**Подписной индекс**
**в общероссийском каталоге**
**«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск пятьдесят семь. Часть 13.

ISSN 2311-1305




Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются за авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 20.12.2017. Сдано в набор 19.01.2018.
Формат 60x90x16. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. страниц 20. Тираж 500 экз. Цена свободная.

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ**
**РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
**ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ)**
**«КРЫМСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА**
**им. В. И. ВЕРНАДСКОГО» (г. ЯЛТА)**

# ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## Серия: Педагогика и психология
## 57 (13)

## Сборник научных трудов

Ялта
2017

**УДК 37**
**ББК 74.04**
**П 78**

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 20 декабря 2017 года (протокол № 12)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 57. – Ч. 13. – 220 с.

**Главный редактор:**
Глузман А. В., доктор педагогических наук, профессор
**Редакционная коллегия:**
Глузман А. В., доктор педагогических наук, профессор;
Аблаев Э. А., доктор педагогических наук, профессор;
Заслуженюк В. С., доктор педагогических наук, профессор;
Редькина Л. И., доктор педагогических наук, профессор;
Горбунова Н. В., доктор педагогических наук, профессор;
Шушара Т. В., доктор педагогических наук, доцент;
Богинская Ю. В., доктор педагогических наук, доцент;
Везетиу Е. В., кандидат педагогических наук, доцент;
Пономарёва Е. Ю., кандидат психологических наук, профессор;
Черный Е. В., доктор психологических наук, доцент;
Дорожкин В. Р., доктор психологических наук, доцент;
Калина Н. Ф., доктор психологических наук, профессор;
Усатенко О. Н., кандидат психологических наук, доцент;
Бура Л. В., кандидат психологических наук;
Латышева М. А., кандидат психологических наук, доцент;
Мартынюк О.Б., кандидат психологических наук, доцент.
**Рецензенты:**
Ефимова В. М., доктор педагогических наук, доцент;
Якса Н. В., доктор педагогических наук, доцент.

**Учредитель:**
**ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»**

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (Письмо о перечне рецензируемых научных изданий от 01.12.2015 г. №13–6518)

Журнал включен:
- в систему Российского индекса научного цитирования

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2017 г.
Все права защищены.



**Для заметок**

**Савинова Т. В.**
**Ерохина Т. Г.**
**ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ** **183**

**Свешникова С. Л.**
**СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ** **189**

**Стрижицкая О. Ю.**
**КОГНИТИВНЫЙ РЕЗЕРВ, ГЕРОТРАНСЦЕНДЕНТНОСТЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ В ПЕРИОД СТАРЕНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭМПИРИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ** **198**

**Щербакова Т. Н.**
**Мисиров Д. Н.**
**Мисиров Р. Д.**
**ИЗУЧЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ О ФАКТОРАХ УСПЕШНОСТИ ЮРИСТОВ** **208**





**Педагогика**

**УДК: 378**

**кандидат педагогических наук, доцент Биджиев Джашарбек Умарович**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева» (г. Карачаевск);
**кандидат педагогических наук, доцент Борлакова Светлана Абуевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева» (г. Карачаевск)

# ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ 44.04.01 – ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*Аннотация.* Одним из актуальных направлений развития образовательного процесса вуза является формирование готовности студентов к научно-исследовательской деятельности. В процессе учебной исследовательской работы магистрантов происходит активное познание, развивается творческое мышление студентов, формируются исследовательские компетенции. Организация научно-исследовательской деятельности магистрантов на педагогическом факультете связана с применением эффективных технологий. Научно-исследовательская деятельность обучающихся в магистратуре – важная составляющая качественной профессиональной подготовки, формирования компетенций, необходимых выпускникам в их дальнейшей самостоятельной деятельности.

*Ключевые слова:* научно-исследовательская деятельность, познавательная деятельность, готовность к научно-исследовательской деятельности, профессиональная подготовка, профессиональные умения, профессиональные компетенции.

*Annotation.* One of the important directions of development of University educational process is the formation of readiness of students to scientific-research activities. In the process of educational research master students are actively learning, developing creative thinking of students, forming research competence. Organization of research activity of undergraduates at the faculty of education associated with the use of efficient technologies. The research activity of magistracy is an important component of quality of vocational training, development of competences needed by the graduates in their future independent activities.

*Keywords*: research activity, educational activity, readiness for research activities, professional training, professional skills and professional competence.

**Введение.** В рамках современного магистерского образования особенно актуальной является проблема организации научно-исследовательской работы магистрантов. Будучи важной составляющей профессиональной подготовки, «исследовательская деятельность в магистратуре приобретает особый статус, равный основным формам учебных занятий, пронизывает все элементы учебного процесса и становится его определяющим признаком» [1].

**Изложение основного материала статьи.** Научно-исследовательская работа – это один из основных и обязательных разделов основной

образовательной программы магистратуры, предусмотренный ФГОС ВО. Так, среди видов будущей профессиональной деятельности выпускников направления 44.04.01 – Педагогическое образование обозначена научно-исследовательская деятельность.

Научно-исследовательская деятельность включает следующие этапы выполнения и контроля научно-исследовательской работы обучающихся:

• научно-исследовательскую работу;

• практику по получению первичных профессиональных умений и навыков;

• практику по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности;

• преддипломную практику;

• подготовку магистерской диссертации;

• итоговую государственную аттестацию, в том числе защиту выпускной квалификационной работы - магистерской диссертации.

В ходе освоения основных видов практик происходит развитие ОПК и ПК в области научно-методического сопровождения и обеспечения воспитательной работы через сочетание опыта работы с научным руководителем и выполнением собственного научного исследования. Магистр педагогики призван решать следующие задачи: анализ, систематизация и обобщение результатов научных исследований в сфере науки и образования путем применения комплекса исследовательских методов при решении конкретных научно-исследовательских задач; проведение и анализ результатов научного исследования в сфере науки и области образования с использованием современных научных методов и технологий.

В Федеральном государственном образовательном стандарте по названному направлению перечислены общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, которые должны быть сформированы у выпускника магистратуры в области научно-исследовательской деятельности: способность к самостоятельному освоению и использованию новых методов исследования, к освоению новых сфер профессиональной деятельности (ОК-3); готовность использовать знание современных проблем науки и образования при решении профессиональных задач (ОПК-2); способность руководить исследовательской работой обучающихся (ПК-3); способность анализировать результаты научных исследований, применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования, самостоятельно осуществлять научное исследование (ПК-5); готовность использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач (ПК-6).

Как видим, современному выпускнику магистратуры недостаточно просто иметь глубокие предметные знания и владеть практическими умениями и навыками. Будущая профессиональная деятельность предполагает способность к творческой научной работе, способность к самостоятельности, к научному и техническому творчеству, саморазвитию и самореализации. Таким образом, одним из актуальных направлений развития образовательного процесса вуза является формирование готовности студентов к научно-исследовательской деятельности.





**Казакова Т. В.**
**Фирер Н. Д.**
**Пильчук М. Д.**
**Незванкина А. Ю.**
**Афонина И. С.**
**Губайдуллина М. Р.**
**СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ** **110**

**Казакова Т. В.**
**Фирер Н. Д.**
**Кулакова Н. В.**
**Афонина И. С.**
**Пильчук М. Д.**
**Незванкина А. Ю.**
**ДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ ВРЕМЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ** **117**

**Казакова Т. В.**
**Фирер Н. Д.**
**Луговская Т. В.**
**Соколова Е. В.**
**Незванкина А. Ю.**
**Изотов Д. А.**
**ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ СУВЕРЕННОСТИ НА ПРОЯВЛЕНИЕ ЭМПАТИИ К УЧАЩИМСЯ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ** **124**

**Кудрявцев В. А.**
**Токарева О. В.**
**ТЕХНОЛОГИИ АРТ-КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКОЙ ТРЕНИРОВКИ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ** **130**

**Маясова Т. В.**
**Слепанова А. А.**
**Логинова М. В.**
**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НЕКОТОРЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ, СКЛОННЫХ К КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ, И БЕЗ ДАННОЙ АДДИКЦИИ** **138**

**Михайлова Н. Ф.**
**Щукин А. В.**
**СТРЕСС ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ И СОВЛАДАНИЕ С НИМ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ СЛЕПЫХ И ГЛУХИХ ПОДРОСТКОВ (ЧАСТЬ III)** **146**

**Никитина А. Н.**
**СТРАТЕГИЯ ЖИЗНИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН** **158**

**Петраш М. Д.**
**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В СТРУКТУРЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В РАЗНЫЕ ПЕРИОДЫ ВЗРОСЛОСТИ** **165**

**Фролова С. В.**
**Правдина О. В.**
**Фролов В. А.**
**Горячева Н. А.**
**Гордеева Е. П.** **ГЕНЕЗИС РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ** **53**

**Хайров Ф. А.** **СОДЕРЖАТЕЛЬНО - ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ** **59**

**Харитонова Е. В.** **ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА** **65**

**Хураськина Н. В.** **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГО-ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА** **71**

**Шкунова А. А.**
**Шкунова В. К.**
**Плесовских Г. А.**
**Шипулло М. С.** **ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** **77**

**Якимова Е. А.** **ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ** **87**

**ПСИХОЛОГИЯ**

**Варданян Ю. В.**
**Дорожкина Н. Р.** **ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР ОСВОЕНИЯ ОСУЖДЕННЫМИ ПРОДУКТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ** **93**

**Варданян Ю. В.**
**Курдин Д. А.** **ИССЛЕДОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ ОСУЖДЕННЫХ, СПОСОБСТВУЮЩИХ УСЛОВНО–ДОСРОЧНОМУ ОСВОБОЖДЕНИЮ** **101**





В педагогической науке накоплен богатый опыт формирования у студентов умений и навыков научно-исследовательской деятельности. Однако сегодня эта проблема требует переосмысления с целью выявления новых, оптимальных путей ее решения, которые бы эффективно работали в современной социокультурной ситуации.

Чтобы выявить особенности научно-исследовательской деятельности магистрантов, выясним, в чем заключается сущность данного вида деятельности.

Отдельного определения понятия «научно-исследовательская деятельность студента-магистра» мы не нашли. В его основе лежит понятие «научно-исследовательская деятельность». Выявим сущность базового.

В настоящее время в науке существует несколько подходов к пониманию сущности понятия «научно-исследовательская деятельность».

Леонтович А. В. рассматривает научно-исследовательскую деятельность как деятельность, направленную на решение творческой, исследовательской проблемы с заранее неизвестным решением и предполагающую соблюдение основных этапов научного исследования [8].

Бордовская Н. В. рассматривает данное понятие с позиции педагогики:

«научно-исследовательская деятельность – один из видов деятельности, направленной на познание и преобразование педагогической реальности на основе достижений педагогической науки и применения научных методов; результатом этой деятельности является получение нового педагогического знания и опыта и развитие методологической культуры» [3].

Биштова Э. А. понимает научно-исследовательскую деятельность как процесс профессионального становления личности будущего учителя, в результате которого развиваются способности к научному и педагогическому исследованию; самостоятельности, инициативы в учебе, умений и навыков индивидуального и коллективного решения профессиональных задач [2].

Таким образом, анализируя представленные определения, понятие «научно-исследовательская деятельность» можно определить как особую активную мыслительную деятельность, в основе которой поисковая активность, направленная на решение определенных проблем и приводящая в результате к получению нового знания в соответствии с поставленными целью и задачами.

Изучая специфику научно-исследовательской деятельности студентов, в том числе магистрантов, исследователи определяют ее как активную мыслительную деятельность, основанную на поисковой активности и направленную на анализ и решение конкретных проблемных вопросов в будущей профессиональной сфере. Этот вид деятельности является способом изучения явлений действительности, тем самым происходит развитие способности к творческой, поисковой активности и формированию исследовательского типа мышления.

В педагогике и психологии исследованы различные аспекты проблемы формирования готовности студентов к научно-исследовательской деятельности. Так, Е.Ю. Никитина считает, что «научно-исследовательская деятельность студентов - это деятельность, связанная с поиском ответа на творческую, исследовательскую задачу с заранее неизвестным решением. Она включает в себя следующие этапы: постановку проблемы; изучение теории, посвященной данной проблематике; подбор методик исследования и

практическое овладение ими; сбор собственного материала, его анализ и обобщение, собственные выводы» [9].

По мнению Е.И. Бражник и Л.И. Лебедевой, в настоящее время научно-исследовательская деятельность магистрантов является важнейшим фактором повышения рейтинга университета [4].

Исследователи дают различные классификации научно-исследовательской деятельности студентов. Так, Данилова И. Ю., Зимняя И. А., Логашенко О. И., Шапошникова Т. Л. выделяют учебную и внеучебную научно-исследовательскую деятельность. И. А. Зимняя данный вид деятельности делит на исследовательскую, включенную в учебный процесс, с предусмотренными формами ее выполнения, и исследовательскую деятельность студентов, проводимую по собственной инициативе [6].

Кувшинова М.А. выделяет несколько видов научно-исследовательской работы магистрантов в современном российском вузе:

- Научно-исследовательская работа (НИРС) магистрантов, которая встраивается в учебный процесс. Важнейшей задачей при этом становится активизация процесса обучения, а участие в ней служит показателем научной активности магистрантов. Такой вид учебной работы включает: изучение литературы, подготовку научных рефератов, участие в предметных олимпиадах, конкурсах.

