или иной проблемы (симптома), а также обучение способам и приемам поиска ее психотерапевтического решения.

Вкратце опишем процесс проведения такой расстановки. Сначала ведущий вместе с клиентом выбирают заместителей ***Клиента*** (или ***Модельного Клиента***), ***Симптома*** (эмоционального состояния, проблемы, болезни, проблемной ситуации, поступка и т. п.), ***Причины*** (т. е. буквально «того, что [кто] стоит за ***Симптомом***») или истоков проблемы, либо ситуации, в которой она появилась и ***Выгоды*** (имеется в виду неосознаваемая клиентом выгода от болезни, попадания в рассматриваемую ситуацию, определенного поведения и т. п.). Далее в свободной части помещения ведущий расстановки сначала ставит заместителя ***Клиента***, затем напротив и лицом к нему ставится фигура ***Симптома***, а за ней – заместителя ***Причины.*** И наконец, справа от ***Клиента*** и слева от ***Симптома***, приблизительно на равном от них расстоянии, ставится фигура ***Выгоды***. Схематически это выглядит так, как представлено на рис. 1.

Отметим, что термином «Модельный Клиент» (***М*** – ***Заместитель Клиента***) мы называем человека, который участвует в «Модельной Расстановке» в качестве гипотетического клиента, но не имеет в реальности исследуемого в модели симптома, а также никакой связи с реальным клиентом. В свою очередь, под термином «Модельная Расстановка» мы понимаем такую ее разновидность, в которой отсутствует реальный клиент, и в расстановке в его роли стоит ***М*** – ***Заместитель Клиента*** с исследуемой гипотетической ситуацией или гипотетическим симптомом.

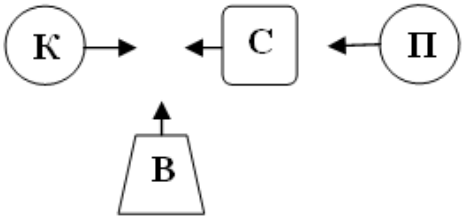


Рис. 1. Графическая схема взаимного расположения фигур в расстановке по поиску ***Причины*** определенного ***Симптома***. *Условные обозначения:* К – ***Клиент*** (***Модельный клиент***), С – ***Симптом***/проблема/болезнь и т. п., П – ***Причина***, В – ***Выгода***. Стрелочкой обозначено направление взгляда клиента и заместителей

Когда ведущий расставляет фигуры в пространстве, он должен их четко обозначить. Например, обращаясь к ***М*** – ***Заместителю Клиента***: «Ты – модель-заместитель девушки двадцати лет, у которой проблемы со *зрением*», обращаясь к ***Симптому***: «Ты – фигура ***Симптома*** нарушения *зрения* у этой девушки», обращаясь к ***Причине***: «Ты – фигура ***Причины*** нарушения *зрения* (“того, что стоит за ухудшением зрения”, или “того, что связано с ухудшением зрения”) у этой девушки (у ***М*** – ***Заместителя Клиента***)», и, наконец, обращаясь к ***Выгоде***: «Ты – фигура ***Выгоды***, т. е. фигура, которая символизирует (показывает) то, почему этой девушке выгодно нарушение (ухудшение) *зрения*».

Заместителям расстановки не придается какая-либо определенная поза. В самом начале они (*важно!!!*) стоят (не сидят, не лежат, не опираются на что-либо), не прикасаются друг к другу и не разговаривают. Желательно, чтобы руки были свешены вдоль тела, а те участники, которые носят очки, их сняли. Затем ве-

Таблица 1.

Приблизительная схема диалога фасилитатора с заместителем *Причины* с целью выяснения того, что и/или кто стал[~и, ~о] причиной появления *Симптома*

<table>
<tr><td colspan="6">Обращение к Причине: «Ты человек? Событие? Или что-то другое?»</td></tr>
<tr><td colspan="3">Человек</td><td colspan="3">Событие</td></tr>
<tr><td colspan="3">Обращение к Клиенту:
«Этот человек старше тебя, твой ровесник, младше?»</td><td colspan="3">Обращение и к Причине,
и к Симптому и к Клиенту:
«В каком приблизительно возрасте это произошло?»</td></tr>
<tr><td colspan="3">Обращение к Причине:
«Ты мужчина или женщина?»</td><td colspan="3">«Это событие произошло с Клиентом
или связано с кем-то другим?»</td></tr>
<tr><td colspan="2">Мужчина</td><td colspan="2">Женщина</td><td>С Клиентом</td><td colspan="2">С кем-то другим</td></tr>
<tr><td colspan="2">Ты член семьи?
Принадлежишь ли к семье?</td><td colspan="2">Ты член семьи?
Принадлежишь ли к семье?</td><td>Что это за событие?
Какого плана …?</td><td colspan="2">Это член семьи?</td></tr>
<tr><td>Да</td><td>Нет</td><td>Да</td><td>Нет</td><td></td><td>Да</td><td>Нет</td></tr>
<tr><td>Ты брат, отец, дед, дядя, …?</td><td>Ты друг, подруга, знакомый, сотрудник, значимый человек, …?</td><td>Ты сестра, мать, бабушка, тетя, …?</td><td>Ты подруга, друг, знакомая, сотрудница, значимый человек, …?</td><td></td><td>Это связано с родителями, дедушками, бабушками?</td><td>С кем это связано?</td></tr>
</table>

дущий расстановки опрашивает каждую из фигур о ее физиологическом состоянии, начиная от ступней ног, заканчивая мышцами лица и головы. После такого «сканирования» ощущений ведущий просит заместителя сказать, как называется его общее физическое, а затем – эмоциональное состояние.

Далее происходит собственно расстановка по исследованию возможных причин ***Симптома***, обозначаются возможные ***Выгоды*** его появления или проявления, а также происходит поиск терапевтического решения. При желании или необходимости в расстановку также можно вводить фигуру ***Решения***. Однако делать это следует на этапе поиска решения для рассматриваемой ситуации или поиска выхода из нее. Для этой фигуры отсутствует специально закрепленное место, но лучше, если она будет находиться правее ***М – Заместителя Клиента***.

Здесь следует отметить один важный момент при работе с фигурой ***Причины***. После опроса физиологических ощущений и определения состояния данной фигуры производится опрос приблизительно по схеме, приведенной в таблице 1.

Здесь добавим, что под термином «значимый человек», указанным в таблице, имеется в виду человек, который каким-то образом оказывал (или все еще оказывает) влияние. Это может быть учитель, врач, личный психолог, руководитель, кумир, оставивший наследство не родственник, и т. п. или человек, которого уже давно нет на свете, например, Аристотель.

Если при ответе заместителя ***Причины*** звучит ответ «что-то другое», то обычно речь идет о состоянии, связанном с кем-то или с каким-то событием. Опрос заместителя ***Причины*** следует продолжать до тех пор, пока максимально конкретно не будет определено,

«Кто» или «Что» является причиной, а также период жизни, условия и/или причины ее появления.

Особое внимание следует обратить на фигуру ***Выгоды***. Желательно, чтобы ее заместитель обращался прямой речью непосредственно к ***М – Заместителю Клиента*** приблизительно со следующими словами: «Тебе выгодна это болезнь (симптом, ситуация), потому что она тебе позволяет (разрешает) делать (не делать, получать, не получать, не видеть и т. п.) …».

Кратко алгоритм основных шагов проведения модельной расстановки выглядит следующим образом: (1) выбор терапевтической ситуации; (2) выбор модельных заместителей (***М – Заместителей***) и ведущего из числа обучающихся; (3) расстановка ведущим ***М – Заместителей*** в пространстве в соответствии со схемой, представленной на рис. 1; (4) опрос ***М – Заместителей*** об изменениях их физических ощущений после того, как их поставили в том или ином месте расстановки; (5) перемещение ***М – Заместителей*** в пространстве в соответствии с возникшими у них внутренними ощущениями; (6) повторный опрос ощущений ***М – Заместителей***, о том, кто они в данной расстановке (сиблинг, кто-то из родителей, кто-то из предков, кто-то из лиц, связанных с системой [например, врач, крестный и др.], какая-то ситуация или сильная эмоция и т. п.); (7) опрос ***М – Заместителей*** о возможных причинах рассматриваемой модельной ситуации; (8) опрос ***М – Заместителей*** о возможных решениях рассматриваемой ситуации; (9) завершение расстановки; (10) снятие ролей с ***М – Заместителей***; (11) диалог с клиентом и, если это необходимо, дача ему терапевтических предписаний; (12) обсуждение расстановки как с ее участниками, так и с наблюдавшими ее.

Опираясь на собственный многолетний опыт применения расстановок, а также многочисленные эксперименты над процедурой поиска глубинных причин появления того или иного симптома с помощью данного метода, мы смогли сделать вывод о том, что именно такое взаимное расположение фигур заместителей в расстановочном пространстве является наиболее оптимальным и информативным, позволяющим в разы повысить эффективность дальнейшей психотерапии клиента.

Описанная в общих чертах процедура позволяет за очень короткий срок получить ответы на важные для проведения дальнейшей терапии вопросы: (1) не подменяет ли клиент один симптом другим (например, страх выступления перед публикой – энергией и ресурсом для выступления, агрессию – бессилием, апатию – тревожностью и т. д.), (2) используя линию времени, установить, в каком возрасте начал появляться симптом и есть ли какие-то закономерности его появления, (3) найти, с кем и/или с каким событием этот симптом связан, (4) обнаружить скрытые выгоды его появления и проявления, (5) определиться с дальнейшим планом проведения терапевтических встреч, (6) иногда даже найти «решение» для клиента о том, что ему необходимо предпринять в дальнейшем.

Отметим, что данный вариант проведения расстановки по поиску причин родился у нас в процессе работы с клиентами, так как вопросы: «Почему?», «Когда?», «Какова функция ситуации или симптома для человека?» и т. п. – это не только вопросы, ответы на которые необходимы терапевту для дальнейшей работы с клиентом. Эти вопросы волнуют непосредственно клиента. Нередко наряду с указанными вопросами клиенты задают и вопросы «За что?», «Кто виноват?», «Что делать?», «Как поступить?» и т. п.

После знакомства с теорией и технологией проведения расстановок, а также методикой поиска причин симптома, студентам предлагается разбиться на пары и выбрать наиболее интересующую их психологическую проблему, возможно, одну из тех, что есть у кого-то из них. Исследуемая проблема может быть связана с поиском причин нарушения взаимоотношений или общения, любого рода зависимости (например, эмоциональной, финансовой, игровой, от психоактивных веществ), психосоматического расстройства, того или иного эмоционального состояния, появления определенной жизненной ситуации и т. д.

С целью детального анализа проведенных расстановок осуществляли их видеозапись с последующей расшифровкой (стенографированием). Для приобретения необходимых практических навыков и получения достаточной для анализа информации каждый из студентов в паре под наблюдением преподавателя проводил по 4-5 расстановок в качестве ведущего, что в целом составило 8-10 расстановок по каждой из исследуемых тем. Первую расстановку по выбранной теме или расстановку с реальным клиентом обычно проводил преподаватель или студент, имеющий опыт их проведения.

На основании анализа литературы по выбранной теме и стенограмм проведенных расстановок студенты писали отчет по следующей схеме:

1. Название работы.
2. Фамилии студентов, выполнивших работу.
3. Введение (кто занимался данной проблемой, предмет, объект, цель и задачи работы).
4. Литературный обзор.
5. Описание методологии проведения исследования.
6. Анализ стенограмм проведенных расстановок с обязательным указанием того, была ли это расстановка с реальным клиентом или модельная.
7. Сравнение сделанных в расстановке выводов с описанным в литературе.
8. Общие выводы.
9. Список использованных источников.
10. Приложение, в котором приводятся полные стенограммы проведенных расстановок.

Ниже приведена примерная схема оформления стенограммы.

Пример оформления стенограммы

Модельная расстановка № 1

Тема: «Выяснение причин ухода из семьи одного из супругов».

Модельный клиент: Женщина 25 лет, от которой ушел супруг после пяти лет брака. Имеется трехлетний ребенок. Родители женщины в разводе. Развелись, когда ей было приблизительно четыре года. Жила с мамой и бабушкой. Образование высшее…

Условные обозначения:

Фигура модельного ***Клиента*** – **К;** Фигура *Разрушения брака* – **С;**

Фигура ***Причины*** *ухода из семьи* – **П;** Фигура ***Выгоды*** Клиента – **В**;

Ведущий-Терапевт – **Т;** **–>** – обращение к фигуре;

⟶ – направление взгляда фигуры на графической схеме;

- - ► – направление перемещения фигуры на графической схеме;

○ – фигура женского пола на графической схеме;

□ – фигура мужского пола на графической схеме.

Стенограмма расстановки

Т–>Всем: заместители, найдите свое место в пространстве.

Т–>Всем: расскажите мне о своих ощущениях.

К–>Т: не совсем комфортно, тепло в отношении к ребенку

С–>Т: мне весело

П–>Т: мне грустно

Т–>К: Тебе нравится твое настоящее место положения в пространстве относительно окружающих?

…

Выводы по модельной расстановке №1

Возможные причины: …

Варианты решения: …

Функция симптома: …

Если это была не модельная расстановка, а работа с реальным клиентом то, соответственно, писали «***Клиентская расстановка №__***».

По окончании всей работы студенты готовили доклады и презентации, которые представляли всей группе по завершению учебного курса.

В заключении отметим, что некоторые из результатов, полученных нами в ходе учебных занятий с применением описанной методики, были опубликованы нами ранее.

Выводы. На основании проведенной нами работы и представленных ранее результатов мы можем заключить, что метод системных расстановок является высокоэффективным

методом, который может быть использован в качестве эффективного и наглядного дидактического приема для моделирования реальных терапевтических ситуаций в процессе обучения будущих психологов-практиков, а также, как показано нами ранее, исследования и моделирования произведений искусства при обучении художников.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается возможность применения метода системной терапии в процессе обучения будущих психологов-практиков. В работе также представлена методология проведения расстановок по выяснению причины появления какого-либо симптома или проблемы клиента. Рассматриваются также проблемы методологии моделирования терапевтических ситуаций во время учебных занятий со студентами-психологами.

Ключевые слова: психологическое консультирование, системные/семейные расстановки по Б. Хеллингеру, системный подход в психотерапии, кейс-метод, обучение, образовательные технологии, психосоматика, трансгенерационные связи.

SUMMARY

The article considers the possibility of using the method of systemic therapy in the process of training future psychologists. It also presents a methodology for setting up constellations in order to determine the cause of any symptom or problem of a client. The problems of the methodology of therapeutic situations simulation during training sessions with psychology students are considered as well.

Key words: psychological counseling, systemic/family constellation by B. Hellinger, systemic approach in psychotherapy, case study method, training, educational technologies, psychosomatics, transgenerational relationships.

ЛИТЕРАТУРА

1.Бруннер Е. Ю. Моделирование терапевтических ситуаций с помощью системных расстановок по Б. Хеллингеру в ходе обучения студентов-психологов практике психологического консультирования // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований: сб. трудов Междунар. науч.-практич. конф. XV Левитовские чтения (Москва, 15–16 апреля 2020 г.): в 3 т. М.: Перо, 2020. Т. 3. С. 1021–1025.

2.Бруннер Е. Ю. Техника проведения групповой работы методом семейной системной терапии по Берту Хеллингеру // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. Ялта: РВВ КГУ, 2008. Вип. 19. Ч. 2. С. 183–195.

3.Вебер Г. Два рода счастья: Системно-феноменологическая психотерапия Берта Хеллингера. М.: Ин-т консультирования и системных решений, 2005. 332 с.

4.Кучера И., Шэффлер К. Что со мной такое? Симптомы болезней и семейная расстановка. М.: Ин-т консультирования и системных решений, 2007. 157 с.

5.Лазоренко Б. П. Как работают семейные расстановки Б.Хеллингера в жизнеконструировании проблемной молодежи // Психодрама и соврем. психотерап. К.: Ін-т соціал. та політичн. психології НАПНУ. К.: Міленіум, 2012. С. 60–69.

6.Сутормин О. Ю. Способ психологической коррекции человека: Патент 2438729 РФ, МКИ А61М 21/00. № 2010131998/14; Заявл. 29.07.2010.

7.Франке-Грикш М. «Ты с нами!»: Системные взгляды и решения для учителей, учеников и родителей. М.: И-т консультирования и системных решений, 2005. 202 с.

8.Хеллингер Б. Порядки любви. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. 400 с.

9.Черников А. В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики. М.: Класс, 2001. Вып. 97. 208 с.

10. Шлиппе А. Ф., Швайтцер Й. Учебник по системной терапии и консультированию. М.: Ин-т консультирования и системных решений, 2007. 363 с.

11. Шутценбергер А. А. Синдром предков: трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и

практическое использование геносоциограммы. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2005. 256 с.

12. Liebermeister S. R. The Roots of Love. A guide to Family Constellation: Understanding the ties that bind us and the path to freedom. Columbia, MD, U.S.A.: Perfect Publishers Ltd, 2006. 336 p.

13. Manne J. Family Constellations: A Practical Guide to Uncovering the Origins of Family Conflict. Berkeley, California: North Atlantic Books, 2009. 69 p.

14. Praxis des Familien-Stellens. Beiträge zu systemischen Lösungen nach Bert Hellinger / G. Weber (ed.). Heidelberg: Carl-Auer, 1998. 538 S.

15. Vynohradov V., Brunner E. B. Hellinger's Systemic Constellation as a Method of Research for an Aesthetic Object in the Process of Studying Art History // Psychological service of higher education institutions / S. Kucherenko (ed.). New York: Nova Science Publishers, 2020. – P. 101–115.

С. В. Хребина,
М. В. Хребин

УДК 37.015.3

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ОСНОВА УСПЕШНОЙ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ

Введение. В условиях современности молодежь больше уделяет внимание развитию своей карьеры, а соответственно и своему образованию. С появлением и распространением различных технологий и всевозможных преобразований появляются совершенно новые требования к работе профессионалов, в том числе и к работе учебных заведений, в которых происходит подготовка этих профессионалов к деятельности. Специфика отдельной профессиональной области будет определять систему подготовки специалистов к деятельности, когда они будут получать необходимые в будущем навыки и умения. После обучения молодому специалисту требуется еще время, в течение которого происходит адаптация к условиям профессиональной деятельности. Однако главную роль в данном процессе играет наличие у молодого специалиста психологической готовности к построению своей будущей карьеры и исполнению профессиональной деятельности.

Целью данной работы является выявление особенностей формирования психологической готовности у студентов к построению будущей профессиональной карьеры.

Психологическая готовность является необходимым условием успешной профессиональной самореализации молодого специалиста и эффективности его деятельности. Человек, который психологически готов к осуществлению профессиональной деятельности будет с ответственностью подходить как к са-

мой деятельности, так и к результатам этой деятельности, у него будет желание трудиться и добиваться максимального успеха в труде. В данных условиях специалист может определять последовательность этапов своей деятельности, спрогнозировать результат и определять способы его достижения, выбирая оптимальные пути решения задач.

Изучение психологической готовности к деятельности позволяет дать ответы на многие вопросы: как отобрать на должность подходящего человека, как понять, готов ли он не только профессионально, но и психологически к определенному виду деятельности, как сформировать психологическую готовность, а также как определить степень развития психологической готовности к построению карьеры.

Для студентов психологическая готовность помогает осознанно подойти к профессиональной деятельности, понять и выбрать для себя наиболее предпочтительные направления работы, способствует эффективной деятельности в выбранных направлениях, и в дальнейшем успешной профессиональной и личностной самореализации.

Изложение основного материала статьи. В научной литературе накоплен довольно обширный материал о феномене психологической готовности человека к разнообразным видам деятельности. Были определены ее содержание, структура понятия, а также способы ее формирования. Однако до сих пор нет единой трактовки того, чем является психологическая готовность к построению будущей успешной профессиональной деятельности.

Среди отечественных исследователей изучению самого феномена психологической готовности предшествовали исследования профессиональной деятельности, которые начались в 20-х годах XX века. Психологи выделили несколько научно-прикладных направлений, в рамках которых они изучали разнообразные психологические аспекты деятельности, которые относятся к сфере профессионального труда. Так, среди психологов возникли более осмысленные объяснения таких аспектов деятельности, как психология труда, психотехника, психология управления, организационная психология, а также других аспектов. Как результат, зародились такие понятия, как профессиограмма, психограмма, профессиональный психологический отбор, профессиональная пригодность и так далее [6].

В процессе изучения психологических аспектов деятельности той или иной специальности, а также труда в целом, исследователи пришли к выводу, что успешность и эффективность трудовой деятельности человека и его дальнейшая профессиональная самореализация строятся посредством развития интересов и способностей человека в определенном виде профессии. Основными аспектами построения успешной карьеры являются личностные качества работника, высокая мотивация и его направленность на определенный род деятельности, а также владение специальными знаниями, навыками и умениями [7]. К данному заключению психологов привело признание того факта, что даже идеальная совокупность всех вышеперечисленных моментов не всегда будет давать прогнозируемый положительный результат и приведет к успешности профессиональной деятельности индивида.

Изучение проблемы психологической готовности к деятельности началось уже в 50-е годы XX века. Результатом стало определение необходимости профессионального обучения людей освоению различных видов деятельности. Наиболее общее определение психологической готовности звучит следующим образом: «…это условие успешного выполнения профессиональной деятельности, которая должна формироваться и совершенствоваться как самим человеком, так и всей системой мероприятий, проводимых государством в целом» [4].