- Научные исследования, которые дополняют учебный процесс. Основная задача НИРС такого вида - выход за рамки программы и индивидуализация процесса обучения, обеспечение непрерывности по оси «магистратура-аспирантура». Этот вид научно-исследовательской работы реализуется посредством выполнения курсовых работ и выпускной квалификационной работы (магистерская диссертация), тематика которых соответствует направлению научно-исследовательских программ кафедр, а также участием магистратов в научных семинарах, конференциях, научных лабораториях.

- Научные исследования, которые проводятся параллельно учебному процессу. Основная задача участия магистрантов в таких исследованиях – их научная профессионализация под руководством высококвалифицированных преподавателей и научных сотрудников, т.е. специализация и подготовка к научной деятельности в конкретной области, выбор научного руководителя. Содержание работы магистрантов - участие в инициативных и плановых научных исследованиях, выполняемых по госбюджетным и хозяйственным договорам, различного рода грантам и т.п. [7].

Таким образом, научно-исследовательская деятельность магистрантов представляет собой единство нескольких видов деятельности: учебной исследовательской работы, внеучебной научно-исследовательской работы, научно-организационной работы магистрантов, целью которой является обогащение опыта и стимулирование развития научной деятельности.

В процессе учебной исследовательской работы магистрантов происходит активное познание, развивается творческое мышление студентов, формируются исследовательские компетенции. У студентов развиваются навыки работы с учебной, научной, справочной литературой по выбранной теме исследования; происходит более осознанное и глубокое усвоение учебного материала.

Ю.В.Соляников [11] считает, что научно-исследовательская работа магистрантов должна создавать условия для реализации исследовательских





**СОДЕРЖАНИЕ**

**ПЕДАГОГИКА**


| | | |
|---|---|---|
| **Биджиев Д. У.**<br>**Борлакова С. А.** | **ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ 44.04.01 – ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** | **3** |
| **Бочкарева Т. Н.**<br>**Хасметдинова А. А.** | **ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ** | **10** |
| **Жулина Е. В.**<br>**Давыдова А. А.** | **ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АВТОРСКОЙ СКАЗКИ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ** | **16** |
| **Заболоцкий В. А.** | **РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К УЧАСТИЮ В СПОРТИВНОМ ВОЛОНТЕРСКОМ ДВИЖЕНИИ** | **23** |
| **Касмакова Л. Е.** | **АДАПТИВНЫЙ СПОРТ В РОССИИ И ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ** | **29** |
| **Устичев О. Г.** | **СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ И ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВОЕННОМ ВУЗЕ** | **35** |
| **Фролов И. В.**<br>**Володин А. М.** | **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ В ШКОЛЕ** | **41** |
| **Фролова М. И.** | **IT-ПРОЕКТ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ АНИМАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ)** | **47** |

2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.

3. Самоукина Н. В. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учебник. М: Тандем, 2000.

4. Щербакова Т. Н. Мисиров Д. Н. Мисиров Р. Д.Представления о факторах успешной деятельности юриста как предмет научной рефлексии Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Научный журнал: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 53. – Ч. 11. – с. 300-305





умений; способствовать развитию инициативы, научной интуиции, самостоятельности; развитию различных видов творческой деятельности, воспитывать умения работать в коллективе. Как видим, учебная исследовательская и научно-исследовательская работа магистрантов составляют единое целое. Но они в то же время различаются уровнем самостоятельности магистранта.

Исследователи обозначили следующие функции научно-исследовательской деятельности магистрантов:

• учебная: особенностью НИД магистранта выступает ее учебный характер; магистрант развивает необходимые методологические, научные знания и умения выполняя научное исследование;

• личностно развивающая: в ходе исследования формируются познавательные, творческие и др. способности, научно-педагогическое мышление;

• социально-компетентностная: технологии самостоятельного научного исследования и творческие способности магистранта улучшают его профессиональную компетентность, соответствие социальным требованиям.

На педагогическом факультете КЧГУ магистратура по направлению 44.04.01 – Педагогическое образование функционирует с 2009 года. За это время кафедрами, реализующими магистерские программы, накоплен определенный опыт организации научно-исследовательской деятельности магистранта.

Следует прежде всего отметить блок дисциплин общенаучного цикла, успешное освоение которого обеспечивает формирование у студентов знаний и умений в области методологии педагогического исследования; критериев научности педагогического исследования; структуры и содержания методов педагогического исследования; путей организации, средств, этапов подготовки к освоению новых методов исследования; квалификационных признаков научного профиля педагога. Это дисциплины базовой части основной образовательной программы магистратуры по направлению 44.04.01 – «Педагогическое образование» «Методология и методы научных исследований», «Современные проблемы науки и образования», «Инновационные процессы в образовании», «Информационные технологии в профессиональной деятельности».

В процессе изучения данных дисциплин происходит активное включение студентов в выполнение творческих заданий, связанных с изучением актуальных проблем современных педагогических исследований в рамках образовательной магистерской программы.

Организация научно-исследовательской деятельности магистрантов на педагогическом факультете связана также с применением эффективных технологий. Это различные деловые и ролевые игры, тренинги, мастер-классы, открытие лекции ведущих преподавателей; научные дискуссии, презентации результатов исследований студентов. Это участие в научных студенческих кружках; участие в научных конференциях различного уровня, круглых столах. Это проведение недели кафедры, в течение которой проводится цикл мероприятий исходя из специфики кафедры, в том числе мероприятия научного характера, в подготовке и организации которых активное участие принимают и студенты.

Важное место на факультете отводится научным семинарам, организуемым и проводимым на кафедрах факультета. Научно-исследовательский семинар организует научную работу магистрантов на постоянной и систематической основе [5]. Это способствует тому, что магистранты включаются в среду научного сообщества кафедры и университета, реализовывают потребности в знакомстве с широким кругом актуальных научно-исследовательских проблем, студенты усваивают методы и формы научно-исследовательской работы, являющейся основой подготовки и защиты магистерской диссертации. Участие в подобных семинарах обеспечивает условия для формирования исследовательских компетенций магистрантов в течение всего времени обучения в магистратуре.

Следует также остановиться на функции преподавателя при организации научно-исследовательской деятельности магистрантов педагогического факультета. Специфика магистратуры требует от преподавателей роли наставника, координатора, модератора, сопровождающего студента на пути выполнения научного исследования. Между руководителем и студентом устанавливаются отношения партнерства, сотрудничества. Преподаватель координирует деятельность студента, направляет, оказывает индивидуальную педагогическую поддержку в его исследовательской работе. При этом студент ощущает себя ответственным за результаты своей деятельности.

Важная составляющая работы кафедры связана с руководством курсовыми и выпускными квалификационными работами студентов. Основным реальным результатом научно-исследовательской работы магистранта является написание и успешная защита магистерской диссертации, отражающей уровень усвоения опыта педагогической и научно-исследовательской работы. Ответственный этап при этом – это выбор темы. Ежегодно кафедры предлагают студентам перечень актуальных тем. Многие темы предлагаются самими магистрантами исходя из их научных интересов.

Выпускная квалификационная работа, являясь формой итоговой аттестации магистранта, представляет собой завершенное научное самостоятельное исследование, выполненное магистрантом в соответствии с заявкой работодателей, что значительно повышает ценность проведенной работы [10]. Эффективность такого исследования подтверждается и в том случае, когда выпускники магистратуры продолжают исследовательскую деятельность в аспирантуре, развивая при этом тему уже на другом уровне.

**Выводы.** Итак, научно-исследовательская деятельность обучающихся в магистратуре – важная составляющая качественной профессиональной подготовки, формирования компетенций, необходимых выпускникам в их дальнейшей самостоятельной деятельности. Процесс организации научно-исследовательской работы требует пристального внимания в связи с тем, что данный вид деятельности способствует развитию творческого потенциала обучающихся, эффективному приобщению их к научному творчеству и научной деятельности, повышает стимул студентов к обучению; мотивирует к непрерывному самосовершенствованию; расширяет научные перспективы обучающихся.

**Литература:**

1. Басов Н.Ф., Смирнова Е.Е. Организация научно-исследовательской деятельности магистрантов в вузе // Материалы V заочной научно-практической конференции с международным участием. Мордовский





Интерес представляет содержательный анализ ожиданий в отношении личности и поведения успешного юриста со стороны других людей. В этом плане большую роль играют ожидания помощи (23 %), проявление высоких моральных качеств (19 %), демонстрация успешных, конструктивных моделей поведения (20 %). Ярко представлены ожидания уверенного, спокойного стиля взаимодействия. Наряду с этим существуют и негативно эмоционально окрашенные ожидания, например, проявление низких моральных качеств – несправедливость, предвзятости, лжи (16 %).

Более того, в ходе анкетирования, опроса и анализа мини-сочинений удалось выяснить также особенности социальных представлений об отличиях юридической профессии от других профессий в сфере «человек-человек». По мнению респондентов, они заключаются в следующем: высокая ответственность, повышенные требования к моральным качествам, принимаемые юристом решения влияют на судьбы людей, наличие опасности, «помогающая профессия», «возможность оказать помощь себе».

**Выводы**. В представлениях преподавателей обществознания и права общеобразовательных школ Ростовской области находят отражение факторы успешности профессиональной деятельности юристов разного порядка, относящиеся как характеристикам внешнего облика и имиджа, так и к способностям, уровню профессиональной компетентности, результативности деятельности, профессионально-значимым качествам. В содержании представлений выделяются составляющие успеха юридической деятельности такие, как: профессиональные знания и опыт, репутация, коммуникативные способности, гуманистические и нравственные качества, эмоционально-волевые характеристики, материальная составляющая и преданность работе.

Среди мотивов как компоненты формирования успешности в профессии юриста выделяются: призвание, престиж профессии, моральные мотивы, мотивы гуманистической ориентации, а также желание получить власть и контролировать ситуации жизни.

Психологический портрет успешного юриста включает качества, характеризующие профессионализм, компетентность, высокую мораль, гуманизм, эмоционально-волевые особенности личности, ориентированность на деловую активность.

В общественном сознании существуют стереотипы восприятия образа юристов в современном обществе, в состав которых входит как позитивные, так и негативные характеристики, при этом в структуре стереотипов позитивные характеристики выражены в большей степени.

Риски юридической профессии в социальных представлениях связываются с угрозами безопасности и репутации субъектов юридической деятельности, а также с неадекватными профессиональным требованиям личностными характеристиками. Социальные ожидания в отношении личности и поведения успешного юриста ориентированы на наличие высоких моральных качеств, конструктивный стиль поведение и готовность оказывать помощь и поддержку. В представлениях студентов приоритетные ценности, которыми руководствуется успешный юрист – это нравственные, гуманистические и нормативные.

**Литература:**

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. - М.: Наука, 2002.

коммуникативного контроля, стратегии поведения в конфликте и уровня субъективного контроля.

В профессиональной деятельности юриста значимой детерминантом успеха выступает коммуникативное поведение эффективного взаимодействия с людьми, отличающимися различными индивидуально-психологическими особенностями. Анализ данных позволяет констатировать, что на выборке студентов-юристов высокий уровень самоконтроля показывают 18,8 %, средний – 52,5 %, низкий – 28,7 %.

Значимой представляется диагностика стратегии поведения в конфликте у студентов-юристов, как внутренней детерминанты будущей профессиональной успешности, обеспечивающей возможности оптимизации и корректировки активности в ходе конструктивного разрешения конфликта.

Анализ данных о личностной предрасположенности студентов-юристов к определенном типу поведения в конфликте показал, что доминирующей является стратегия компромисса (40,4 %) как умения найти оптимальное сочетание интересов сторон. Стратегию соперничества, в основе которой лежит стремление реализовать поставленные цели, выбирают в качестве доминирующей стратегии – 35,9 %.

Наиболее целесообразными представляются мероприятия направленные на развитие целостной системы субъективного контроля, включающей как концептуальный (стратегический), так и тактический и операциональный компонент.

В результате проведенного опроса удалось выявить особенности отношения человека юридической профессии к себе, к миру, к другим. В отношении к себе достаточно большая часть респондентов (38 %) демонстрирует высокую требовательность, характеризуя самоотношение как требовательное, критичное, строгое, устремленное на совершенствование. При этом, необходимо отметить, что наряду с адекватным самоотношением демонстрируется также завышенная самооценка (ярко выраженное самолюбие, самовлюбленность, самодовольство) (23 %). Вместе с тем, значительная часть респондентов демонстрирует самоуважение, подчеркивая самоценность себя как человека и профессионала (39 %).

Отношение к миру у юристов реалистичное, критическое, рациональное, деловое, в нем находят отражения гражданская позиция и одновременно доброжелательность. Что касается других людей, то в отношении к ним обозначена выраженность таких позиций как толерантность, порядочность, критичность и одновременно гуманистичность. Гораздо меньше, по мнению респондентов, выражено безразличное и потребительское отношение.

В ходе исследования были выявлены стереотипы восприятия юристов в современном обществе, которые представлены далее в порядке убывания значимости: корыстный, обеспеченный, компетентный, спасатель, честный, успешный, деловой, уверенный, культурный, коммуникабельный, некомпетентный и реализующий «двойной стандарт» поведения.

В социальных представлениях нашли отражение также риски юридической профессии, в качестве которых выдвигаются следующие: невостребованность, отсутствие работы, угроза жизни и здоровья, угроза репутации, финансовые, деструкции личной жизни, барьеры взаимодействия с властью, нарушение закона и права, моральные и личностные риски.





государственный университет им. Н.П. Огарева, Историко-социологический институт, кафедра социальной работы; под общей редакцией Л. И. Савинова. 2015. С. 46-50.

2. Биштова Э А. Научно-исследовательская деятельность как фактор профессионального развития студента // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2008. - № 49. - С. 253-257.

3. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: монография / Н.В. Бордовская. — Москва: КноРус, 2016. — 512 с.

4. Бражник Е.И., Лебедева Л.И. Бражник Е.И., Лебедева Л.И. // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. 2008. № 12. С. 1292.

5. Давыдов В.П., Образцов Н.И., Уман А.И. Методология и методика психолого-педагогических исследований. М.: Логос, 2006. 128 с.

6. Зимняя И. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности. - Ижевск: ИЦПКПС, 2001

7. Кувшинова М.А. Научно-исследовательская работа студентов как важнейший фактор повышения рейтинга университета [электронный ресурс] / URL: http://www.research.mifp.ru/publications/npsh2.rtf

8. Леонтович А. В. Практика реализации программы исследовательской деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. - 2002. - № 2. - С. 42–51.

9. Никитина Е.Ю. Формирование готовности студентов педагогического вуза к научно-исследовательской деятельности средствами проблемного обучения / Автреф. канд. дисс.– Новокузнецк, 2007. – 24 с.

10. Расчетина С.А. Ситуация как предмет исследования в области социальной педагогики / Теоретические сообщения // Сибирский педагогический журнал. - 2013. - №2. - с. 10-16

11. Соляников Ю.В. Обеспечение качества подготовки магистрантов педагогического университета к научно-исследовательской деятельности: Дисс ….канд.пед.наук. - СПб., 2003

**Педагогика**

**УДК: 371**

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики и менджмента Бочкарева Татьяна Николаевна**
Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);
**магистрант Хасметдинова Анна Александровна**
Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

# ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ

*Аннотация.* Статья посвящена проблемам управления образовательной организацией на современном этапе. Рассмотрены методы управления образовательной организацией и предложения по их совершенствованию.

*Ключевые слова:* образование, управление образовательной организацией, перспективы разрешения проблем управления образовательной организацией.

*Annotation.* The article is devoted to the problems of the management of the educational organization at the present stage. The methods of management of the educational organization and proposals for their improvement were considered.

*Keywords:* education, the management of the educational organization, the prospects for resolving the problems of management of the educational organization.

**Введение.** Система образования Российской Федерации на сегодняшний день находится в состоянии постоянного реформирования. Однако, несмотря на реформы в системе образования, качество управления образовательными организациями находится не на должном уровне. Хотя именно качество управления образовательными организациями – истинный показатель успешности проведения реформ в образовании, а также качества самого образования.

Впрочем, говорить о бездействии со стороны управления образованием будет не совсем правильно. Руководители образовательных организаций проходят повышение квалификации в сфере управления образовательными организациями или же пройти переподготовку в данной сфере. Также изменениями подвергается само управление образовательными организациями: примером может служить успешное внедрение информационных технологий в управлении образованием.

Тем не менее, данные изменения носят скорее фрагментный характер, нежели системный. В итоге, реформы в образовании не идут рука об руку с изменениями в самом управлении образовательными организациями, что приводит к снижению качества управления, которое, в конечном итоге, приводит к понижению показателя качества образования в целом.

Данное явление отрицательно влияет на качество системы образования нашей страны. Это подтверждается многочисленными проблемами, которые присутствуют в сфере образования.





В качестве когнитивного фактора успешности респонденты обозначили, прежде всего, профессиональные знания, «человекознание», информированность в смежных областях (история, обществознание, философия политика), риторика.

Интерес представляют результаты анализа ответов на вопрос о способностях, обеспечивающих успех юристов в профессиональной деятельности. Здесь на первое место поставлены коммуникативные способности (33 %), интеллектуальные способности (24 %), затем способность к обучению (19 %), способность к мобилизации в экстремальных условиях и конструктивной активность в стрессовых ситуациях (13 %) и физические способности (11 %).

Полученные данные показывают, что в сознании, участвующих в исследовании респондентов, приоритет остается за коммуникативными способностями, а физические оказываются на последнем месте. Очевидно, наличие хорошей физической подготовки априори приписывается представителям данной профессиональной сферы, а опыт взаимодействия с представителями правоохранительных органов сводится к беседе.

Большое место в содержании представлений об успешном юристе занимает оценка выраженности профессионально значимых качеств. Все названные респондентами качества удалось структурировать в пять групп: деловые, интеллектуальные, психофизиологические, волевые, личностные. При этом, личностные и деловые качества осмысливаются содержательно гораздо успешнее, чем интеллектуальные, волевые и психофизиологические.

Интересны результаты анкетирования, отражающие представления о составляющих успеха юридической деятельности. В них входят профессионализм (17 %); знания, наличие опыта (13 %); «имя, бренд» (8 %); коммуникативные способности (15 %); высокая мотивация и любовь к делу (19 %); профессионально значимые качества (гуманистические, нравственные, волевые) (26 %); материальная составляющие (хорошая материально-техническая база и условия реализации деятельности) (12 %).

По мнению студентов в основе выбора юридической профессии лежат следующие группы мотивов: призвание (27 %); материальный стимул (24 %); желание получить престижную профессию (16 %); нравственно-гуманистический (19 %); семейные традиции, династия (12 %). Незначительная часть респондентов предполагаю, что мотивом выбора юридической профессии могут быть стремление к власти и желание контролировать ситуацию и поведение других людей (7 %).

В части исследования, посвященной моделированию психологического портрета современного юриста, было показано, что все названные качества могут быть разделены по следующим кластерам: профессионализм, компетентность, престиж, деловые качества, моральные, уровень воспитанность, внешняя привлекательность, эмоционально-волевые качества.

В результате предпринятого исследования был выявлен объемный психологический портрет современного юриста, отраженный в социальных представлениях.

Интерес представляет исследование определенных индивидуально-психологических характеристик студентов-юристов, которые имеют определенное значение в детерминации будущего профессионального успеха:

выборка респондентов, разработан комплекс методического инструментария по сбору эмпирического материала.

Эмпирический этап – исследование выраженности содержания представлений студентов-юристов об успешности деятельности специалистов в юридической сфере.

Аналитический этап – обработка, анализ, обобщение полученных данных и интерпретацию результатов; разработка методических рекомендаций.

Выбор категории респондентов был обусловлен тем, что студент имеет возможность участвовать в формировании установок по отношению к представителям юридической профессии, а также формировании эталонов и стереотипов восприятия юристов как успешного субъекта профессиональной деятельности. В исследовании приняло участие 78 студентов.

В соответствие с концептуальными положениями теоретических исследований профессионального становления специалистов в период обучения в вузе, направлениями отечественной и зарубежной исследовательской практики, и задачами эмпирической части работы изучение выраженности определенных характеристик проводилось по следующим показателям: исследование уровня субъективного контроля (УСК) (Дж. Роттер); оценка коммуникативного контроля в общении (М. Снайдер); определение стратегии поведения в конфликте (К. Томас); метод анкетирования, включающий разработанную анкету «Современный юрист», направленную на рефлексивную самооценку студентами своей социальной активности и коммуникативных возможностей, а также мини-сочинение, а также с помощью специально разработанной анкеты.

В ходе исследования решались следующие задачи:

– изучить содержание представлений студентов-юристов об успешности деятельности специалистов в юридической сфере;

– провести сравнительный анализ представлений студентов-юристов о факторах успешной деятельности юриста;

– на основе эмпирических данных построить психологический портрет успешного юриста.

Анализ проведенного исследования показал, что в группах разного возраста не выявлены значимые различия в понимании факторов успешности юриста как профессионала. В ходе исследования студенты обозначили, прежде всего, следующие компоненты успешного юриста как субъекта профессиональной деятельности:

– физический облик как проекция физиологических, психофизиологических и психологических характеристик (показатели здоровья, внешняя привлекательность, энергия-активность, ухоженность, проекции внутреннего благополучия);

– имидж, в качестве слагаемых которого выступили одежда, манеры, стиль поведения.

Наряду с этим были выявлены показатели успешности профессиональной деятельности юриста с точки зрения респондентов. Это качественные результаты деятельности (25 %), наличие клиентов (19 %), компетентность (15 %), оптимальные материальные условия жизни и деятельности (12 %), репутация (11 %), показатели конструктивного стиля работы (11 %), гуманизм и готовность к сотрудничеству и оказанию помощи (7 %).





**Формулировка цели статьи.** Данная статья посвящена современным проблемам в управлении образовательной организацией. Ее цель – рассмотреть способы совершенствования методов управления образовательными организациями. Для того чтобы перейти к совершенствованию методов управления образовательными организациями, необходимо сначала рассмотреть те методы управления в образовательных организациях, которые нуждаются в совершенствовании.

**Изложение основного материала статьи.** Рассмотрим следующие методы управления образовательными организациями.

1. Социально – психологические методы.

Трудовой коллектив – социальная группа, в которой необходимо поддерживать политику взаимопомощи и поддержки.

В то же время управление – это в первую очередь общение с подчиненными, которое должно базироваться на трудовой этике. В обязанности руководителя образовательной организацией входят поощрения наряду с выговорами сотрудников. Умение грамотно, а самое главное, вовремя, применить данный метод – один из самых лучших способов против текучести кадров в образовательных организациях.

Недостаточная сплоченность коллектива, недостижимый авторитет руководителей, а также отсутствие социологических методов – одна из проблем управления образовательной организацией на современном этапе.

Руководители образовательных организаций зачастую не обращают должного внимания на социально – психологический климат в педагогическом коллективе, что в дальнейшем может послужить причиной неудовлетворенности сотрудников рабочим местом, что впоследствии приводит к увольнениям.

Недостаточное моральное стимулирование (или даже его отсутствие) руководителями сотрудников также является проблемой управления образовательной организацией.

2. Организационные методы.

Отсутствие строгой организации учебного процесса тоже является проблемой управления образовательной организацией.

Для обеспечения повышения качества образовательного процесса необходимо следить за строгой организацией учебного процесса. Локальные акты, устав образовательной организации, учебный план образовательной организации – документы, следовать которым обязаны сотрудники образовательных организаций.

Организовать, составить и утвердить данные документы – первоочередная задача руководителей образовательных организаций. Следование данным документам позволяет успешно организовать учебный процесс.

Т.к. на данном этапе система образования Российской Федерации ежедневно претерпевает различные изменения и реформы, то несоответствие внутренней документации образовательной организации изменениям в системе образования на современном этапе – важнейшая проблема в управлении образовательной организацией.

3. Экономические методы.

Поощрение сотрудников премиями, повышение заработной платы, предоставление отгулов – все это относится к экономическим методам управления образовательными организациями.

Еще одной проблемой управления образовательной организацией является неудовлетворенность своей заработной платой сотрудниками организации.

Задача любого руководителя – обеспечить каждого сотрудника заработной платой, размер которой прямо пропорционален заслугам сотрудника. Если, по мере возможностей, все достижения подчиненных будут поощряться, то это может послужить решением проблемы с текучестью кадров в образовательных организациях.

Рассмотрим некоторые перспективы разрешения вышеперечисленных проблем.

Специальные методы управления могут послужить решением проблем в управлении образовательной организацией.

Специальный метод используется для исследования социальной сферы коллектива. Проводя исследования, анализируя результаты и подводя итоги, можно получить информацию об эмоциональном состоянии внутри коллектива и, в дальнейшем используя полученную в ходе исследований информацию, поменять его в лучшую сторону.

В качестве форм исследования специальных методов используются следующие способы:

1) *Анкетирование.*

Анкетирование сотрудников проводится различными способами. Обычно оно применяется для сбора массовой информации о групповых и межличностных отношениях в коллективе.

Анкетирование – метод сбора определенной информации, состоящий из данных вопросов, которые могут быть:

а) закрытого типа. Вопросы закрытого типа предполагают заранее продуманные и предоставленные для выбора опрашиваемого сотрудника ответы.

б) полузакрытого типа. Вопросы данного типа содержат, как и вопросы закрытого типа, заранее поставленные ответы. Но, наряду с ними, респондентам предлагается предложить свой вариант ответа. Обрабатывать вопросы полузакрытого типа обычно сложнее, но результаты получаются более глубокими.

в) открытые вопросы. Данные вопросы отличаются от предыдущих типов тем, что они не содержат заранее поставленных ответов. Опрашиваемому предлагается самому предоставить ответ в свободной форме.

2) И*нтервьюирование.*

Интервьюирование – метод сбора информации, который характеризуется личной беседой интервьюера и респондента. В отличие от анкетирования, которое может проводиться анонимно, интервью анонимным быть не может.

Интервьюирование может проводится в двух формах: стандартизированной и нестандартизированной.

Первая форма более строгая. При стандартизированном интервьюировании беседа проходит строго по заранее подготовленным вопросам, вольностей при выборе ответов со стороны респондента не допускается.

При нестандартизированном интервьюировании опрос проходит более свободно. Опрашиваемый может позволить себе импровизацию при выборе ответы на поставленные вопросы.