По словам А. Ф. Линенко, изучение психологической готовности, которое одновременно связано с исследованиями теории человеческой деятельности, рассматривается также с точки зрения эмоционально-волевого и интеллектуального потенциала личности к исполне-

нию какой-либо конкретной деятельности [3]. Можно сказать, что психологическая готовность является качественным критерием процессов саморегуляции человека на физиологическом, психологическом и социальном уровнях.

Как мы уже говорили, не существует одного подхода к интерпретации понятия психологической готовности к построению успешной профессиональной карьеры. Поэтому, обобщая различные аспекты использования концепции «волеизъявление к труду», Ю. П. Поваренков рассматривает готовность как сложное целостное формирование личности, которое состоит из морально-волевых качеств личности, социально значимых мотивов, практических умений и навыков, психологических особенностей, необходимых для осуществления профессиональной деятельности [12].

Психологическую готовность к профессиональной деятельности можно проанализировать через призму знаний и навыков, которые позволяют молодым специалистам идти в ногу с требованиями современности и подразумевают осуществление сознательного выбора будущей профессии в соответствии со способностями и возможностями личности [5]. Также, по мнению Р. И. Лучечко, готовность к профессиональной деятельности должна включать индивидуальные способности, специализированные знания, опыт и навыки, а также набор психологических, психических и личностных особенностей, которые будут обеспечивать высокую производительность человека [9].

В своей работе С. Л. Рубинштейн определяет психологическую готовность как единство побудительного (мотивационного) и исполнительного (процессуального) компонентов, как состояние, начинающееся с постановки цели на основе потребностей и мотивов [13]. Мотивация или мотив в данном случае относится к процессу побуждения к совершению какой-либо деятельности, в частности к трудовой. В. Д. Шадриков этот процесс обозначает как «внутреннее побуждение человека к данной деятельности» [16]. В роли побудителя могут выступать разнообразные факторы, например, потребности человека, социальная роль, мировоззрение, личностные установки. По мнению В. Д. Шадрикова, освоение профессиональной деятельности происходит в процессе принятия профессии посредством преобразования структуры мотивации, в результате чего образуются новые профессионально важные качества и индивидуальные методы и способы осуществления деятельности.

К. К. Платонов рассматривает психологическую готовность как временное или устойчивое состояние, как результат психологической мобилизации или психической подготовки в данный период, определяемый наличием потребности в трудовой деятельности [11].

Л. А. Кандыбович и М. И. Дьяченко рассматривают психологическую готовность как сложное образование, совокупность компонентов, обладающих динамической структурой и функциональными соотношениями [5].

Что же касается самой психологической готовности к построению будущей профессиональной карьеры и исполнению деятельности, то можно утверждать, что в понятие психологической готовности входят различные психологические особенности и черты личности, от которых зависит ее формирование.

В работе И. А. Калининой выделяется несколько этапов формирования психологической готовности к профессиональной деятельности, которые берут свое начало задолго до обучения в вузе и получения профессионального образования [3].

Сторонники личностного подхода считают, что формирование психологической готовности к профессиональной деятельности начинается на определенном уровне развития отдельных структурных компонентов психологической готовности. В. А. Сластёнин считает, что формирование психологической готовности к профессиональной деятельности происходит от синтеза свойств личности, которые организуются в длительное и устойчивое образование – качество личности [14].

По мнению А. А. Деркача, формирование психологической готовности к профессиональной деятельности происходит по нескольким

направлениям: развитие мотивационного компонента (достигается за счет формирования психологических установок); развитие операционально-деятельностного компонента (достигается за счет освоения новых алгоритмов и продуктивных способов решения задач); развитие личностного компонента (достигается за счет развития профессионально важных качеств) [2].

П. Р. Чамата рассматривает готовность к труду как образование, формирующееся в процессе учебно-воспитательного процесса, выраженное в совокупности морально-психологических качеств личности, определяющих отношение к процессу трудовой деятельности [15].

Другим подходом к рассмотрению формирования психологической готовности к деятельности является структурный. Представители данного подхода рассматривают формирование психологической готовности к деятельности как некую функциональную структуру, компоненты которой выступают в определенных заданных взаимосвязях.

Л. М. Митина рассматривала педагогическую деятельность в рамках структурного подхода. Она представила ее в виде единой функциональной структуры, показывая при этом связь каждого элемента педагогической деятельности с другими. Эти связи и иерархии образуют интегральные характеристики личности и труда учителя, детерминируют его профессиональное развитие и сами, по сути, являются объектом развития. Л. М. Митиной выделены три интегральные характеристики: направленность, компетентность и гибкость. Данные характеристики, по мнению исследователя, показывают не только то, насколько эффективен труд педагога, но и то, как проходит его профессиональное развитие, что происходит как динамический и непрерывный процесс [10].

В процесс формирования психологической готовности к профессиональной деятельности, с одной стороны, входят профессиональные знания и навыки, а с другой – индивидуальные особенности человека: убеждения, способности, интересы, память, внимание, профессиональная направленность мышления, работоспособность, эмоциональный и моральный потенциал личности, которые могут обеспечить успешное выполнение профессиональных функций [1].

Суть феномена заключается в том, что человек добровольно и осознанно подходит к принятию решения в отношении своей деятельности, а также в процессе формирования готовности генерируется состояние, наличие которого гарантированно обеспечивает выполнение принятого человеком решения. В дополнение можно сказать, что посредством данного феномена исследователи объясняют устойчивость деятельности человека в окружающем пространстве.

По мнению многих исследователей, формирование психологической готовности к деятельности происходит тогда, когда та или иная профессиональная деятельность становится непосредственной частью жизни личности, то есть на уровне профессионализации [15]. Таким образом, психологическая готовность к профессиональной деятельности представляет собой соответствующее социальному возрасту новообразование.

Проблема формирования готовности к осуществлению успешной профессиональной деятельности возникает и имеет особую значимость, когда человек вступает в период студенчества. Это объясняется тем фактом, что психологическая готовность дает стимул студенту успешно выполнять свои обязанности; с эффективностью на практике применять свои знания, умения и навыки; проявлять гибкость при возникновении экстренных ситуаций; с легкостью адаптироваться к новым условиям; и осознанно стремиться к личностному и профессиональному саморазвитию и совершенствованию.

Стоит также сказать о том, что категория студенчества рассматривается в психологии как отдельная социально-возрастная группа и период студенческого возраста является важным в жизни человека, так как в этот период происходит формирование профессионально важных качеств, что связано с развитием ин-

тересов личностного и профессионального самоопределения, что также является частью психологической готовности к построению будущей профессиональной карьеры.

Следовательно, психологическая готовность студентов к построению профессиональной карьеры подразумевает ориентацию на профессию (готовность к профессиональной подготовке), непосредственный процесс овладения знаниями и навыками в рамках профессии (профессиональная готовность), наличие личностных черт, соответствующих характеру деятельности (личная готовность) и адаптацию к профессии после обучения (профессиональная адаптация).

Психологическая готовность студентов определяется навыками и способностью выполнять разнообразные задачи в процессе осуществления деятельности, особенно в процессе обучения [17]. Для этого требуется наличие таких элементов, как базовые академические знания и навыки, умение применять эти знания и навыки в конкретных ситуациях как на рабочем месте, так и в повседневной жизни, применение специальных навыков, необходимых в любой области. Эти навыки помогают студентам найти правильный карьерный путь [18].

Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что психологическая готовность студентов к построению профессиональной карьеры представляет собой особое психическое состояние и предстартовую активизацию человека. Она должна включать в себя осознанные человеком цели и самовнушение в достижении этих целей, оценивание им условий и определение наиболее вероятных и подходящих способов действий; прогнозирование человеком мотивационных, волевых, интеллектуальных усилий, вероятности достижения результатов, мобилизация собственных сил.

В качестве условий успешного формирования психологической готовности студентов к построению будущей профессиональной карьеры мы можем выделить способность индивида к рефлексии, то есть потребность в самопознании (размышления над собственными переживаниями, ощущениями и мыслями); сформированность мотивационной сферы; способность индивида к самоуправлению и управлению своей жизнью, что помогает ему самостоятельно подходить к организации своей деятельности, а соответственно и строить свою будущую карьеру.

Выводы. Психологическая готовность студента к построению будущей профессиональной карьеры и осуществлению деятельности представляет собой комплексное психологическое явление, включающее психические процессы, состояние и свойства личности, мотивацию профессиональной деятельности, направленность личности, а также жизненный и профессиональный опыт, который получает студент в процессе освоения выбранной профессии.

Благодаря сформированной психологической готовности студент обретает внутренний настрой на успешное построение будущей профессиональной карьеры, способность регулировать и повышать эффективность выполняемых действий, что является залогом формирования профессионализма личности.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрывается проблема психологической готовности студентов к построению своей будущей карьеры. Исследуются уровни развития отдельных структурных компонентов психологической готовности личности, способствующие успешному исполнению профессиональной деятельности. Обосновывается необходимость формирования готовности к осуществлению успешной профессиональной деятельности в студенческом возрасте. Определяются критерии психологической готовности студента, влияющие на успешность подготовки к построению профессиональной карьеры. Выделяются и описываются психологические условия успешного формирования психологической готовности студентов к построению будущей профессиональной карьеры.

Ключевые слова: психологическая готовность, профессиональная карьера, студенческий возраст, профессиональная деятельность, профессиональная и личностная самореализация, мотивация, самопознание.

SUMMARY

The article reveals the problem of psychological readiness of students to build their future career. The levels of development of individual structural components of an individual's psychological readiness that contribute to the successful performance of professional activities are examined. The necessity of developing readiness to carry out successful professional activities at student age is substantiated. The criteria for a student's psychological readiness are determined, influencing the success of preparation for building a professional career. The psychological conditions for the successful formation of psychological readiness of students to build a future professional career are identified and described.

Key words: psychological readiness, professional career, student age, professional activity, professional and personal self-realization, motivation, self-knowledge.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочелюк В. И. Белоусов Г. А., Горынь Г. А. Профессионализм личности: теоретико-методологический аспект. Запорожье: GU "Humanities", 2007 с.

2. Деркач А. А. Взаимосвязь структурных компонентов состояния психической готовности студентов к педагогической деятельности // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. М., 1980.

3. Деркач А. А. Зазыкин В. Г. Профессионализм деятельности в особых и экстремальных условиях: Психолого-акмеологические основы. М., 2003.

4. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологическая готовность. М., 1986.

5. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск, 2011.

6. Иванова Е. М. Психология профессиональной деятельности. М., 2006.