3) *Анализ*.





микросоциальные и субъективные (В.Т. Ковалевич, О.Н. Родина, Н.В. Самоукина).

Социальные представления играют большую роль в восприятии представителей юридической профессии, формировании доверия к ним и готовности проявлять сотрудничество (А. К. Маркова, Абульхановой-Славской, С. Московичи, В.Ф. Петренко, В.П. Яссман).

В психолого-педагогической литературе существует немало теоретических и экспериментальных исследований, в которых содержатся данные о специфики юридической профессии, профессионально-значимых качествах юриста, особенностях эмоционального выгорания представителей этой профессии. Вместе с тем, достаточно мало изучены представления об имидже юриста, детерминантах его успешности и факторах, способствующих оптимизации профессиональной деятельности этого типа.

**Формулировка цели статьи.** В рамках нашего исследования была поставлена цель изучения содержания представлений о факторах успешности юристов и образе успешного юриста.

**Изложение основного материала статьи.** Как показывают психологические исследования, представления об успехе достаточно динамичны и подвержены влиянию как социокультурного характера, так и воздействию ментальных, этнических, возрастных и гендерных факторов. Вместе с тем, можно выделить некоторые обобщенные позиции относительно представлений о факторах, определяющих успешность личности в профессиональной деятельности.

В современной психологии подчеркивается также динамичность представлений их способность развиваться под действием тех или иных факторов. Большой вклад в исследование этой проблемы внесла концепция социальных представлений С. Московичи и его последователей. Интерес представляет экспериментальное выявление особенностей центрального ядра и периферии социальных представлений Ж.К. Абрика, установление организующих принципов и метасистем У. Дуаза, определение И. Марковой эпистемологии социальных представлений, В. Вагнером специфики коллективного коучинга, построение концепции социальных представлений К.А. Абульхановой-Славской [1].

По мнению О.Н. Родиной оценка успешности профессиональной деятельности должна включать как внешний критерий (оценки даваемые другими людьми), так и внутренний (собственную оценку успешности своей деятельности). Одним из важнейших факторов успеха выступает профессиональная мотивация (А. К. Маркова).

С целью изучение факторов успешности деятельности юриста в современном Российском обществе была разработана программа, которая была реализована на базе СКАКС и Таможенной академии (г. Ростов-на-Дону) и включало четыре этапа.

Подготовительный этап – анализ состояния теоретического и практического изучения проблемы выявления особенностей представлений и содержания факторов успешности деятельности юриста. Разработка программы исследования, определение содержания и форм опытно-экспериментальной работы.

Организационный этап – планирование научно-эмпирического исследования, были сформулированы цель, задачи и гипотезы, сформирована

14. Stern Ya. Cognitive reserve in ageing and Alzheimer's disease // Lancet Neurol. 2012. - Vol. 11, №11. - P. 1006–1012. doi:10.1016/S1474-4422(12)70191-6 (дата обращения 05.09.2017)

15. Stern Ya. Cognitive reserve. Neuropsychologia. - 2009. - Vol. 47, № 10. - P. 2015-2028. doi:10.1016/j.neuropsychologia.2009.03.004 (дата обращения 05.09.2017)

16. Tornstam L. Gerotranscendence. A Developmental Theory of Positive Aging. N. Y.: Springer Publ., 2005. 213 p.

17. Tornstam, L. Maturing Into Gerotranscendence // Journal Of Transpersonal Psychology. – 2011. 43(2). P. 166-180.

**Психология**

**УДК:377.3**

**доктор психологических наук,**
**профессор Щербакова Татьяна Николаевна**
Ростовский институт повышения
квалификации и профессиональной переподготовки
работников образования (г. Ростов-на-Дону);
**кандидат психологических наук,**
**доцент Мисиров Динамутдин Несретдинович**
Академия психологии и педагогики
Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону);
**студент 2 курса магистратуры Мисиров Расим Динамутдинович**
Академия психологии и педагогики
Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону)

## ИЗУЧЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ О ФАКТОРАХ УСПЕШНОСТИ ЮРИСТОВ

*Аннотация.* В данной статье представлены результаты изучения представлений о факторах успешности деятельности юриста у студентов-юристов. Была предпринята попытка составить анкеты, направленные на изучение специфики представлений об успешном юристе у различных групп людей.

*Ключевые слова:* студент-юрист, профессионал, психологический портрет, представление, способности, коммуникативные способности, факторы, мотивы, успешность.

*Annotation.* This article presents the results of a study on the factors of success of activity of the lawyer from law students. An attempt was made to make the questionnaire aimed at studying the specifics of the vision of a successful lawyer in different groups of people.

*Keywords*: student, professional, psychological portrait, presentation skills, communication skills, factors, motives, success.

**Введение.** Профессиональный успех рассматривается как результат взаимодействия высокого уровня компетентности юриста, профессионализма и взаимодействия комплекса, внешних и внутренних факторов, которые в обобщенном виде можно представить в виде трех групп: макросоциальные,





Суть данной формы исследования заключается в анализе плановой и отчетной документации об образовательном процессе, личных дел сотрудников, наградных документов каждого сотрудников и другой документации, относящейся к сотрудникам данной образовательной организации.

4) *Структурные карты.*

Отличительная черта данного метдода заключается в использовании социограмм. Социограммы – графики, на координатные оси которых относят психологические элементы.

К психологическим элементам можно отнести дружбу, симпатию, авторитет, антипатию.

Анализируя результаты структурных карт можно рассмотреть в каком состоянии находится социальная сфера коллектива.

5) *Эксперимент.*

Экспериментом является либо создание определенных условий для работников образовательной организации, либо же наблюдение за ними при производственной деятельности.

Первый вид эксперимент называется лабораторным, а второй – естественным.

Социологические исследования обычно проводят социологи - квалифицированные специалисты. Проведя исследования, они собирают и анализируют полученную информацию. После этого они классифицируют ее по определенным признакам и подготавливают отчеты и дальнейшие рекомендации. Результатом социологических исследований является повышение сплоченности внутри коллектива образовательной организации, качества удовлетворенности сотрудниками условий труда, что в сумме может повысить качество образовательного процесса.

Также решением проблемы в управлении образовательной организацией может служить метод социального нормирования.

Метод социального нормирования направлен на установление и поддержание норм морали и этики в коллективе образовательной организации. Суть метода – включение данных норм в правила внутреннего распорядка организации; создание правил производственного этикета.

Коллектив любой образовательной организации должен быть строго дисциплинирован. Каждый сотрудник должен подчиняться внутреннему распорядку, нормам права и морали, требованиям образовательной организации.

Следующий метод – метод морального стимулирования.

К методам морального стимулирования относятся стимулирования коллективные и личные.

К коллективным стимулированиям можно отнести награды и благодарности за работу коллектива образовательной организации. А к личным относятся грамоты, награды, почетные звания, благодарности, награждение знаками почета и т.д.

Данный метод весьма успешен, т.к. благодарность является отличным способом морального стимулирования сотрудников образовательной организации.

Некоторые почетные звания, выданные местными отделами образования, служат гарантом повышения заработной платы каждого сотрудника

образовательной организации. Примером может служить нагрудный знак «За заслуги в образовании».

Совершенствованием методов управления образовательной организацией также может служить реформирование заработной платы учителей.

С 1 декабря 2008 года была введена новая система оплаты труда учителей, согласно которой зарплата учителей будет состоять из 3 частей: 1 часть – это выплаты по тарифу, 2 часть - выплаты компенсационного характера и заключительная часть – это стимулирующие выплаты. Вместо тарифной ставки за основу при расчетах берется минимальный размер оплаты труда, который с 1 января 2009 года составляет 4330 руб.1 Новая система оплаты в состоянии гарантировать, что учителя будут получать заработную плату не меньше заработного минимума.

По новой системе зарплата будет напрямую зависеть от качества работы преподавателя. Чем больше показателей качественной работы педагога, тем выше будет его зарплата. Складывается прямая пропорциональность. Данная система начинает показываться в выгодном свете, если только рассмотреть, что же именно относится к качественным показателям работы учителя. К этим показателям можно отнести: наличие специального образования и профессионального опыта, наличие квалификационной группы, наличие ученой степени или доплату за выслугу лет.

К выплатам компенсационного характера можно отнести такие доплаты к заработной плате, как: выплаты за совмещение профессий (должностей) – к примеру, один человек может числиться как преподавателем в школе, так и заместителем директора по учебной части; также к подобного типа выплатам можно отнести увеличение количества часов работы - в данном случае мы говорим о повышении ставки у учителя; и последний тип - выплаты за работу в областях с особыми климатическими условиями.

Заключительные выплаты, влияющие на уровень заработной платы учителей, - это стимулирующие выплаты. Стимулирующие выплаты также можно отнести ко второму пути решения проблемы нехватки квалифицированных кадров в образовательных организациях, а именно: финансовое поощрение квалифицированных педагогов.

К стимулирующим выплатам можно отнести премии за выполненную работу в образовательных организациях, выплаты за одаренных учеников, занимающих призовые места в олимпиадах по предмету, который преподает учитель, премии за стаж непрерывной работы в образовательных организациях или же за выслугу лет. Отдельные виды стимулирующих выплат образовательная организация имеет право определять самостоятельно, учитывая, конечно, фонд оплаты труда.

**Выводы.** Статья была посвящена современным проблемам в управлении образовательной организацией. Целью статьи являлось рассмотрение способов совершенствования методов управления образовательными организациями. Также в статье были рассмотрены методы управления в образовательных организациях, которые нуждаются в совершенствовании. К ним относятся:

[1] (ст. 1 Федерального закона от 19.06.2000 № 82-ФЗ «О минимальном размере оплаты труда»).





В качестве некоторого ограничения стоит отметить, что для моделей мы использовали общие показатели когнитивного резерва, геротранцендентности и психологического благополучия, поскольку включение всех параметров методик требует существенно бо́льшую выборку. Тем не менее, полученный результат открывает интересные перспективы на изучение этих специфических для старения характеристик и их соотношения.

**Литература:**

1. Жуковская Л.В., Трошихина Е.Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф. Психологический журнал, Т. 32. - №2, с. 82-93

2. Стрижицкая О.Ю. Геротрансцендентность: психологическое содержание и теоретические модели // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика, 2017. — № 3. — С. 268-280.

3. Стрижицкая О.Ю. К вопросу об эмпирическом исследовании геротрансцендентности // Интернет-журнал «Мир науки» 2017, Том 5, номер 6. https://mir-nauki.com/PDF/11PSMN617.pdf

4. Стрижицкая О.Ю. Когнитивный резерв как психологический и психофизиологический ресурс в период старения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика, 2016. — № 2. — С. 79-87

5. Стрижицкая О.Ю. Самоотношение и временная трансспектива личности в период поздней взрослости: дис. … канд. психол. наук/О.Ю. Стрижицкая. - СПб., 2006. - 221 с.

6. Baltes P.B., Baltes MM. Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In P. B. Baltes & M. M. Baltes (Eds.), Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences (pp. 1–34). 1990. - Cambridge, MA: Cambridge University Press.

7. Fredrickson B.L., Losada M.F. Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. American Psychologist, 2005. - Том 60, № 7, - p. 678–686. doi: 10.1037/0003-066X.60.7.67 (дата обращения 05.09.2017)

8. Garcia R.F., Casinello M.Z., Bravo M.L., Martínez M.M., Nicolás J.D., Pilar Montero L., del Moral R. S. Envejecimiento con éxito: criterios y predictores. Psicothema, 2010. – Том 22, №4, - P. 641-647.

9. Lojo-Seoane C., Facal D., Guardia-Olmos J., Juncos-Rabadan O. Structural model for estimating the influence of cognitive reserve on cognitive performance in adults with subjective memory complaints // Archives of Clinical Neuropsychology. - 2014. – Vol. 29, №3, P. 245-255.

10. Mather M. The emotion paradox in the aging brain // Annals of the New York Academy of Scienses, 2012. - № 1. P. 33-49. doi: 10.1111/j.1749-6632.2012.06471.x (дата обращения 05.09.2017)

11. Nucci M., Mapelli D , S. Mondini S. Cognitive reserve index questionnaire (CRIq): a new instrument for measuring cognitive reserve // Aging clinical and experimental research. - 2011. – Vol. 24, №3. - P. 218-226

12. Rowe J.W., Khan R.L. Human aging: usual and successful. Science, 1987. - 237(4811). P. 143-149.

13. Ryff, C. D. (1995). Psychological Well-Being in Adult Life. Current Directions In Psychological Science, 1995. – Том 4, №4. P. 99-104. doi:10.1111/1467-8721.ep10772395 (дата обращения 05.09.2017)

(1) Когнитивный резерв выступает предиктором как геротрансцендентности, так и психологического благополучия. Эта модель основана на идее, что геротрансцендентности и психологическое благополучие являются явлениями одного уровня, а когнитивный резерв, как мы указывали ранее, в силу своей природы выступает однонаправленным показателем, формирующимся ранее в онтогенезе.

(2) Когнитивный резерв выступает предиктором геротрансцендентности, которая, в свою очередь выступает предиктором психологического благополучия. Эта модель исходит из того, что психологическое благополучие является наиболее генерализованным показателем психологического функционирования и, таким образом, остальные показатели выступают ее предикторами.