7. Кокурин А. В. Психологическая диагностика профессионального становления личности курсантов и слушателей (на материалах высших образовательных учреждений МВД и МЮ России): дисс. ... канд. психол. наук. М., 2001.

8. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: дисс. ... д-ра пед. наук. Киров, 1999.

9. Лучечко Р. И. Формирование готовности старшеклассников сельской школы к трудовой деятельности в условиях рыночных отношений: дисс. ... канд. пед. наук. Киров, 1994.

10. Митина Л. М. Психологические аспекты труда учителя: учеб. пособие. Тула, 1991.

11. Платонов К. К. Структуры и развитие личности. М.: Радикс, 2011.

12. Поваренков Ю. П. Введение в психологию труда. М., 2006.

13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000.

14. Сластёнин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997.

15. Чамата П. Р. Психология готовности детей к труду и основные пути ее формирования. М.: Просвещение, 1965.

16. Шадриков В. Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982.

17. Lazzaro C., Crenshaw D. College-readiness in Science, 2012.

18. What is "career ready"? [Электронный ресурс]. URL: http://www.acteonline.org/uploadedFiles/Publications_and_Online_Media/files/Career_Readiness_Paper_COLOR.pdf, 2010.

Е. Ю. Пономарева, Д. О. Марчук

УДК 159.923.2-053.4

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ САМООЦЕНКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ: ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ

Проблема формирования адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста актуальна на протяжении многих лет, и останется актуальной и в дальнейшем. На формирование самооценки влияют различные факторы: как внешние, так и внутренние. Из года в год меняется социальная ситуация, в которой формируется личность ребенка, иногда кардинально; претерпевают изменения ценностные ориентации, особенности психолого-педагогического сопровождения формирования адекватной самооценки детей.

Адекватная самооценка позволяет сохранять устойчивость личности, оставаться самим собой вне зависимости от быстро меняющейся ситуации. Именно в дошкольном возрасте начинает формироваться личность, а самооценка, по мнению многих ученых, является важной составляющей этого процесса, центральным образованием личности [3; 4]. Н. А. Карасева считает, что формирование адекватной самооценки детей старшего дошкольного возраста важно для более успешной в дальнейшем адаптации к новой социальной роли – роли школьника, важнейшими качествами которого являются самоконтроль, оценивание себя и других, адекватное восприятие оценок других [5].

Понятие самооценки определяется как представление о самом себе, о своих способностях, поведении, отношении к другим и самому себе. Самооценка оказывает большое влияние на поведение и межличностные взаимоотношения, обеспечивает максимальное равновесие между личностью и социумом. И. И. Чеснокова определяет самооценку как особое образование в структуре сознания себя. Автор также утверждает, что в структуре самооценки имеются когнитивные аспекты, связанные с сопоставлением своих личностных качеств, их оценивание, ценностно-ориентационная составляющая – результат становления личности, его представлений о значимости качеств личности, их влияние на достижение успеха, и моральная оценка общества [9].

Проблему самооценки детей старшего дошкольного возраста, механизмов ее формирования, влияние социального окружения на самооценку дошкольника исследовали такие ученые, как Л. И. Божович, О. А. Белобрыкина, Л. С. Выготский, Б. С. Волков, А. В. Захарова, М. И. Лисина, В. С. Мухина, С. Л. Рубинштейн, Г. А. Урунтаева, И. И. Чеснокова, Д. Б. Эльконин и др. Ученые указывают на влияние самооценки ребенка – дошкольника на его инициативность, поведение, межличностное взаимодействие в различных видах деятельности. М. И. Лисина считает, что дети старшего дошкольного возраста уже имеют опыт общения, у них начинает формироваться представление о своих личностных качествах, внешности, познавательных способностях и физических возможностях [6]. Дети данного возраста уже могут частично контролировать свое поведение, дать правильную оценку своим поступкам на основе знаний, полученных от взрослых и на основе личного опыта. В этом помогает и повышение интереса у детей к личностному общению, усвоение критериев оценки, развитие речи и мышления [2].

Формированию адекватной самооценки, уверенности в себе помогает правильно организованное межличностное взаимоотношение ребенка с окружающими: со взрослыми – воспитателями и родителями, детьми – сверстниками. Заниженную самооценку может формировать наличие конфликтов в межлич-

ностном общении с окружающими, наличие внутриличностных конфликтов. По мнению ученых, для детей старшего дошкольного возраста самооценка может иметь такие признаки, как недостаточная объективность, дифференциация, ребенок не всегда может идентифицировать себя как личность или субъект деятельности, часто у него наблюдается завышенный уровень притязаний. У ребенка старшего дошкольного возраста самооценка чаще всего неустойчива и носит ситуативный характер.

Для формирования адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста необходимо создать условия, которые включают наличие обогащенной предметно-пространственной среды с материалами по формированию положительной самооценки.

Важнейшей составляющей, формирующей самооценку является семья ребенка. Многое зависит от стиля воспитания в семье, от педагогического взаимодействия. Именно в семье ребенок получает образцы социального поведения, подражая их действиям и поступкам. В. И. Моросанова утверждает, что если в семейном воспитании присутствует доверительное взаимоотношение между членами семьи, требовательное, но уважительное отношение к ребенку, к его личности, позитивное оценивание его поступков, создание условий по переживанию ситуаций успеха, у ребенка, как правило, формируется адекватная, положительная самооценка, и, напротив, формируется заниженная самооценка у ребенка, если в семье наблюдается неудовлетворенность в межличностных контактах, частые наказания, как справедливые, так и несправедливые, если ребенок чувствует себя изолированным, ненужным и т. п. Чаще всего различные внешние факторы закрепляют ту самооценку, которая сформировалась у ребенка в семье [7].

Важным также является и такой фактор, влияющий на формирование самооценки ребенка, как отношение к нему сверстников, характер общения ребенка со сверстниками, социальный статус ребенка в коллективе. Необходимо организовать содержательное, позитивное взаимодействие с ребенком, направленное на повышение статуса его в группе сверстников [8].

Немаловажным фактором является и профессиональная компетентность воспитателя по формированию адекватной самооценки дошкольника. Педагог должен уметь своевременно отмечать успехи или неудачи детей в равной степени и своевременно их оценивать. По мнению Б. Г. Ананьева, воспитатель посредством оценки ориентирует ребенка в уровне знаний, результатах его деятельности и оцениванием влияет на аффективно-волевую сферу ребенка посредством переживаний успеха и неуспеха, формируя уровень притязаний и отношений [1].

Создание необходимых условий, рассмотренных выше, понимание особенностей формирования самооценки старших дошкольников позволяет определить методы и приемы формирования адекватной самооценки детей, необходимые способы психолого-педагогической помощи, если самооценка неадекватна (заниженная, завышенная).

Нами было проведено исследование самооценки (исходный уровень) детей старшего дошкольного возраста на базе детского сада № 9 г. Ялта (приняло участие в эксперименте 38 дошкольников). Для проведения эксперимента мы отобрали следующие методики: тест уровня самооценки «Выбери свое место на дереве» Дж. Ломпен, тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен и тест «Лесенка». При помощи данного диагностического инструментария нам необходимо было определить вид самооценки у ребенка: адекватная или неадекватная; высокая, средняя или низкая; стабильная или плавающая; общая, частная или конкретно-ситуативная.

Рассмотрим полученные результаты диагностики:

По методике «Выбери свое место на дереве» Дж. Ломпен получены следующие результаты: 35 % детей – завышенная самооценка, которая сопровождается завышенным уровнем притязаний, желание всегда получать только похвалу, постоянное внимание, нали-

чие признаков самодовольства собой; средний уровень самооценки – 28 % детей, что указывает на адекватную самооценку; 37 % детей имеют заниженную самооценку.

По результатам диагностики при помощи методики «Тест тревожности» (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен) получены такие результаты: повышенный уровень тревожности наблюдается у 34 % детей, что мешает ребенку добиваться успеха, достигать высокие результаты в деятельности, демонстрировать свои возможности, выступать перед другими, отвечать на занятиях, сопровождается наличием негативных эмоциональных переживаний; средний уровень тревожности наблюдается у 38 % детей, что также сопровождается некоторыми негативными моментами – значимость других в оценивании результатов ребенка, частая тревога по поводу оценок, которые дают ребенку окружающие: как взрослые, так и дети, наблюдается иногда и негативный эмоциональный фон, что также снижает успешность в деятельности; низкий уровень тревожности наблюдается у 28 % дошкольников.

Результаты, полученные по методике «Лесенка»: завышенная самооценка наблюдается у 38 % детей, адекватная самооценка – 26 % дошкольников и низкая самооценка у 28 % детей.

В целом, результаты диагностики указывают на то, что адекватная самооценки наблюдается у менее 30 % детей, более 70 % (по одной методике 72 %, по другой – 74 %) детей имеют неадекватную самооценку, либо завышенную, либо заниженную. Большинство детей имеют повышенный или средний уровень тревожности, что также свидетельствует о неадекватной самооценке.

Самооценка, ее уровень зависят от различных факторов, в том числе от влияния социального окружения, стиля воспитания в семье, социального статуса в коллективе сверстников и оценивания ребенка, его действий, поступков, поведения, результатов деятельности со стороны воспитателя. Таким образом, чтобы сформировать адекватную самооценку у ребенка старшего дошкольного возраста, необходима специальная деятельность, создание и реализация психолого-педагогических условий, необходимых для ее формирования, например, коррекционно-развивающая работа, осуществляемая в различных видах деятельности.

Развивающе-коррекционная деятельность по формированию адекватной самооценки у дошкольника может осуществляться педагогом-психологом детского сада, воспитателем, либо совместно и педагогом психологом и воспитателем, желательно привлечение к данной деятельности родителей ребенка. Работа может проводиться как индивидуально, так и по группам. Подобные программы были разработаны, апробированы и представлены в исследованиях таких авторов, как А. И. Захаров, А. М. Прихожан, Е. И. Рогов и др. Чаще всего, руководствуясь тем, что ведущий вид деятельности дошкольника – это игра, основой таких программ, чаще всего, является игровая деятельность. Широко и эффективно используется изобразительная деятельность, игры и упражнения с песком, музыка, литература (сказкотерапия) и др. На занятиях по развивающе-коррекционной программе решаются задачи по формированию адекватной самооценки дошкольников посредством снижения их эмоционального напряжения, повышения уверенности в себе, формирования коммуникативных навыков, способности видеть положительное в окружающем, бесконфликтного поведения и др.

Содержание занятий по формированию адекватной самооценки старших дошкольников, как правило, направлено на расширение возможностей детей: как функциональных, так и операционных, формирование необходимых навыков, знаний, умений, которые ведут к более успешным результатам в различной деятельности, что, безусловно, будет позитивно отражаться на оценивании себя ребенком и будет положительно влиять на оценивание ребенка другими: детьми и взрослыми. В процессе подобной деятельности положительный результат будет наблюдаться и в

формировании в целом личности дошкольника, основой которой является самооценка и мотивация.

Таким образом, на формирование адекватной самооценки старшего дошкольника положительное влияние будет оказывать совместная деятельность родителей и детей (игра, прогулки, посещение кинотеатров, театров, выставок и др.). Организация воспитателем игровой деятельности, упражнений, этюдов, которые будут направлены на формирование позитивного отношения ребенка к самому себе, другим людям, на уменьшение тревожности, на снятие психоэмоционального напряжения, на развитие способности к пониманию своего эмоционального состояния и др. Развитие адекватного уровня самооценки должно осуществляться постоянно, как уже говорилось выше, в процессе взаимодействия, осуществляя при этом эмоциональную поддержку, похвалу и одобрение.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются вопросы формирования самооценки детей старшего дошкольного возраста, влияние различных факторов: как положительное, так и отрицательное на формирование адекватной самооценки детей, определены условия для формирования адекватной самооценки старшего дошкольника, представлены результаты исследования по выявлению уровня самооценки дошкольников.

Ключевые слова: старший дошкольник, диагностика самооценки, условия формирования самооценки, факторы, влияющие на самооценку.

SUMMARY

The article examines the issues of formation of self-esteem of older preschool children, the influence of various factors, both positive and negative, on the formation of adequate self-esteem of children, defines the conditions for the formation of adequate self-esteem of an older preschooler, presents the results of a study to identify the level of self-esteem of preschoolers.

Key words: senior preschooler, diagnosis of self-esteem, conditions for the formation of self-esteem, factors affecting self-esteem.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания. М.: Педагогика, 1980. 486 с.

2. Грабенко Т. М., Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Чудеса на песке. Песочная терапия. СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1998. 50 с.

3. Закон Российской Федерации «Об образовании» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021). М., 2021.

4. Капитанец Е. Г., Смирнова О. А. Модель формирования самооценки у детей дошкольного возраста 5-6 лет // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 7. С. 146–150.

5. Карасева Н. А. Контекстный подход как средство воспитания у дошкольников адекватной самооценки // Контекстный подход как средство развития личности. Елец, 2017. С. 62–66

6. Лифшиц Е. А. Развитие речи, движения, мелкой моторики. Комплексные занятия: практическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2019. 160 с.

7. Моросанова В. И., Аронова Е. А. Самосознание и саморегуляция поведения. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. 213 с.

8. Петровский А. В. Психологический словарь. М. 494 с.

9. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. 187 с.

Ю. А. Латушкина,
П. А. Побокин

УДК 159.922.7

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Введение. С каждым годом в школе наблюдается тенденция к увеличению числа неуспевающих детей, которые уже в начальном звене не справляются с программой обучения. Эти дети требуют к себе особого внимания как со стороны семьи, так и со стороны педагога и психолога, так как отставание на данном этапе отрицательно может сказаться на дальнейшем интеллектуальном и личностном развитии ребенка. Современному педагогу необходимо знать особенности современных первоклассников и владеть приемами и техниками работы с проблемными детьми.

Актуальность темы исследования связана с тем, что сегодня предъявляются достаточно высокие требования к умственному развитию детей, поступающих в первый класс. Это вызывает потребность в поиске более эффективной модели обучения и воспитания ребенка, имеющего трудности в приобретении новых знаний, умений и навыков. Изучение психологических особенностей дошкольника приобретает особое значение. К таким особенностям мы смело можем отнести изучение мотивации ребенка, коммуникативных навыков, познавательной направленности личности, умения следовать правилам и т. д. Данные компоненты психического развития являются центральной составляющей психологической готовности ребенка к школьному обучению. Под психологической готовностью понимается совокупность морфофизиологических особенностей дошкольника, обеспечивающих достаточный уровень развития для обучения в школе.

К отрицательному воздействию, влияющему на формирование психологической готовности детей к школе, можно отнести заболевания нервной системы – синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). При данном заболевании оказывается негативное воздействие на формирование психических функций и коммуникативных навыков, а именно снижается способность к обучению, и возникают трудности в когнитивном и личностном развитии ребенка [2, с. 160].

Необходимо отметить, что для разработки новых моделей эффективного формирования психологической готовности для школьного обучения необходимо учитывать уровень готовности к школе особенно тех детей, которые имеют особенности в развитии [3, с. 12].

Теоретическая проработка готовности детей к школьному обучению содержится в научных трудах Л. С. Выготского, А. Л. Венгера, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконина, В. С. Мухиной, и т. д.

Как отмечает Л. С. Выготский под психологической готовностью ребенка к школе следует понимать достаточный уровень психического развития, необходимый для получениия новых знаний, умений и навыков. Кризис семи лет характеризуется периодом поступления в школу и связан с особенностями изменения в эмоциональной сфере и поведенческом репертуаре [1, с. 158].

По мнению Л. И. Божович, готовность к школьному обучению строиться из интересов ребенка, произвольности регуляции деятельности, позиции школьника в социуме и уровня интеллектуального развития [7, с. 78].

А. И. Запорожец развивал похожие идеи и считал, что готовность к школе – это «…целостная система взаимосвязанных качеств детской личности, включая особенности ее мотивации, уровня развития познавательной, аналитико-синтетической деятельности, степень сформированности механизмов волевой регуляции действий и т. д. …» [4, с. 38].

При изучении данной проблемы Д. Б. Эльконин большое внимание уделял произвольной регуляции деятельности. По его мнению,

произвольность, возникая в групповых ролевых играх, является движущей силой для перехода ребенка на следующую ступень развития его психического развития [6, с. 38].

В настоящее время многие ученые принимают во внимание комплексный характер психологической готовности к школьному обучению. По мнению Г. Г. Кравцова и Е. Е. Кравцовой, основными показателями психологической готовности к школе выступают три сферы: отношение к себе, отношения со сверстниками и отношения с взрослыми. По мнению авторов, успешность адаптации к ситуации школьного обучения возможна только при условии достаточного уровня социальной, физиологической, эмоциональной, волевой и интеллектуальной зрелости, что отражается в самоконтроле дошкольника, владении навыками самообслуживания, развитии мелкой и крупной моторики, коммуникативных навыках, а также сформированности элементарных мыслительных понятий и операций [5, с. 46].

С целью изучения социально-психологических особенностей готовности ребенка к школьному обучению на базе ОГБУЗ «Смоленского областного психоневрологического диспансера» было проведено психодиагностическое исследование.

Достижение цели осуществлялось путем выполнения следующих задач:

1. Проанализировать проблему социально-психологических особенностей готовности ребенка к школьному обучению.

2. Провести эмпирическое исследование для изучения социально-психологических особенностей готовности ребенка к школьному обучению.

3. Провести сравнительный анализ результатов исследования социально-психологических особенностей готовности к школьному обучению условно здоровых детей и детей с СДВГ.

Объектом исследования выступили 50 респондентов в возрасте от 6 до 8 лет, из них 58 % мальчиков и 42 % девочек. Основную группу составили дети с СДВГ, контрольную – условно здоровые дети. Средний возраст испытуемых составил 7,8±0,54 лет.

Диагностический комплекс представлен следующими методами и методиками: методы психодиагностического исследования: методика «Степень психосоциальной зрелости (тестовая беседа, предложенная С. А. Банковым)» и «Тест школьной зрелости Керна-Йерасека» (модификация теста А. Керна Я. Йерасеком, 2001).

Статистическая обработка психодиагностических данных проводилась с помощью методов математической статистики и корреляционного анализа с применением непараметрического критерия Хи-квадрат Пирсона в прикладной компьютерной программе SPSS-23.

Результаты исследования. Первым этапом эмпирической работы являлось исследование степени психосоциальной зрелости с помощью тестовой беседы, предложенной С. А. Банковым. В ходе исследования были получены следующие результаты: 57 % детей основной группы обладают средним уровнем психосоциального развития и 43 % детей имеют низкую школьную зрелость. В то время как 43 % дошкольников контрольной группы продемонстрировали высокие показатели, такое же количество процентов обладают средней школьной зрелостью и 14 % детей имеют низкий уровень психосоциального развития. Как в основной группе, так и контрольной, не было получено баллов, указывающих на отсутствие готовности к школьному обучению.

Полученные данные указывают на то, что уровень психосоциальной готовности к школьному обучению в группе условно здоровых детей выше уровня готовности к школе у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Преобладание средних показателей в основной группе свидетельствует о наличии положительной мотивации к обучению в школе, а отсутствие результатов, выходящих за рамки нижней границы (15 баллов) уровня психосоциального развития, является важным свидетельством данного факта.

Статистическая обработка выборки подтверждает данные результаты: среднее значение контрольной группы (M=22,14286± 0,971332) превышает среднее значение основ-

ной группы (M=18,14286±0,67821); наиболее встречаемым показателем в основной группе является 15 баллов, а в контрольной – 25.

При исследовании личностной зрелости и уровня интеллектуального развития дошкольников с помощью теста «Рисунок человека», являющего составной частью методики «Тест школьной зрелости Керна-Йерасека» было выявлено, что у детей с СДВГ преобладает уровень развития личностной готовности к школе ниже среднего – 36 %, на средний и очень низкий уровень в основной группе детей приходится по 21,5 % дошкольников на каждую градацию, у 7 % диагностирован низкий уровень развития и оставшиеся 14 % детей являются обладателями высоких показателей личностной зрелости и интеллектуального развития. В контрольной группе были продемонстрированы следующие показатели: 64 % детей – высокий уровень личностной готовности к школе, 29 % – средний и 7 % дошкольников имеют уровень ниже среднего.

Результаты теста «Рисунок человека» указывают на то, что дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности в сравнении с условно здоровыми детьми имеют более низкий уровень личностной зрелости, а значит их отношение к учебе, учителям, окружающей среде и самому себе менее дифференцировано. Полученные данные могут быть следствием недоразвития мелкой моторики, неустойчивости внимания и отсутствия необходимой мотивации для выполнения задания.

Результаты описательной статистики выборки подтверждают данные выводы: среднее значение основной группы (M=2,571429± 0,309453) соответствует более низкому уровню личностной готовности к школе, чем среднее значение контрольной группы (M=1,428571± 0,172706), наиболее часто встречаемым показателем психологической готовности гиперактивных детей является 3 (ниже среднего), а в группе условно здоровых детей – 1 (высокий уровень).

При исследовании мелкой моторики и зрительной координации с помощью второй части «Теста Керна-Йерасека» (копирования фразы из письменных букв) у детей основной группы были установлены достоверные различия сформированности данных функций по сравнению с группой контроля. У детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности преобладает средний уровень развития мелкой моторики и зрительной координации (50 %), но при этом были отмечены показатели уровня ниже среднего (22 %), высокие оценки (14 %), низкие (7 %) и показатели очень низкого уровня сформированности моторных функций. Из этого следует, что у обследованных детей из основной группы выявлены нарушения развития мелкой моторики и зрительной координации, являющихся составной частью интеллектуальной готовности к школе. Данные особенности могут вызвать трудности в освоении навыков письма и чтения, которые служат базовыми условиями при обучении в начальных классах.