(3) Когнитивный резерв выступает предиктором психологического благополучия, которое, в свою очередь, выступает предиктором геротрансцендентности. В основу этой идеи легло предположение, что, поскольку геротрансцендентность с психологической точки зрения изучена слабо, то, возможно, в период старения она становится более генерализованным показателем функционирования, чем психологическое благополучие.

Для проверки этих трех теоретических моделей мы использовали общий показатели по трем методикам: общий показатель когнитивного резерва, общий показатель геротрансцендентности и общий показатель психологического благополучия. Данные показали, что третья модель полностью не соответствует нашим эмпирическим данным (Хи-квадрат=5,309; df=1; p=0,021; CFI=0,788; GFI=0,976; RMSEA=0,223; Pclose=0,036).

Первая и вторая модели показали приемлемые результаты с точки зрения соответствия эмпирическим данным:

Для первой модели - Хи-квадрат=0,405; df=1; p=0,524; CFI=1,000; GFI=0,998; RMSEA=0,000; Pclose=0,567;

Для второй модели - Хи-квадрат=1,340; df=3; p=0,720; CFI=1,000; GFI=0,995; RMSEA=0,000; Pclose=0,781.

Таким образом, можно говорить о том, что обе модели соответствуют эмпирическим данным, однако, показатели второй модели свидетельствуют в пользу того, что она точнее описывает полученные результаты.

**Выводы.** Результаты исследования показали, что когнитивный резерв, геротрансцендентность и психологическое благополучие в период старения тесно связаны. В частности, было обнаружено, что когнитивный резерв выступает предиктором для всех показателей геротрансцендентности, и для всех показателей психологического благополучия за исключением самопринятия. Также было показано, что показатели когнитивного резерва могут вносить как положительный, так и отрицательный вклад. Так, показатель труд не требующий квалификации, домашние обязанности и волонтерская деятельность отрицательно сказывались на психологическом благополучии.

Анализ теоретических моделей соотношения когнитивного резерва, геротрансцендентности и психологического благополучия показал, что наиболее соответствующей эмпирическим данным является модель, в которой когнитивный резерв выступает предиктором геротрансцендентности, а геротрансцендентность, в свою очередь, выступает предиктором психологического благополучия.





1. Социально – психологические методы управления;
2. Организационные методы управления;
3. Экономические методы управления.

В статье были выявлены следующие проблемы управления образовательной организацией:

Недостаточная сплоченность коллектива, недостижимый авторитет руководителей, а также отсутствие социологических методов; недостаточное моральное стимулирование (или даже его отсутствие) руководителями образовательных организаций сотрудников; отсутствие строгой организации учебного процесса; несоответствие внутренней документации образовательной организации изменениям в системе образования; неудовлетворенность своей заработной платой сотрудниками организации.

Перспективами разрешения проблем управления образовательной организацией могут служить следующие методы:

а) специальные методы управления;

б) метод социального нормирования;

в) метод морального стимулирования.

Также реформирование заработной платы учителей может служить совершенствованием методов управления образовательной организацией.

**Литература:**

1. Ахметшин Э.М. Контроль как фактор обеспечения эффективности менеджмента // Экономика и менеджмент систем управления. 2017. Т. 24. № 2.1. С. 104-110.

2. Ахметшин Э.М. Социально-психологический подход к реализации функции контроля в системе менеджмента // Казанский экономический вестник. 2014. № 4 (12). С. 71-78.

3. Бочкарева Т.Н. Влияние познавательной активности на формирование профессиональной компетентности студентов вузов / Т.Н. Бочкарева. - Набережные Челны: Набережночелнинский государственный педагогический университет, 2016. - 202 с.

4. Гапсаламов, А.Р. Возможность активизации научно-исследовательской деятельности студентов вуза на основе использования аудиовизуальных средств обучения: из опыта Елабужского института Казанского (Приволжского) Федерального университета / А.Р. Гапсаламов, Р.Р. Габитова, И.И. Идиятуллина // Интернет-журнал «Мир науки». 2017. Том 5. № 1 (январь - февраль). http://mir-nauki.com/vol5-1.html URL статьи: http://mir-nauki.com/PDF/16PDMN117.pdf (Режим доступа: 02.03.2017)

5. Егоров Е.Е., Васильева Л.И. Некоторые проблемы повышения качества управления образовательной организацией // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 12. Ч. 2 [Электронный ресурс]. URL: http://web.snauka.ru/issues/2014/12/41260 (дата обращения: 29.12.2017).

6. Gapsalamov, R. A., Lvovich, V. V., Gennadevich, A. I., Yurevich, S. B. & Sharipov, R. R. (2017). Economics education in Russia at the present stage. New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences. [Online]. 4(1), pp 297-303.

**Педагогика**

**УДК: 376.37**

**кандидат психологических наук, доцент,
научный руководитель экспериментальной
площадки «Формирование связной речи у
старших дошкольников с общим недоразвитием
речи средствами сказки» Жулина Елена Викторовна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Нижегородский
государственный педагогический университет имени
Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород);
**логопед Давыдова Александра Андреевна**
МБДОУ «Детский сад № 313» (г. Нижний Новгород)

# ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АВТОРСКОЙ СКАЗКИ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Аннотация.* В статье представлены теоретические предпосылки использования авторской сказки как средства коррекции недостатков связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и обозначены основные проблемы, с которыми может столкнуться в своей работе логопед. Кроме того, в работе освещены практические наработки из коррекционной программы, разработанной на основе произведения одного из авторов статьи.

*Ключевые слова:* связная речь, ОНР, сказка, устный дискурс, общее недоразвитие речи, монологическая речь.

*Annotation.* The article presents theoretical prerequisites for the use of the author's fairy tale as a means of correcting the deficiencies of coherent speech in children of older preschool age with a general underdevelopment of speech and outlines the main problems that a speech therapist may face in his work. In addition, the work covers practical lessons from the correctional program, developed on the basis of the work of one of the authors of the article.

*Keywords:* connected speech, fairy tale, oral discourse, general speech underdevelopment, monologic speech.

**Введение.** Общее недоразвитие речи (ОНР) у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом представляет собой специфическое проявление речевой аномалии, при которой нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. При этом типичными являются отклонения в смысловой и произносительной сторонах речи [7].

При ОНР отмечается позднее начало речи, скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования. Речевое недоразвитие выражается у детей в разной степени: это может быть лепетная речь, отсутствие речи и развернутая речь с элементами фонетико-фонематического или лексико-грамматического недоразвития [5]. Позднее Т.Б.Филичева выделила еще один – четвертый - уровень речевого развития,





Анализ предикторов психологического благополучия показал, что предикторами Автономности (R=0,108) выступает высококвалифицированная профессиональная деятельность (β=0,220; p=0,015) и путешествия (β=0,212; p=0,019). Предикторами Компетентности (R=0,134), которая подразумевает способности человека организовывать и управлять окружающей средой, выступили выполнение домашних обязанностей (β=-0,211; p=0,023), путешествия (β=0,226; p=0,011) и садоводство/рукоделие (β=0,260; p=0,006). Стоит отметить, что домашние обязанности вносят отрицательный вклад в Компетентность, таким образом, можно предположить, что избыточное количество домашних обязанностей является негативных фактором, истощающим ресурсы человека в долгосрочной перспективе.

Регрессионный анализ субшкалы психологического благополучия Личностный рост выявил существенный вклад показателей когнитивного резерва (R=0,407). Так в число предикторов вошли: работа не требующая квалификации (β=-0,332; p=0,000), использование современных технологий (β=0,383; p=0,000), садоводство/рукоделие (β=0,217; p=0,007), волонтерская работа (β=-0,361; p=0,000) и посещение выставок/ конференций (β=0,329; p=0,000). Интересно отметить, что два из предикторов вносят отрицательный вклад. Это работа не требующая квалификация – вероятно, это связано с тем, что такая работа не только не стимулирует к личностному росту, но и создает условия для личностной стагнации; также таким предиктором стала волонтерская деятельность. Этот результат является достаточно неожиданным, поскольку в западных исследованиях подчеркивается положительная роль волонтерской деятельности [9, 11], однако, в России волонтерская деятельность менее развита, особенно среди старшего поколения, что может отчасти объяснять подобный результат.

Интересными можно назвать результаты регрессионного анализа предикторов субшкалы Позитивные отношения (R=0,185). Так, значимыми предикторами выступили садоводство/ рукоделие (β=0,303; p=0,001) и путешествия (β=0,271; p=0,002). Таким образом, мы видим, что для позитивных отношений необходимо, чтобы у человека было некоторое собственное пространство, и тогда отношения с окружающими, вероятно, приносят больше позитивных эмоций. Кроме того, возможно, что путешествия и садоводство и подобные занятия создают дополнительный круг общения по интересам, расширяя социальную сеть пожилого человека и выводя ее за рамки общения исключительно внутри семьи, создавая тем самым определенный социальный ресурс.

Предиктором Целей в жизни (R=0,04) выступил показатель хобби (β=0,209; p=0,022). Это может быть связано с тем, что хобби в период взрослости является не только произвольной деятельностью, но даже требует некоторых усилий, например, выделения времени, материальных ресурсов и т.д. Вероятно, привычка к такой самоорганизации становится важной основой для целеполагания в период старения, когда практически вся деятельность человека самодетерминируется.

Предикторов самопринятия обнаружено не было.

Последним этапом анализа данных стала проверка теоретических моделей. Мы предполагали, что существует три возможных варианта соотношения показателей когнитивного резерва, геротрансцендентности и психологического благополучия:

Уровневые показатели геротрансцендентности свидетельствуют о среднем уровне геротрансцендентности по выборке, при этом можно говорить о том, что с поправкой на минимальные и максимальные значения, уровень геротрансцендентности по всем трем шкалам находится примерно на одном и том же уровне.

Наконец, показатели психологического благополучия находятся на верхней границе средних значений, то есть можно говорить о достаточно высоком уровне психологического благополучия.

Следующим этапом анализа стал пошаговый регрессионный анализ показателей когнитивного резерва как предикторов геротрансцендентности и психологического благополучия. Несмотря на то, что данные собраны методом поперечных срезов и регрессионный анализ как таковой не дает возможности определить направление связей, тем не менее, природа показателей когнитивного резерва – данные показатели не предполагают субъективную оценку каких-либо качеств, а отражают объективное количество лет, посвященное той или иной деятельности и имеют однонаправленную природу – позволяет рассматривать их как предикторы геротрансцендентности и психологического благополучия.

Пошаговый регрессионный анализ выявил, что наиболее значимыми предикторами для общего показателя геротрансцендентности (R=0,145) выступают высококвалифицированная профессиональная деятельность (β=0,210; p=0,008), управление автомобилем (β=0,232; p=0,004) и чтение книг (β=0,212; p=0,006). При этом регрессионный анализ отдельных шкал показал, что предиктором генерализованного мировосприятия выступает забота о внуках/племянниках/пожилых родителях (β=0,204; p=0,011; R=0,042). Такой результат может быть связан с несколькими аспектами генерализованного мировосприятия - с одной стороны, забота о внуках и племянниках задействует генеративность, то есть потребность передавать свой опыт следующим поколениям; с другой стороны, забота о пожилых родителях актуализирует «связь с предками», то есть ощущение себя как части рода, продолжения семейных традиций и т.д.

Анализ предикторов шкалы личностного изменения (R=0,177) обнаружил, что наиболее значимыми здесь выступают показатели профессиональной деятельности – опыт высококвалифицированной профессиональной деятельности (β=0,209; p=0,007) и высоко ответственной и интеллектуальной деятельности (β=0,256; p=0,001), а также время, уделяемое хобби (β=0,180; p=0,020). Можно предположить, что такие виды профессиональной деятельности задействуют развитие самопонимания и самоанализа, одновременно, подкрепляя уверенность в себе и автономию. Хобби может способствовать самовыражению и саморазвитию, создавая основу для формирования индивидуального стиля, характерного для периода старения.

Предикторами социального измерения геротрансцендентности (R=0,154) выступили такие показатели как чтение книг (β=0,277; p=0,001) и высококвалифицированная профессиональная деятельность (β=0,182; p=0,021). Можно предположить, что эти виды деятельностей расширяют понимание различных контекстов взаимодействия людей и формируют основу для более глубокого понимания природы взаимоотношений, которая в свою очередь помогать выстраивать более конструктивные и позитивные отношения с окружающими.





характеризующийся стертой или легкой формой речевой патологии, проявляющейся в основном именно недостатками устного дискурса [3].

Таким образом, говорить о методах, приемах и средствах преодоления недостатков связной монологический речи целесообразно лишь по отношению к детям с III и IV уровнем речевого развития, поскольку, по словам В.П. Глухова, «овладение связной речью возможно только при наличии определенного уровня сформированности словаря и грамматического строя речи» [1, с. 56].

Третий уровень речевого развития характеризуется тем, что обиходная речь детей становится более развернутой, грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений уже нет [6].

На данном этапе дети уже пользуются всеми частями речи, правильно употребляют простые грамматические формы, пытаются строить сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. Однако тщательное изучение состояния всех сторон речи позволяет выявить выраженную картину недоразвития каждого из компонентов языковой системы: лексики, грамматики, фонетики [8].

Ряд немаловажных аспектов, касающихся особенности работы по обогащению лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с нарушениями речи, выделяет и Е.В. Жулина, подчеркивая важность обогащения и активизации словарного запаса, при этом необходимо учитывать и психолого-педагогические особенности данной категории детей: особенности эмоционально-волевой сферы, истощаемость их внимания, недостатки произвольной памяти, трудности в запоминании инструкции и следовании ей и т.д. [4].

**Формулировка цели статьи.** Целью данной статьи является освещение опыта использования инновационно-экспериментальной программы по формированию связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня средствами авторских сказок.

**Изложение основного материала статьи.** Апробация исследования началась на базе МБДОУ «Детский сад № 313» Приокского района Нижнего Новгорода в рамках экспериментальной площадки НГПУ им. К. Минина на тему: «Формирование связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами авторской сказки» под руководством кандидата психологических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии НГПУ им К. Минина Е.В. Жулиной. Коррекционная работа по преодолению недостатков связной речи у детей с ОНР проводится на базе старшей комбинированной группы для детей с ОНР МБДОУ «Детский сад № 313» города Нижнего Новгорода.

Коррекционной работе предшествовал констатирующий эксперимент.Данное экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад №313».

В исследовании принимало участие 2 группы детей, из которых 15 человек составили основную группу (ОГ) (дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня) и 17 – контрольную группу (КГ) (дети старшего дошкольного возраста с нормативным речевым развитием).

Всего в эксперименте приняли участие 32 ребенка в возрасте 6 – 7 лет. Для Обследование состояния связной речи детей с ОНР были использованы методики Глухова В.П. Для обследования словаря был применен специально

составленный обследующим словарный минимум в объеме 250-300 слов. При этом был использован наглядный материал из соответствующих пособий Г.А. Каше и Т.Б. Филичевой, Т.Б. Филичевой и А.В. Соболевой, О.Е. Грибовой и Т.П. Бессоновой, О.Н. Усановой. Для анализа лексико-грамматического стоя речи в данном исследовании было использовано дидактическое пособие О.Е. Грибовой и Т.П. Бессоновой.

Результаты проведенного комплексного исследования позволили получить представление об уровне развития связной речи у старших дошкольников с ОНР.

20% детей основной группы имеют низкий уровень связной речи, 70% средний, а 10% высокий. В то время как 44% детей контрольной группы показали средний результат при исследовании, а 56% - высокий.

Для самостоятельных монологических высказываний детей с ОНР характерны употребление преимущественно коротких фраз, ошибки в построении развернутых предложений, затруднения в выборе нужных лексем, нарушения смысловой организации высказываний, отсутствие связи между элементами сообщения.

Программа для формирующего эксперимента разрабатывалась на основе программы по речевому развитию средствами авторских сказок учителя-логопеда А. А. Давыдовой. Выбор в пользу методов сказкотерапии был сделан в результате изучения теоретической литературы, касающейся приемов и средств преодоления недостатков связной речи у детей с ОНР.

Сказка прекрасно справляется со всеми предъявленными требованиями к тексту пересказа (подробного, выборочного, творческого). Сказку легко анализировать, так как цепочка сказочных событий привлекает ребенка. Более того, ничто не пробуждает такое буйство фантазии детей, как сказочные мотивы, поэтому составление сочинений - наиболее сложного этапа развития связной речи, требующего творческого подхода, стоит начинать с прочтения вдохновляющих конкретного ребенка сказок.

Таким образом, можно сказать, что сказка является уникальным жанром словесного и письменного творчества. Оказывая удивительное влияние на детей, подобранная в соответствии с возрастом и психическим развитием, сказка может быть успешно использована в работе логопеда.

Цель коррекционно-развивающей программы: стимулировать развитие связной речи детей с общим недоразвитием речи третьего уровня посредством сказок.

Программа предназначена для работы с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР третьего и четвертого уровня, а так же для детей старшего дошкольного возраста с НРР, рассчитана на 8 месяцев и включает в себя 29 занятий, продолжительностью 30 минут, которые проводятся 2 раза в неделю.

Коррекционная программа состоит из 12 этапов, каждый из которых последовательно реализуется в работе с 9 авторскими сказками.

1. Пропедевтическая работа. С детьми проводятся беседы о том, какие сказки они знают, что, по их мнению, объединяет все сказки, какие сказки они любят, для чего люди сочиняют сказки, какие сказочные герои вызывают положительные эмоции, а какие отрицательные.
2. Знакомство со сказкой, как с жанром. На основе пропедевтических бесед, педагог уточняет понятие детей о сказке, как о литературном произведении.





*Таблица 1*

**Уровневые показатели когнитивного резерва, геротрансцендентности и психологического благополучия**

| | M | SD | Min | Max |
|---|---|---|---|---|
| Когнитивный резерв | | | | |
| Основное образование | 12,79 | 4,17 | 0 | 20,00 |
| Дополнительное образование | 2,35 | 2,58 | 0 | 12,00 |
| Работа не требующая квалификации | 9,66 | 15,94 | 0 | 60,00 |
| Квалифицированный прикладной труд | 7,71 | 13,95 | 0 | 55,00 |
| Квалифицированный не прикладной труд | 2,80 | 8,78 | 0 | 50,00 |
| Высоко квалифицированная профессиональная деятельность | 19,66 | 18,88 | 0 | 60,00 |
| Высоко ответственный или интеллектуальный труд | 2,09 | 7,94 | 0 | 50,00 |
| Чтение газет и журналов. | 25,63 | 22,72 | 0 | 65,00 |
| Домашние обязанности | 36,91 | 19,77 | 0 | 70,00 |
| Вождение автомобиля | 9,74 | 17,10 | 0 | 60,00 |
| Хобби | 9,18 | 16,38 | 0 | 60,00 |
| Использование современных технологий | 8,36 | 10,70 | 0 | 65,00 |
| Социальные мероприятия | 6,84 | 13,44 | 0 | 55,00 |
| Кино, театр | 19,77 | 18,35 | 0 | 65,00 |
| Садоводство, рукоделие и т.д. | 15,07 | 13,75 | 0 | 50,00 |
| Забота о внуках/ племенниках/пожилых родителях | 1,55 | 6,57 | 0 | 65,00 |
| Волонтерская работа | 2,10 | 8,11 | 0 | 60,00 |
| Выставки, концерты, конференции | 7,63 | 15,17 | 0 | 65,00 |
| Путешествия | 9,31 | 16,39 | 0 | 70,00 |
| Чтение книг | 24,69 | 23,06 | 0 | 70,00 |
| Уход за детьми | 1,43 | 0,88 | 0 | 5,00 |
| Уход за животными | 10,26 | 13,41 | 0 | 55,00 |
| Геротрансцендентность | | | | |
| Генерализованное мировосприятие | 31,41 | 3,28 | 21,00 | 39,00 |
| Личностное измерение | 38,08 | 4,29 | 29,00 | 47,00 |
| Социальное измерение | 34,10 | 4,64 | 22,00 | 44,00 |
| Общий показатель | 103,59 | 10,17 | 75,00 | 128,00 |
| Психологическое благополучие | | | | |
| Автономность | 10,13 | 2,09 | 4,00 | 15,00 |
| Компетентность | 10,49 | 1,91 | 5,00 | 14,00 |
| Личностный рост | 10,61 | 2,46 | 3,00 | 15,00 |
| Позитивные отношения | 11,50 | 1,77 | 7,00 | 15,00 |
| Цели в жизни | 10,37 | 2,13 | 5,00 | 15,00 |
| Самопринятие | 11,17 | 1,86 | 6,00 | 15,00 |

M – среднее значение
SD – стандартное отклонение
Min – минимальное значение
Max – Максимальное значение

При этом преимущественно в выборки встречались люди со средним техническим образованием. Уровень дополнительного образования также существенно различался – от полного отсутствия до 6 лет (данная категория кодируется по 1 баллу за каждые 6 месяцев).

В выборке наиболее представленной оказалась высоко квалифицированная профессиональная деятельность, наиболее редкой была высокоответственная деятельность.

Среди повседневных видов деятельности, вносящих вклад в формирование когнитивного резерва, в нашей выборке выделяется чтение и домашние обязанности. Следует обратить внимание на то, что время на вождение автомобиля и хобби находится далеко не у всех. В случае с управлением автомобилем это может быть связано с тем, что автомобиль в советское время, когда многие из наших участников находились на пике материального благосостояния, являлся дефицитом, и даже у тех, кто имел материальную возможность его приобрести, не всегда была реальная возможность сделать это.





3. Анализ текста. Дети прослушивают сказку, отвечают на вопросы по содержанию. Педагог указывает детям на построение сюжета сказки.

4. Составление рассказа-описания героев сказки. Этот этап работы связан с творческим подходом. Детям интересно высказать свое мнение, свое видение героев сказки. Можно составить коллективное описание, взяв наиболее часто упоминаемые черты. Важно составить как внешний портрет, так и дать определения нравственной стороне личности героев.

5. Развитие лексического запаса. Обогащение, уточнение, расширение, активизация словаря. Используется лексика по тематикам авторских сказок. Вводятся новые понятия. Перед детьми ставится задача употребления новой лексики, составление словосочетаний с заданной лексикой, ведется работа над словоизменением, словообразованием.

6. Работа по услышанной сказке с использованием пособий. К каждой авторской сказке, предложенной в работе есть пособие для работы. Таким образом, педагог дает возможность ребенку во время последующего пересказа сказки ориентироваться не только на воспоминания от восприятия слухового анализатора, но и на моторную и зрительную память.

7. Пересказ услышанной сказки по серии картинок.

8. Доработка текста сказки: додумывание концовки, переработка концовки услышанной сказки.

9. Составление сказки по подобию услышанной. Детям предлагается составить однотипную сказку той, которую они услышали от педагога, разобрали и пересказали. Для упрощения задачи детям могут быть предложены отдельно герои или событие, которое непременно должно произойти в их сказке. На данном этапе, если дети не справляются за заданием, возможно предложить составить сказку по серии сюжетных картинок.

10. Составление собственной сказки. Детям предлагается полностью самостоятельно составить сказку. Более того, к этому моменту ребенок должен усвоить принцип построения сюжетной линии сказки.

11. Оформление составленной сказки. С помощью родителей и воспитателей оформляется альбом, где записывается сказка, а дети рисуют иллюстрации к ней.

12. Драматизация. Над одной сказкой могут работать несколько детей. После написания сказки воспитатель или логопед распределяет роли. Дети заучивают роли, надевают домашние заготовки костюмов. Происходит театрализованное представление сказки. Здесь педагог обращает особое внимание на мелодико-интонационную сторону речи.

Беря во внимание принципы реализации педагогической программы, стоит отметить, что этапы 1 и 2 проводятся однократно в начале работы.

Работа осуществляется с девятью авторскими сказками, три из которых являются маленькими по объему и содержанию, четыре- более развернутые и объемные, одна – самая сложная, которую можно считать тренировочной перед финальным этапом, и одна- должна явиться симбиотическим продуктом творчества педагога и детей.

Работа ведется по принципу от простого к сложному. Таким образом, в начале детям предлагается проработать малые сказки. Для работы над каждой малой сказкой отводится по три занятия. Они включают следующие этапы коррекционной программы: 3,4,5,6,7,8,9. На первом занятии ведется работа над этапами-3,4,5,6. На втором занятии рассматриваются 6,7 этапы. На третьем-

8,9. Этапы могут варьироваться в зависимости от успеваемости группы детей. Так, на третьем занятии этап №9 вводится только в случае успешного выполнения всех предыдущих этапов.

После проработки малых авторских сказок, детям, по мере возрастания их компетенций предлагаются более объемные по содержанию и более развернутые авторские сказки. Здесь так же ведется работа по тем же этапам коррекционной программы, что и в случае с короткими произведениями. На каждую сказку предполагается по три логопедических занятия.

Работа над самой объемной сказкой должна явиться тренировочной базой для создания детьми своей собственной сказки. Тут педагог занимает ведущую роль, подсказывая вектор размышлений и направляя фантазию детей, предлагая «базу» для размышлений. В зависимости от желания детей сюжет сказки может меняться, но ведущую роль на данном этапе занимает педагог. На этот этап выделяется 2 занятия по этапам 10, 11, 12.

Завершающим этапом работы является сочинение собственной сказки воспитанниками группы, участвующими в инновационно-экспериментальной площадке. Этому разделу работы уделяется два занятия с педагогом и одно занятие с воспитателем группы (домашнее занятие) по подготовке костюма и заучиванию роли. Работа ведется по этапам 10,11,12.

Степень коррекции речевых нарушений предположительно можно охарактеризовать как понижение уровня ОНР. Так, воспитанники с четвертым и третьим уровнем ОНР предположительно перейдут в группу детей с нормальным речевым развитием.

Для реализации инновационно-экспериментальной работы по данному плану используется комплекс **методов**:

1. беседа с испытуемыми, направленная на установление доверительных отношений, получения первичной информации о них;
2. метод наблюдения, в ходе которого оценивались особенности игровой и коммуникативной деятельности детей с ОНР и с НРР;
3. дидактическое пособие О.Е. Грибовой и Т.П. Бессоновой
4. методика исследования состояния связной речи детей с ОНР III уровня Глухова В.П.
5. методы математической обработки экспериментальных данных.