В группе контроля уровень развития моторных и зрительных функций намного выше: у половины детей (50 %) диагностирован высокий показатель развития данных навыков, у 43 % – средний и лишь у 7 % – уровень ниже среднего. Такая характеристика позволяет говорить о более высокой интеллектуальной готовности здоровых детей в сравнении с гиперактивными детьми.

При статистической обработке данных методики «Тест школьной зрелости Керна-Йерасека» (имитация текста) были выявлены различия показателей основной и контрольной группы: как среднее значение контрольной группы (M=1,571429±0,172706) меньше значений основной группы (M=2,428571±0,291157), так и мода в выборке здоровых детей выражена меньшим числовым значением (Mo=1) , чем в выборке детей с СДВГ (Mo=2).

При анализе результатов исследования зрительно-пространственного восприятия и зрительной памяти дошкольников по методике «Тест Керна-Йерасека» (срисовывание точек) были получены следующие данные: 44 % детей основной группы имеют средний уровень развития исследуемых функций, на высокий, низкий, очень низкий и уровень ниже среднего приходится по 14 % всех дошкольников с СДВГ. В свою очередь, в контрольной группе

Таблица 1.

Статистическая обработка показателей психологической готовности к школьному обучению основной и контрольной групп с помощью критерия χ^2 Пирсона

Психосоциальная зрелость	Личностная зрелость	Мелкая моторика (интеллектуальная зрелость)	Восприятие, память (интеллектуальная зрелость)	Вербальный интеллект	Эмоциональная зрелость	Речь (интеллектуальная зрелость)
0,2513	0,0015*	0,0081*	0,0004*	0,0059*	0,0424*	0,5276

*Примечание: * – различия статистически достоверны (p<0,05)*

преобладающими оценками являются высокие (62 %), а низкие и очень низкие показатели отсутствуют.

Преобладание среднего уровня в основной группе и высокого в контрольной указывает на достоверные различия в сформированности зрительной памяти и восприятия. Так как эти функции являются составными частями интеллектуальной готовности к школьному обучения, можно сделать вывод о снижении этого вида готовности у гиперактивных детей и спрогнозировать возникновение трудностей в процессе освоения школьных навыков.

По данным третьей части методики – срисовывание точек – произведена статистическая обработка, в результате которой сделаны следующие выводы: среднее значение (M=2,714286±0,354385) показателей восприятия и памяти (интеллектуальной готовности) детей основной группы выше аналогичных значений в контрольной группе (M=1,428571± 0,172706), что указывает на различия развития памяти между детьми с СДВГ и условно здоровыми детьми.

При исследовании одной из важнейших составляющих психологической готовности к школьному обучению – интеллектуальной зрелости по четвертой части теста Керна-Йерасека было установлено, что у дошкольников снижены показатели готовности к школе. Исходя из сравнительного анализа, у детей с СДВГ выявляется средний уровень вербального интеллекта (64 %) и показатели ниже среднего (36 %). Это говорит о том, что у них наблюдается трудности в анализе полученной словесной информации и вербализации ее, снижение способности быстро усваивать новые знания и развивать социальные навыки и качества, но при сохранной ориентации на обучение. В контрольной группе, напротив, преобладали показатели, свидетельствующие об уровне интеллектуальной готовности выше среднего (43 %), среднем уровне (43 %) и высоком (14 %). Из этого следует, что, несмотря на наличие более высоких результатов диагностики вербального интеллекта, у условно здоровых детей также имеются затруднения при обработке информации, но общий уровень мышления и кругозор выше, чем у гиперактивных детей.

В результате статистической обработки показателей данной методики были получены значения, указывающие на различия между основной и контрольной группами: среднее значение основной выборки и показатели моды (M=7,285714±1,348294), (Mo=1) меньше аналогичных значений в контрольной группе (M=16,42857±1,349458), (Mo=4).

Заключительный этап эмпирической работы заключался в статистической обработке данных, представленных в таблице 1.

Как видно из таблицы 1, статистически значимые различия были обнаружены между такими показателями психологической го-

товности к школьному обучению детей основной и детей контрольной групп, как личностная готовность, интеллектуальная готовность – развитие мелкой моторики, зрительно-пространственного восприятия, зрительной памяти и уровень вербального интеллекта, а также эмоционально-личностная готовность. Следовательно, уровень зрелости данных компонентов психологической готовности к обучению у детей с СДВГ в сравнении с условно здоровыми детьми ниже. Подробное изучение этих видов мнестических функций может быть полезно для разработки учебных и реабилитационных программ для детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.

Выводы. Таким образом, по завершению всех этапов эмпирической работы была полностью реализована поставленная в начале цель исследования – изучение социально-психологических особенностей готовности к школьному обучению. Проанализировав литературные источники по данной теме, мы пришли к выводу о важности изучения особенностей психологической готовности к школе не только у здоровых детей, но и у гиперактивных детей в связи с широкой распространенностью заболевания и его тяжелыми психическими и социальными последствиями для населения. В результате проведенного исследования были получены данные, указывающие на снижение психологической готовности к школе у детей с СВДГ в сравнении со здоровыми детьми по всем параметрам: психосоциальная, личностная, эмоционально-волевая и интеллектуальная зрелость. Результаты исследования в целом показывают необходимость дальнейшей работы по изучению социально-психологических особенностей готовности ребенка к школьному обучению.

АННОТАЦИЯ

В данной статье представлено эмпирическое исследование по изучению социально-психологических особенностей готовности ребенка к школьному обучению; выявлены и представлены показатели психосоциальной зрелости ребенка, личностной готовности к школьному обучению, уровень мышления, показатели развития мелкой моторики и зрительной координации у детей.

Ключевые слова: социально-психологические особенности, готовность к школьному обучению, первоклассники, умственное развитие, мотивация ребенка, воспитание, коммуникативные навыки, мышление, познавательная направленность личности.

SUMMARY

This article presents an empirical study of the socio-psychological characteristics of a child's readiness for school; the indicators of a child's psychosocial maturity, personal readiness for school, the level of thinking, indicators of the development of fine motor skills and visual coordination in children are identified and presented.

Key words: socio-psychological characteristics, readiness for school, first-graders, mental development, motivation of the child, upbringing, communication skills, thinking, cognitive orientation of the personality.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 2007. С. 158–160.

2. Давыдова Г. И. Направленность личности дошкольников как фактор психологической готовности к школе // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 3 (63). С. 159–167.

3. Данилкина М. Ю., Кобрина Л. М., Фесенко Ю. А. Синдром дефицита внимания и гиперактивности: вариант дизонтогенеза или болезнь? // Специальное образование: матер. XII Международ. науч. конф. 2016. № 6. С. 12–19.

4. Запорожец А. В. Интеллектуальная подготовка детей к школе // Дошкольное воспитание. 1977. № 8. С. 38–56.

5. Кравцова Е. Е., Кравцов Г. Г. Психология и педагогика обучения дошкольников. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016. С. 46–71.

6. Эльконин Б. Д. Некоторые вопросы диагностики психического развития детей. М.: Просвещение, 1989. 190 с.

7. Юдина Т. А. Проблема психологической готовности к школе в работах Л. И. Божович // Современные проблемы психологии личности: теория и практика: сб. матер. Международ. науч.-практ. конф. М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2015. С. 78–80.

С. С. Петрова

УДК 378.2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Введение. Дошкольное детство – это период формирования основных ценностей ребенка, закладывающий основу образа жизни и новых знаний, важных для дальнейших этапов развития человека. Процесс социальной адаптации ребенка в детском саду может проходить по-разному. Результатом успешной социальной адаптации можно считать высокий социальный статус индивида в данной среде, а также его удовлетворенность этой средой в целом. Неудачная социальная адаптация – нарушение социального взаимодействия, в том числе девиации в поведении. Социальная дезадаптация проявляется в нарушении моральных норм и правил поведения, асоциальных формах поведения, вариантах внутренних регуляторных систем (агрессия, изоляция и т. д.) [6, с. 119]. При устойчивом проявлении девиантного поведения, то есть признаков агрессии, тревожности, изоляции, отчуждения, можно предположить, что у ребенка есть предпосылки для возникновения социальной дезадаптации.

Социальная дезадаптация может проявляться в разные периоды пребывания ребенка в детском саду. На дезадаптацию ребенка могут влиять несколько факторов: кризисный период развития ребенка, физическая слабость, психические состояния, вызванные травмирующими ситуациями (развод родителей), отсутствие навыков общения, тревога и страх общения, смена педагогов. Поэтому в условиях детского сада необходимо осуществлять целенаправленную работу по профилактике социальной дезадаптации дошкольников.

Федеральная образовательная программа дошкольного образования ставит основной целью воспитания дошкольников формирование первичного опыта деятельности и поведения в соответствии с традиционными ценностями, нормами и правилами, принятыми в обществе. Основной задачей деятельности педагогов в дошкольных учреждениях является поддержка активной социализации детей посредством проектирования и принятия образа жизни, образовательной среды и создания воспитывающих общностей [8]. Социальная дезадаптация рассматривается как процесс утраты социально значимых качеств, в результате чего возникает препятствие успешной адаптации индивида к условиям социальной среды.

Таким образом, возникает противоречие между необходимостью социальной адаптации дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации и недостаточной разработанностью психолого-педагогических условий по профилактике социальной дезадаптации. Выделенное противоречие позволяет сформулировать проблему, которая заключаются в поиске и обосновании психолого-педагогических условий профилактики социальной дезадаптации дошкольников в дошкольной образовательной организации.

Цель настоящей статьи заключается в обосновании психолого-педагогических условий профилактики социальной дезадаптации дошкольников в дошкольной образовательной организации.

В ходе первичного наблюдения мы пришли к выводу, что профилактика социальной дезадаптации дошкольников в дошкольных учреждениях возможна, если:

– у дошкольников формируются представления о нормах и правилах поведения в группе, способах конструктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми;

– проводятся мероприятия по снижению уровня тревожности, агрессии и формированию адекватной самооценки у дошкольников;

– проводятся информационно-просветительские мероприятия по развитию навыков педагогов с целью профилактики дезадаптивного поведения дошкольников;

– осуществляется систематическое взаимодействие родителей воспитанников и педагогов дошкольных учреждений с целью коррекции деструктивных типов и стилей семейных отношений [7, с. 108].