По окончании работы по инновационно-экспериментальной площадке был проведен констатирующий эксперимент.

Проанализировав общие показатели динамики развития связной речи старших дошкольников с ОНР III уровня, был произведен подсчет средних арифметических показателей (см. таблица 1).





7. Высоко ответственный или интеллектуальный труд (управляющий крупной компанией, старший менеджер, судья, профессор, хирург, политик и т.д.);
8. Чтение газет и журналов;
9. Домашние обязанности (приготовление пищи, стрика, покупка продуктов и т.д.);
10. Вождение автомобиля;
11. Хобби (спорт, охота, танцы, шахматы, коллекционирование и т.д.);
12. Использование современных технологий (цифровые камеры, компьютер, интернет, и т.д.);
13. Социальные мероприятия (политические собрания, клубы по интересам, ассоциации и т.д.);
14. Кино, театр;
15. Садоводство, рукоделие и т.д.;
16. Забота о внуках/ племенниках/пожилых родителях;
17. Волонтерская работа;
18. Художественная деятельность (пение, игра на музыкальных инструментах, рисование и т.д.);
19. Выставки, концерты, конференции;
20. Путешествия на несколько дней и дольше;
21. Чтение книг;
22. Уход за детьми;
23. Уход за животными.

Баллы для каждой категории кодировались исходя из вклада деятельности в формирование когнитивного резерва [11].

Геротрансцендентность исследовалась с помощью авторской методики Опросник геротрансцендентных изменений (ОГИ) Стрижицкой [3]. Методика включает общий показатель геротрансцендентности, а также три шкалы:

- Шкала «личностное измерение»;
- Шкала «социальное измерение»;
- Шкала «генерализованное мировосприятие».

Психологическое благополучие изучалось с помошью Шкалы психологического благополучия К. Рифф в адаптации Жуковской, Трошихиной [1].

*Выборка.*

В исследовании приняли участие 152 человека в возрасте от 52 до 89 лет (средний возраст 68 лет), 70,4 % - женщины, 29,6 % - мужчины (что соответствует демографической ситуации для данной возрастной группы). В выборку вошли жители Санкт-Петербурга и Ленинградской области (21,7 %), Москвы и Московской области (2,3 %) и Нижнего Новгорода (76 %). Участники исследования представляли более 15 различных профессиональных групп, наиболее представленной профессией оказались инженеры (18,3 %). Среди участников были врачи, экономисты, технологи, представители гуманитарных и артистических профессий.

*Результаты.*

Анализ уровневых показателей выявил (табл. 1), что среди участников уровень основного образования варьировался от отсутствия формального образования (в основном у самых старших участников исследования) до достаточно высокого уровня (ученая степень или два высших образования).

геротрансцендентность можно рассматриваться как механизм дивергентного развития в период старения.

Наконец, еще один интересный эффект, который связывают с периодом старения – позитивный эффект. Смысл позитивного эффекта сводится к тому, что, несмотря на безусловные негативные физические и физиологические изменения (например, ухудшение здоровья), пожилые люди чувствуют себя более счастливыми, чем взрослые в период средней взрослости [7, 10, 13]. Интересно, что схожие данные демонстрируют исследователи на разных культурных выборках [1, 13]. Такие данные могут говорить о том, что функционирование человека в широком смысле не сводиться лишь к физиологическому состоянию организма, будь то соматическое здоровье или когнитивное функционирование. Мы также можем предположить, что в период старения существуют механизмы, специфические для этой возрастной группы, позволяющие не только поддерживать, но и усиливать чувство счастья или, говоря научными терминами, психологического благополучия.

Таким образом, мы выделили три феномена, которые являются специфическими для периода старения. Но следует отметить, что эти три явления, как правило, исследуются в разных исследовательских полях. Так, когнитивный резерв чаще исследуется в рамках когнитивного функционирования, нейропсихологических коррелятов и профилактики дементных процессов. Психологическое благополучие можно встретить в исследованиях различных направлений, в меньшей степени когнитивных, в большей мере – связанных с социально-демографическими показателями, соматическим здоровьем и личностными характеристиками. Геротрансцендентность, в свою очередь, является мало изученным с психологической точки зрения и мало представлена в российских исследованиях в принципе.

**Формулировка цели статьи.** Целью данной статьи является анализ соотношения показателей когнитивного резерва, геротрансцендентности и психологического благополучия, а также проверка теоретических моделей на эмпирических данных.

**Изложение основного материала статьи.**

*Методы.*

Для изучения когнитивного резерва мы использовали деятельности, выделенные Нуччи и коллегами [11], как значимые для формирования когнитивного резерва:

1. Основное образование (среднее, высшее, магистратура, аспирантура и т.д.);
2. Дополнительное образование (повышение квалификации, курсы и т.д.);
3. Работа не требующая особой специализации (работа в огороде, садовником, официантом, водителем, механиком, и т.д.);
4. Квалифицированный прикладной труд (повар, плотник, парикмахер, медсестра и т.д.);
5. Квалифицированный не прикладной труд (владелец своего дела, агент по недвижимости, менеджер по продажам, священник, музыкант и т.д.);
6. Профессиональная деятельность (управляющий небольшой компанией, адвокат, квалифицированный фриланс-специалист, врач, учитель, инженер);





*Таблица 1*

**Средние показатели развития с речи до и после эксперимента (%)**

| Уровни | Компоненты речи | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Лексика | | Грамматика | | Связная речь | |
| | до | после | до | после | до | после |
| Низкий | 27 | 15 | 18 | 0 | 20 | 3 |
| Средний | 66 | 75 | 75 | 85 | 70 | 55 |
| Высокий | 7 | 10 | 7 | 15 | 10 | 42 |

Резюмируя результаты проведенного эксперимента, видно, что после коррекционно-развивающей логопедической работы речевая деятельность старших дошкольников с ОНР четвертого уровня находится на более высоком уровне, чем до формирующего эксперимента.

При работе с пособиями к каждой авторской сказке, использовались игры, направленные на расширение словаря, а так же игры, направленные на работу с грамматическим строем речи, мелодико-интонационной и темпо-ритмической стороной речи.

Задачи словарной работы: обогащение, уточнение, расширение и активизация словарного запаса решались за счет включения игровых моментов. Игры: «Как назвать иначе?», «Кто назовет больше слов по теме?», «Расскажи какой/какая герой?», «Найди слово среди карточек с картинками». Особое внимание уделялось работе над смысловой стороной слова, многозначностью слова, расширению запаса синонимов и антонимов, формированию умений употреблять слова наиболее точные, подходящие к ситуации.

Формирование грамматического строя речи у ребенка-дошкольника включает работу над морфологией (изменение слов по родам, числам, падежам), словообразованием (образование одного слова на базе другого с помощью специальных средств), синтаксисом (построение простых и сложных предложений).

Использовались игры «Чья деталь одежды?», «Скажи какой, какая?», «Отгадай, о ком я скажу», «Посчитай: один, два, три…» и другие. В результате такой работы испытуемые стали чаще использовать в своей речи, правильно составленные, простые и сложные предложения, стали более свободно оперировать различными способами словообразования и словоизменения.

При обучении построению развернутого высказывания у детей формировались элементарные знания о структуре текста (начало, середина, конец), представление о связях между предложениями и структурными частями высказывания. Исходя из этого, в коррекционной работе большое внимание уделялось тому, чтобы научить детей строить интересный, развернутый в логической последовательности грамматически правильный рассказ, с соблюдением композиции и разнообразием лексических средств.

Контрольный эксперимент показал, что после проведения коррекционно-развивающей работы дети исследуемой группы стали составлять более

интересные рассказы, с развернутым сюжетом и раскрытием микротем, соблюдать композицию высказывания.

**Выводы.** Актуальность данного исследования связана с применением современных арт-терапевтических технологий в работе логопеда.

Одним из наиболее перспективных направлений в работе со старшими дошкольниками с ОНР III уровня является применение сказок. Разработанные сказки используются для развития различных сторон речи. Это обеспечивается спецификой деятельности ребёнка в этом возрасте, а также притягательной силой этого литературного жанра, позволяющего свободно мечтать и фантазировать.

**Литература:**

1. Глухов В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи. Изд. Секачев В. Ю., 2012. – 182 с.

2. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – М.: АРКТИ, 2002. – 144 с.

3. Жулина Е.В., Кафьян Э.М. К вопросу о структуре психического развития детей с задержкой экспрессивной речи // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). С. 20.

4. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. - М: Альянс, 2013. – 366 с.

5. Максаков А.И. Правильно ли говорит ваш ребенок. – М.: Просвещение, 1988. – 159 с.

6. Нарушение речи дошкольников. / Сост. Р.А. Белова – Давид. – М.: Просвещение, 1972. – 232 с.

7. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А. Логопедическая работа в специальном детском саду. – М.: Просвещение, 1987. – 142 с.

8. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста. - М., 2000. – 223 с.

9. Шашкина Г.Р., Зернова Л.П., Зимина И.А. Логопедическая работа с дошкольниками. - М.: Издательский дом «Академия», 2003. – 240 с.





relevant empirical data is a model where cognitive reserve acts as a predictor of gerotranscendence, which in turn predicts psychological well-being.

*Keywords:* aging, cognitive reserve, gerotranscendence, psychological well-being, divergent aging, dividend paradigm.

**Введение.** Увеличение продолжительности жизни является одним из важных показателей развития общества. Одновременно с увеличением продолжительности жизни, меняется и соотношение представителей разных возрастов. Эти тенденции ставят перед обществом важные и сложные задачи, требующие понимания процесса старения.

За последние сто лет понимание старения существенно изменилось [6, 8, 12]. Если в начале двадцатого века преобладала дефицитарная парадигма, смысл которой сводился к тому, что негативные процессы, ассоциируемые со старостью, являются нормой, естественным ходом вещей, повлиять на которые невозможно, да и не нужно, то в середине 1980-х произошел окончательный переход к компенсаторной парадигме [6], которая предполагала, что не все негативные и дегенеративные процессы, происходящие в старости, являются результатом старения, или заложены генетической программой. Компенсаторная парадигма постулировала, что у человека есть компенсаторные ресурсы, позволяющие оптимизировать процесс старения, «довести» старого человека до уровня функционирования взрослого 30-40 лет. На сегодняшний день, компенсаторная парадигма является доминирующей в геронтологии и психологии старения.

Однако, наука не стоит на месте и за последние десятилетия было накоплено множество данных, подкрепляющий возникновение новой парадигмы – дивидендной [10, 13, 15, 17]. Для дивидендной парадигмы характерно принципиально иное понимание процесса старения – оно рассматривается как своеобразный этап, несводимый к сворачиванию функций или попыткам минимизировать дегенеративные процессы. Это этап имеющий свое содержание, свои новообразования и задачи, и требующий освоения.

Несмотря на то, что дивидендная парадигма находится на этапе формирования и внедрения, некоторые существующие понятия уже можно «вписать» в этот новый подход. Так, концепция когнитивного резерва, введенная Штерном [14, 15], и развивающаяся во многих лабораториях, в частности, под руководством Нуччи [11], предлагает взглянуть на деятельности, которые выполняет человек как на механизм развития и усложнения мозга, как физиологически, так и функционально [4]. С этой точки зрения, когнитивный резерв можно рассматриваться как механизм, который формируется в период взрослости, но его эффект наиболее полно наблюдается в период старения.

Еще одной характеристикой, специфичной для периоды старения, может быть геротрансцендентность. Термин геротрансцендентность был введен Л. Торнстамом [16, 17], и описывался как «… своеобразный уникальный период, принципиально отличающийся от периода взрослости … она предполагает создание реальности иной, нежели была в средней взрослости, которую геронтологи и профессионалы зачастую проецируют на пожилой возраст» [5, с. 11-12]. Концепция геротрансцендентности предполагает, что по мере перехода от взрослости к старению происходит трансформация на социальном, личностном и мировоззренческом уровне [2]. И саму

**Психология**

**УДК: 159.99**

**кандидат психологических наук, доцент Стрижицкая Ольга Юрьевна**
Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург)

## КОГНИТИВНЫЙ РЕЗЕРВ, ГЕРОТРАНСЦЕНДЕНТНОСТЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ В ПЕРИОД СТАРЕНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭМПИРИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ6

*Аннотация.* Статья посвящена изучению специфических для старения явлений – когнитивному резерву, геротрансцендентности и позитивному эффекту (на примере психологического благополучия). В статье представлено исследование, выполненное на выборке 152 человека в возрасте от 52 до 89 лет. Для исследования использована методика изучения когнитивного резерва Нуччи, опросник геротрансцендентных изменений (ОГИ) Стрижицкой, шкала психологического благополучия Рифф (в адаптации Жуковской, Трошихиной).

Показано, что параметры когнитивного резерва выступают предикторами как геротрансцендентности, так и психологического благополучия. При этом параметры когнитивного резерва могут вносить как положительный, так и отрицательный вклад в геротрансцендентность и психологическое благополучие.

В работе предложены три теоретических модели соотношения когнитивного резерва, геротрансцендентности и психологического благополучия. Проверка этих моделей на эмпирических данных подтвердила соответствие данным только двух моделей, при этом наиболее соответствующей эмпирическим данным стала модель, где когнитивный резерв выступает предиктором геротрансцендентности, которая в свою очередь предсказывает психологическое благополучие.