Изложение основного материала. Важным направлением работы педагогов дошкольной образовательной организации будет являться предотвращение социальной дезадаптации дошкольников. Мы выделили следующие психолого-педагогические условия профилактики социальной дезадаптации [7, с. 108]:

1. Воспитательная деятельность проводится с целью обеспечения формирования представлений дошкольников о нормах и правилах поведения в группе, а также конструктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Дошкольник как социальная единица усваивает и взаимодействует с теми образцами и нормами поведения, которые приняты в обществе, и выстраивает отношения сначала в семье, затем в группах сверстников, а затем и в других сообществах. Создание конструктивных отношений между сверстниками является важным показателем гармоничного развития, нарушение которого является одним из показателей отклонений в социальном развитии. Ребенок, который мало общается и которого не принимают другие дети из-за его неумения организовать общение, теряет интерес к сверстникам, обижается и чувствует себя отвергнутым. Это может привести к резкому снижению уровня самооценки, повышенной тревожности и изоляции.

Необходимо организовать образовательную деятельность, способствующую совершенствованию интеллектуальной и эмоциональной сферы ребенка, развитию нравственных мотивов поведения и коммуникативных способностей дошкольников. Например, включать в содержание занятий следующие вопросы: «Что такое доброта», «Как помириться после ссоры», «Что такое хорошо и что такое плохо», «Кто и зачем придумал правила поведения», «Что значит быть вежливым», «Как вести себя в детском саду».

Кроме того, рекомендуется создать игровую ситуацию с помощью упражнений, которые помогут ребенку почувствовать себя в центре внимания, реализовать свою индивидуальность и будут способствовать сближению детей. Например, такие упражнения, как «Чудесные пуговицы», «Эхо», «Волшебные очки», «Советы наоборот», являются естественными и специально созданными жизненными ситуациями, которые мотивируют дошкольников применять нормы и правила поведения. Это вовлекает детей в разнообразную практическую деятельность, в общение со сверстниками и взрослыми.

Особое внимание необходимо уделять специально организованной развивающей предметной пространственной среде – разместить на видном для детей месте совместно с ними принятые правила группы, оформить «Дерево хороших поступков» и уголок «Азбука этикета», поместив в него дидактические игры по типу «Так можно поступать, а так – нельзя», сюжетные картинки «Хорошо–плохо».

Формирование общепринятых норм и правил взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, развитие таких нравственных качеств, как отзывчивость, терпимость, дружелюбие и взаимопомощь возможны с помощью игр и игровых ситуаций, специально организуемых педагогами. Дети закрепляют навыки социального поведения и учатся самостоятельно выходить из конфликтных ситуаций. При этом особое внимание уделяется коллективным играм (длительным, устойчивым, с разнообразным сюжетом).

Одним из основных способов формирования представлений дошкольников о нормах и правилах в группе является приучение к культуре поведения и доброжелательного отношения к людям. Педагоги учат детей внимательно относиться к указаниям и просьбам старших, привлекают внимание дошкольников к негативному поведению детей, используя изображения в качестве примеров, обсуждают при-

чины такого поведения, называют их нежелательные последствия для других людей, высказывают свое отношение к такому поведению, анализируют аналогичные ситуации в художественных произведениях [7, с. 108]. Таким образом, воспитатель старается развить у детей отзывчивость, умение понимать эмоции людей и правильно реагировать на них [9, с. 26].

2. Принимаются меры по снижению уровня тревожности, агрессии и формированию адекватной самооценки у детей дошкольного возраста. Действенным средством может выступать психологическая коррекция, которая позволяет корректировать эмоциональный, коммуникативный и поведенческий типы дезадаптации, проявляющиеся в повышении тревожности, агрессивности, беспокойстве, в затруднениях в установлении контактов со сверстниками и педагогами.

В рамках психологической коррекции проводится работа с особенностями психологического развития, которые не соответствуют оптимальной модели, с использованием различных видов деятельности. Следует подчеркнуть, что родители могут активно участвовать в этой работе, поскольку они являются самыми близкими людьми и их авторитет очень важен для ребенка [10].

По мнению А. А. Осиповой, действенными методами профилактической работы по коррекции дезадаптивного поведения являются развитие коммуникативных навыков и коррекция нарушений межличностного общения посредством специально организованных занятий; применение мягкой коррекции поведенческих симптомов с использованием методов психологической разгрузки и релаксации, техник положительного и отрицательного подкрепления (комплекса разнообразных терапий) [2, с. 170].

Особенностью детей этой категории является то, что они находятся в остром эмоциональном состоянии. Их поведенческие проблемы вызваны высоким уровнем эмоционального неблагополучия, сильной тревогой, чувством вины и обиды. Не сняв острое эмоциональное состояние, невозможно скорректировать поведение. Поэтому первым шагом в работе является гармонизация эмоциональной сферы ребенка.

Работа по формированию адекватной самооценки у дошкольников основана на включении ребенка в процесс игровой деятельности. Цель – дать ребенку возможность стать самим собой и обеспечить оптимальные условия для его развития. Во время игры педагог создает для ребенка атмосферу принятия, обеспечивая ему эмоциональное сопереживание. Техника создания ситуации успеха важна в формировании самооценки у дошкольников. Чувствуя себя успешным, дошкольник приобретает значимость в глазах сверстников, становится уверенным в своих действиях, избавляется от тревожности, застенчивости и страха.

3. Осуществляется информационно-просветительская деятельность по формированию у воспитателей умений по предупреждению дезадаптивного поведения детей.

Довольно часто воспитатели не готовы понять причины агрессивного или пассивного поведения ребенка и проявить терпение, кроме того, иногда они просто не знают, как вести себя в той или иной ситуации дезадаптивных проявлений у дошкольника. Нередко сами педагоги провоцируют ребенка на «плохое» поведение раздражением, нетерпением, требованиями, с которыми он не может справиться. Необходимо научить воспитателей быть последовательными и спокойными, твердыми, но доброжелательными. Педагогам важно понимать, что ребенка нужно не только любить, но и уважать его личность.

Для воспитателей необходимо организовать обучающие формы работы: консультации, семинары, круглые столы, мастер-классы, в ходе которых можно познакомить педагогов с признаками дезадаптивного поведения у дошкольников, методами и приемами работы с данной категорией детей, а также со способами организации профилактической работы со всей группой дошкольников. Педагогам необходимо развивать такие умения и навыки, как создание благоприятного психологического климата в коллективе дошкольников,

умение создавать поддерживающую и доверительную обстановку между сверстниками и взрослыми, умение применять различные методы и приемы коррекционной работы в соответствии с индивидуальными потребностями дошкольников.

4. Осуществляется систематическое взаимодействие педагогов дошкольной образовательной организации и родителей воспитанников по коррекции деструктивных типов и стилей семейных взаимоотношений.

А. Е. Личко и Э. Г. Эйдемиллер выделили шесть типов семейного воспитания, негативно влияющих на социальную адаптацию детей: гипопротекция (гипоопека), доминирующая гиперпротекция, потворствующая гиперпротекция, эмоциональное отвержение, жестокое отношение и повышенная моральная ответственность [4, с. 113].

Основной целью работы с семьями является коррекция нарушенных межличностных отношений между родителями и детьми и повышение их социальной адаптации.

Искренний интерес родителей к делам ребенка, проявление эмпатии по отношению к его эмоциям и чувствам, разделение интересов, а также понимание его актуальных проблем, потребностей, мечтаний и желаний являются благоприятными факторами, способствующими успешной социальной адаптации дошкольника [4].

Начальная работа по коррекции типов и стилей семейного воспитания может носить информационный (просветительский) характер. Далее может быть использована как деловая игра. В качестве основных приемов деловой игры используются игровые упражнения и задания, драматизация реальных жизненных ситуаций, элементы психогимнастики, групповые дискуссии по поводу выполнения игровых заданий. Благодаря им, сближаясь на основе общих задач, игрового взаимодействия и эмоциональных переживаний, участники преодолевают психологические барьеры в общении, что является позитивным фактором, способствующим гармонизации детско-родительских отношений, нивелированию негативных влияний определенных типов и стилей семейных отношений на процесс социальной адаптации дошкольников.

Для проектирования механизмов профилактики социальной дезадаптации дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации (программ профилактики) целесообразно изучить текущий уровень социальной адаптации дошкольников и выявить признаки социальной дезадаптации.

Такое исследование нами было проведено на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 24 «Дельфинчик» общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому развитию воспитанников города Верхняя Салда Свердловской области. В исследовании приняли участие 15 детей дошкольного возраста средней группы «Веснушки», в возрасте от 4 до 6 лет, родители данных обучающихся, 16 педагогов организации. На основании результатов исследования выявлены следующие проблемы: 20 % дошкольников проявляют признаки тревожности во время нахождения в дошкольной образовательной организации, из них 10 % демонстрируют агрессивность. Проведенная «социометрия» показала, что 20 % детей имеют статус «непринятых», уровень заниженной самооценки выявлен у 40 % детей. 15 % семей находится в группе риска по возможному семейному неблагополучию и демонстрации модели негармоничных типов и стилей семейных взаимоотношений. 90 % воспитателей показали неумение взаимодействовать с дошкольниками во время проявления ими признаков дезадаптивного поведения, 70 % из них не имеют знаний в этой области.

В соответствии с полученными результатами диагностики мы разработали программу деятельности педагога-психолога. Реализация программы осуществляется в течение учебного года по трем основным модулям.

Первый модуль – работа с воспитанниками, обеспечивающая формирование у них представлений о нормах и правилах поведения в группе; формирование конструктивного взаимодействия со сверстниками и взрос-

лыми; снижение уровня тревожности, агрессивности; формирование адекватной самооценки у дошкольников. Включает в себя 8 индивидуальных занятий с дошкольниками с элементами песочной терапии, 16 групповых занятий с элементами арт-терапии.

Второй модуль – информационно-просветительская деятельность с педагогами дошкольной образовательной организации, направленная на формирование умений по предупреждению у детей дезадаптивного поведения. Данный модуль предусматривает следующие формы методической работы: консультация «Педагогические методы и приемы коррекции агрессивного поведения»; семинар-практикум «Принципы организации психологически безопасной образовательной среды в дошкольной образовательной организации»; практикумы «Стили педагогического общения» и «Приемы работы с детскими страхами и агрессивностью»; тренинг «Арт-терапия как метод профилактики социальной дезадаптации»; мастер-класс «Создание ситуации успеха как способ повышения самооценки обучающегося».

Третий модуль – взаимодействие с родителями с целью формирования конструктивных моделей семейного воспитания. Этот блок включает такие формы обучающих мероприятий, как семинар-практикум «Что такое социальная адаптация», лекториум «Типы и стили семейных взаимоотношений», занятие с элементами тренинга «Мой успешный ребенок», семейная гостиная «Абсолютное принятие», деловая игра «Не хочу, не буду», родительское собрание «Правила в жизни ребенка», ток-шоу «Моя семья», консультация для семей группы риска.

Результаты итоговой диагностики показали значительное снижение уровня тревожности у воспитанников, уменьшение доли детей, обладающих низкой самооценкой и повышение в процентном соотношении количества дошкольников, обладающих высоким социометрическим статусом.

Выводы. Таким образом, под социальной дезадаптацией понимаем результат нарушения процесса адаптации дошкольника к социальной среде дошкольной образовательной организации, которая проявляется в нарушениях деятельности, поведения и взаимодействий «ребенок – ребенок» и «ребенок – взрослый», что приводит к устойчивому психологическому дискомфорту и нарушениям в развитии его как личности.

Низкий социальный статус и низкая самооценка дошкольника является устойчивым компонентом дезадаптации, а его проявления – это симптомокомплекс форм поведения, свидетельствующий об отсутствии у ребенка знаний о нормах и правилах поведения (либо непринятие их), чрезмерное проявление эмоциональной тревожности, конфликтности, либо агрессивности в поведении дошкольника.

Профилактикой дезадаптивного поведения важно заниматься в условиях детского сада при поступлении ребенка, создавая психолого-педагогические условия:

– организацию образовательного процесса, направленную на формирование у дошкольников представлений о нормах и правилах поведения в группе; формирование конструктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми;

– работу по информационно-просветительской деятельности, направленную на формирование у воспитателей умений по предупреждению дезадаптивного поведения детей;

– организацию систематического взаимодействия педагогов дошкольной образовательной организации и родителей воспитанников по коррекции деструктивных типов и стилей семейных взаимоотношений.

Также важна работа по социальной адаптации ребенка же в процессе его нахождения в детском саду при проявлении у дошкольника поведенческих признаков дезадаптации, а именно: низкой самооценки, нарушений взаимодействий со сверстниками, агрессивного либо подавленного поведения, низкого социометрического статуса в группе.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена описанию психолого-педагогических условий профилактики социальной дезадаптации дошкольников к условиям детского сада, описываются подходы,

структурные элементы адаптации, формирование которых необходимо для эффективной адаптации дошкольников. В тексте обосновывается взаимосвязь социальной адаптации дошкольников и уровня сформированности представлений о нормах и правилах поведения в группе, сформированных способов конструктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми, уровня тревожности, агрессивности самооценки, профессиональной компетентности педагогов. Статья имеет прикладной характер.

Ключевые слова: дезадаптация, социальная дезадаптация, дезадаптивное поведение, дошкольники, профилактика дезадаптации, психолого-педагогические условия, социальная адаптация, тревожность дошкольников, самооценка.

SUMMARY

The article is devoted to a description of the psychological and pedagogical conditions for the prevention of social maladaptation of preschoolers to the conditions of a kindergarten; it describes approaches and structural elements of adaptation, the formation of which is necessary for the effective adaptation of preschoolers. The text substantiates the relationship between the social adaptation of preschoolers and the level of formation of ideas about the norms and rules of behavior in the group, the formed methods of constructive interaction with peers and adults, the level of anxiety, aggressiveness of self-esteem, and the professional competence of teachers. The article is of an applied nature.

Key words: maladaptation, social maladjustment, maladaptive behavior, preschoolers, prevention of maladjustment, psychological and pedagogical conditions, social adaptation, anxiety in preschoolers, self-esteem.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арт-терапия. Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сб. матер. II Международ. науч.-практич. конф / сост. Г. В. Акименко [и др.]. Кемерово, 2023. 675 с.

2. Артюхова Т. Ю. Психокоррекция и психотерапия: учеб. пособие. Красноярск: Сиб. фед. ун-т, 2019. 170 с.

3. Белобрыкина О. А. Влияние социального окружения на развитие самооценки старших дошкольников // Вопросы психологии. № 4. 2017. С. 31–38.

4. Богуславская В. Ф. Степень готовности детей младшего дошкольного возраста к школе в зависимости от стиля родительского воспитания // Педагогика, психология и образование: от теории к практике. Ростов-н/Д.: Феникс, 2020. 113 с.

5. Верстова М. В., Верстов В. В. Психологическое индуцирование ребенка в семейном конфликте между родителями // Гуманитарные науки (г. Ялта). № 4. 2023. С. 108–119.

6. Жигинас Н. В. Теоретические и научно-практические подходы к решению проблемы дезадаптации // Вестник томского государственного педагогического университета. № 5. 2018. С. 119

7. Петрова С. С., Лагунова Н. А. Методы профилактики социальной дезадаптации детей дошкольного возраста в условиях образовательной организации // Методики фундаментальных и прикладных научных исследований: сб. статей всеросс. науч. конф. (Санкт-Петербург, декабрь 2022). СПб.: ГНИИ «Нацразвитие», 2022. 108 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказы и письма Минобрнауки РФ. М.: ТЦ Сфера, 2023. 34 с.

9. Шабардина О. Г. Педагогическая поддержка детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением: автореф. дисс. … канд. пед. наук. Челябинск, 2019. 26 с.

10. Шпак Л. Л. Социальная дезадаптация: признаки, механизмы, уровни // Социологические исследования. № 3. 2017. С. 50–55.

11. Якунькова А. В. Сказкотерапия как средство профилактики девиантного поведения у подростков // Молодой ученый. № 22. 2015. С. 167–169.

НАШИ АВТОРЫ



Абдуллин
Асат Гиниатович –
доктор психологических наук, профессор, Уральский государственный университет, г. Челябинск

Абраухова
Валентина Владимировна –
доктор педагогических наук, профессор, Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону

Бондарев
Александр Владимирович –
заместитель начальника кафедры огневой подготовки, Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации

Бруннер
Евгений Юрьевич –
кандидат биологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Власова
Татьяна Ивановна –
доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Гетаова
Нина Руслановна –
аспирант, Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону

Глузман
Александр Владимирович *–*
доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Гуменюк
Андрей Юрьевич *–*
кандидат исторических наук, старший преподаватель, Севастопольский государственный университет

Добрынин
Игорь Михайлович *–*
кандидат педагогических наук, доцент, Уральский федеральный университет, г. Екатеринбург

Донченко
Владимир Евгеньевич *–*
преподаватель, Крымский филиал ФГКОУ ВО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Симферополь

Заркуа
Владимир Тамазиевич *–*
аспирант, Российский государственный социальный университет, г. Москва

Зимовец
Анастасия Сергеевна *–*
аспирант, Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону

Игнатьева
Ирина Матвеевна *–*
педагог-психолог, Средняя общеобразовательная школа № 2 им. Героя Советского Союза, Маршала Советского Союза Л. А. Говорова Елабужского муниципального района

Камалова
Гульнур Рафисовна *–*
кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Казанская государственная консерватория им. Н. Г. Жиганова

Каплунович
Илья Яковлевич *–*
кандидат психологических наук, Новгородский филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»

Каплунович
Светлана Михайловна *–*
кандидат педагогических наук, доцент, Новгородский филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»

Каскова
Маргарита Евгеньевна *–*
кандидат педагогических наук, доцент, Российский институт дружбы народов им. Патриса Лумумбы, г. Москва

Каткова
Ирина Александровна *–*
кандидат педагогических наук, доцент, Государственный университет просвещения, г. Москва

Книжникова
Светлана Витальевна *–*
кандидат педагогических наук, доцент, Кубанский государственный университет, г. Краснодар

Кротенко
Анастасия Алексеевна *–*
студент, Кубанский государственный университет, г. Краснодар

Кузьмина
Ирина Петровна *–*
кандидат педагогических наук, доцент, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»

Латушкина
Юлия Андреевна *–*
кандидат педагогических наук, доцент, Смоленский государственный медицинский университет

Лопатинский
Дмитрий Владимирович *–*
преподаватель, Сочинский гуманитарно-экономический колледж

Льдокова
Галия Михайловна *–*
кандидат психологических наук, доцент, Елабужский институт Казанского федерального университета

Марчук
Дарина Олеговна *–*
студентка, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Петров
Василий Васильевич *– Луганский филиал ФГКОУ ВО «Воронежский институт министерства внутренних дел Российской Федерации»*

Петрова
Светлана Сергеевна *–*
кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Нижний Тагил

Пирожкова
Алёна Олеговна *–*
кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Побокин
Павел Анатольевич *–*
кандидат психологических наук, доцент, Российская академия народного хозяйства и государственной службы, г. Москва

Поляков
Владимир Евгеньевич *–*
доктор исторических наук, доцент, Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова, г. Симферополь

Пономарева
Елена Юрьевна *–*
кандидат психологических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Попов
Антон Александрович *–*
кандидат педагогических наук, Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации

Рыбина
Светлана Алексеевна *–*
аспирант, Нижегородский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы

Рыжов
Юрий Владимирович *–*
доктор культурологии, доцент, Южный федеральный университет, г. Таганрог

Самохвалова
Анна Геннадьевна –
доктор психологических наук, Костромской государственный университет

Сергеев
Эдуард Виталиевич –
старший преподаватель, Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации

Серебровская
Наталья Евгеньевна –
доктор психологических наук, профессор, Нижегородский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы

Толкачев
Игорь Борисович –
старший преподаватель, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»

Фалетрова
Ольга Михайловна –
кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль

Фассахова
Татьяна Альбертовна –
старший преподаватель, Уральский федеральный университет, г. Екатеринбург

Хвостов
Антон Геннадьевич –
аспирант, Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону

Хребин
Максим Владимирович –
кандидат психологических наук, доцент, Пятигорский государственный университет

Хребина
Светлана Владимировна –
доктор психологических наук, профессор, Пятигорский государственный университет

Чакур
Кристина Сергеевна –
преподаватель, Черноморское высшее военно-морское училище им. П. С. Нахимова, г. Севастополь

Челнокова
Татьяна Александровна –
доктор педагогических наук, профессор, Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирясова

Челпанова
Марина Михайловна –
кандидат экономических наук, доцент, Крымский филиал ФГКОУ ВО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Симферополь

Шендрикова
Снежана Павловна –
доктор исторических наук, профессор, Севастопольский государственный университет

Уважаемые коллеги!

Гуманитарно-педагогическая академия в г. Ялте Крымского Федерального университета имени В. И. Вернадского приглашает Вас опубликовать статью в научном журнале **«Гуманитарные науки».**

С 07.12.2015 г. журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий **ВАК** по специальностям 19.00.00 – психологические науки и 13.00.00 – педагогические науки.

Журнал входит в систему **РИНЦ** (Российский индекс научного цитирования, лицензионный договор №171-03/2014).

Подписной индекс журнала: **64995.**

Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2409-5591), действующем при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции.

Основные рубрики журнала:

- Психология
- Педагогика

Рабочие языки журнала – русский, английский

Периодичность издания: 4 раза в год.