*Ключевые слова*: старение, когнитивный резерв, геротрансцендентность, психологическое благополучие, дивергентное старение, дивидендная парадигма.

*Annotation.* The article studies specific to the ageing phenomena of cognitive reserve, gerotranscendence and positive effect (for example, psychological well-being). The article presents a study carried out on a sample of 152 persons at the age from 52 to 89 years. For the study used the methodology of studying cognitive reserve Nucci, questionnaire gerotranscendence changes (OIG) Stryjecki, the scale of psychological well-being Riff (adaptation Zhukovskaya, Tracihines).

It is shown that parameters of cognitive reserve are predictors of gerotranscendence and psychological well-being. The parameters of cognitive reserve can make both positive and negative contribution to gerotranscendence and psychological well-being.

In the paper we propose three theoretical models of the relationship between cognitive reserve, gerotranscendence and psychological well-being. Testing these models on empirical data confirmed compliance data to only two models, the most

[6] Статья подготовлена в рамках проекта 16-06-00086 «Когнитивный резерв как фактор уровня качества жизни в пожилом возрасте»





**Педагогика**

**УДК 378.2**

**начальник физкультурно – спортивного клуба**
**Заболоцкий Вадим Александрович**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования Кировский государственный медицинский университет Минздрава России (г. Киров)

## РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К УЧАСТИЮ В СПОРТИВНОМ ВОЛОНТЕРСКОМ ДВИЖЕНИИ

*Аннотация.* В статье дается описание социальной активности студентов, уровни ее проявления, а также описаны виды потребностей, на основе которых происходит проявление социальной активности. Кроме того, данная статья излагает основные психологические механизмы и пути по которым происходит реализация системы мотивации к волонтерской деятельности студентов.

*Ключевые слова:* социальная активность, спортивное волонтерство, система мотивации, механизм заражения, механизм подражания, социальные потребности человека.

*Annotation.* The article describes the social activity of students, the levels of its manifestation, and also describes the kinds of needs on which there is a manifestation of social activity. In addition, this article sets out the main psychological mechanisms and the ways in which implementation of motivation system for volunteer activities of students.

*Keywords:* social activity, sports, volunteering, motivation, mechanism of infection, the mechanism of imitation, the social needs of man.

**Введение.** Формирование социальной активности студентов вуза является достаточно сложным процессом, требующим соединения различного рода как субъективных, так и объективных факторов и именно поэтому формирование социальной активности представлен нами как объект моделирования. Стоит отметить, что по своей сути моделирование – это сложный структурный процесс создание некой опосредованной системы, которая позволяет выявить существующие элементы объекта, а также установить степень и иерархию их взаимосвязи. Немаловажным является и то, что правильно структурированная модель позволяет определить условия реализации всех элементов объекта.

Учитывая возрастно-половые особенности студентов, особенно младших курсов, можно сказать об одной грани проявления уровня социальных отношений – умение построить диалог не только со своими сверстниками, но и с преподавателями, кураторами и сотрудниками вуза. Безусловно, чувства толерантности и уважения прививаются нам со школьной скамьи, но далеко не всегда и далеко не каждый человек может эти чувства проявить в сложных либо конфликтных ситуациях. К сожалению, и здесь огромную роль влияет умение выстроить социальные отношения по вертикали «студент – преподаватель».

Студентам же старших курсов приходится сталкиваться с другими ситуациями, где требуется умение грамотно выстроить социальные отношения: с приходом на практику они попадают из мира теории в мир практики, а это для 70% студентов является сложным эмоционально-психологическим

барьером. После первой производственной практики около 3% студентов прекращают обучение, мотивируя это ошибкой в выборе будущей профессии, еще 10% студентов ставят под сомнение выбор своей будущей профессии. В этих ситуациях немалую роль играет умение социализироваться в новой среде и построить социальные отношения, первым делом, с новым коллективом. Здесь очень важно, чтобы и коллектив в свою очередь построил так называемый «социальный мост», и, безусловно, важна поддержка со стороны вуза: курирующих преподавателей, методистов, других студентов.

Целесообразно разделить студентов на две большие группы: студенты, проживающие с родителями, так называемые, «городские» студенты, и проживающие на съемных квартирах либо в общежитиях, так называемые «приезжие» студенты. Если рассматривать вопрос социализации и, как следствие, социальной активности студентов, то, на первый взгляд, более социализированной выглядит группа городских студентов, но вот уровень социальной активности у этих студентов несколько ниже.

Возможно, это обусловлено тем, что городские студенты изначально имеют большие возможности, уровень уверенности у них выше, степень защищенности превалирует над приезжими студентами. В значительной мере здесь также сказывается влияние уровней воспитания: круг общения, культура семья, культура школы, социальные возможности. Последние исследования показывают, что городские студенты более апатичны по сравнению со студентами, приехавшими из сельской местности, а ведь именно эти две когорты и составляют контингент вузов.

**Изложение основного материала статьи.** Психологи выделяют три уровня социальной активности студентов:

а) низкий уровень социальной активности – слабое представление о социальных ценностях человека либо полное их отсутствие. Недостаточный уровень сформированности личностных качеств человека. В кластере студенческой среды это люди пассивные, неохотно исполняющие поручения, зачастую сохраняющие нейтралитет либо вообще не участвующие в жизни группы;

б) средний уровень – периодически возникающий интерес к некоторым видам деятельности. Данный интерес неустойчив и возникает как последствие высокой мотивации со стороны других людей. Качества личности также сформированы слабо, социальные ценности принимаются студентами, но познания о них не развиваются либо развиваются слабо. В группе студентов это, как правило, исполнители либо, крайне редко, – инициаторы идей;

в) высокий уровень – ярко выраженное осознание общественной значимости. Как правило, этот уровень присущ для студентов – лидеров, студентов – мотиваторов. Стоить отметить, что такие люди понимают, осознают и принимают участие, как в учебном процессе, так и во внеаудиторной деятельности. Именно эти люди обладают качествами социально – активной личности и, как правило, образуют актив группы, курса, факультета, вуза. Неудивительно, что волонтерское движение в вузе находит отражения именно в деятельности этих людей. При этом следует сказать, что люди с высоким уровнем социальной активности могут как находиться в одной ячейке, например, в одном направлении волонтерского движения, так и образовывать самостоятельные направления, привлекая людей со средним уровнем социальной активности и, даже, с низким. Причем, в последнее время,





разные временные периоды, «мечтательность» и «пассивность» снижают организованность структуры и способность преодолевать трудности адаптации.

Таким образом, полученные результаты подтвердили выдвинутую гипотезу о наличии различий в показателях временной перспективы и особенностях структурной организации временной перспективы студентов двух групп. Показатели временной перспективы, которые обеспечивают ее сформированность, действенность, сбалансированность, выше у студентов, успешно адаптирующихся. Это дает основание утверждать, что временная перспектива является необходимым условием эффективной адаптации к обучению студентов.

**Литература:**

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.
2. Головаха Е.И. Кроник А.А. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А.А Кроник. – М.: Смысл, 2008. –267 с.
3. Карпов А.В. Метасистемная организация уровневых структур психики / А.В. Карпов. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 504 с.
4. Карпова Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности / Е.В. Карпова. – Ярославль: ЯГПУ , 2007. – 570 с.
5. Карпова Е.В. К постановке вопроса о функциональной организации мотивационной сферы личности в учебной деятельности // Психолого-педагогические основы совершенствования образования в вузе и в начальной школе: монография / под ред. Е.В. Карповой. – Ярославль:ЯГПУ, 2014. – С. 10–49
6. Карпова Е.В., Свешникова С.Л. Временная перспектива как базовый конструкт проблемы социально-психологической адаптации личности // Ярославский педагогический вестник. - 2017. - №4. - С. 195-201
7. Квасова О.Г. Трансформация временной перспективы личности в экстремальной ситуации: дис. …канд. психол. Наук / О.Г. Квасова.– М., 2013. – 214 с.
8. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / К. Левин. - М.: Смысл, 2001. – 572 с.
9. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен. – М.: Смысл, 2004.– 608 с.
10. Реан А.А. Психология адаптации личности / А.А. Реан. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. – 479 с.
11. Толстых Н. Н. Развитие временной перспективы личности: культурно-исторический подход: автореф. дис. ... докт. психол. наук / Н. Н. Толстых – М., 2010. – 53 с.
12. Zimbardo, P.G., Sword, R. (2012). Overcome PTSD with new psychology of time perspective therapy. – N.Y.: Willey. –310 p.
13. Nuttin J. Future time perspective and motivation: Theory and Research Method. / J. Nuttin, W. Lens. – Leuven: Leuven University Press; Hillsdale. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1985. – 235 p.

На основании структурного анализа в группе студентов, успешно адаптирующихся выделены базовые элементы структуры, которые имеют наибольшее количество связей с другими элементами: 1.реалистичность (W= 6), 2. мечты (W= 8), 5. ориентация «я на себя» (W= 8), 6. ориентация «на других» (W= 6), 7. «избегание неудачи» (W= 6), 9. историческое будущее (W= 5).

В структуре временной перспективы студентов, имеющих трудности адаптации, базовые элементы имеют отличия: 1.реалистичность (W= 11), 4. действенность (W=6), 6. «избегание неудачи».

Полученные результаты указывают на то, что структурные особенности временной перспективы в двух группах студентов различны. У студентов, успешно адаптирующихся, больше параметров временной перспективы участвуют в организации структуры, а значит, временная перспектива более сформирована, организована как структура и может участвовать в регуляции поведения и адаптации.

**Выводы.** Таким образом, результаты нашего исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. Сравнительный анализ параметров временной перспективы показал, что значимые различия между двумя группами студентов, успешно адаптирующиеся и имеющие трудности адаптации, не обнаружены. Можно выделить отдельные показатели временной перспективы, которые составляют ее структурную организацию и различаются в зависимости от общего уровня адаптации студентов. Важно обратить внимание, что у студентов с трудностями адаптации отсутствует согласованность между актуальными стремлениями и теми преставлениями, которые студенты соотносят со своим будущим. Они не стремятся планировать, представление о будущем размыто, нет четких границ временных периодов, их временная перспектива менее насыщенна, однообразна. Однако длительность временной перспективы у них выше. У студентов, успешно адаптирующих к обучению, временная перспектива имею более четкие контуры по длительности, она более насыщенна и согласована. По содержанию и насыщенности периодов временной перспективы выше показатели у студентов, успешно адаптирующихся к обучению.

2. Структурные особенности временной перспективы студентов колледжа в период адаптации к обучению специфичны и имеют различия в выделенных группах студентов успешно адаптирующихся и имеющих трудности адаптации. Организованность, дифференцированность структуры временной перспективы, количество элементов и связей между элементами выше у студентов, успешно адаптирующихся.

3. Среди параметров временной перспективы продолжительность, длительность оказывает незначительное влияние на успешность адаптации. Организующую роль в структуре временной перспективы играют параметры: реалистичность временной перспективы, действенность, социальная ориентация временной перспективы (направленность на себя, на успех), направленность на активность, актуальную (учебную) деятельность. Они выше в группе студентов, успешно адаптирующихся, и способствуют адаптации к обучению. Параметры временной перспективы: темпоральная неопределенность будущего («открытое будущее», «жизнь»), содержательная направленность на общение, несогласованность мотивационных объектов в





в вузах особое внимание уделяется повышению социальной активности студентов, чтобы уменьшить кластер низкой активности и перевести эти категории на ступень выше.

Ученые считают, что в основе социальной активности студентов, как и любого человека, лежат два вида потребностей: первичные и вторичные. Рассмотрим их подробнее.

Наиболее присуща для социально – активного студента внутренняя потребность или еще ее называют «необходимость» - заложенная природой и обществом программа жизнедеятельности. Кроме того, принято выделять потребность личности, как состояние. Психологи, в частности, рассматривают потребность как состояние напряжения. Следует иметь в виду, что для человека потребность является одной из побудительных сил, детерминирующей его активность (прежде всего психическую), поэтому отрицание взгляда на потребность как на оперативное состояние, заряженное энергией побуждения, заводит проблему произвольной активности человека в тупик. Кроме того, смысл организации человека как живого существа состоит не в том, чтобы всегда все было (пусть даже в латентном состоянии, наподобие тлеющих углей, которые стоит только раздуть, чтобы получить пламя), а в том, чтобы в определенный момент это нужное появилось, самоорганизовалось.

Говоря о видах потребностей человека следует разделить их на 3 группы:

- не осознаваемые (не ощущаемые);
- осознаваемые (ощущаемые) биологические;
- осознаваемые (понимаемые) социальные.

Особое внимание стоит уделить вторичным или «квазипотребностям». К ним относятся: потребность в знаниях, умениях, общении и так далее. Все вторичные потребности формируются в онтогенезе, в процессе социализации человека, в том числе в процессе воспитательной работы в вузе. Пожалуй, это ключевой вид потребностей, на который стоит обратить внимание в высшей школе, потому что при неправильном развитии и реализации данных потребностей, социальная активность человека становится крайне низкой. Так, из познавательной потребности легко получить как потребность в развлечении так и потребность в учении.

Анализируя классификации потребностей, определяющих деятельность социально – активных студентов, важно назвать духовные потребности: в познании окружающей среды и себя, творчестве, эстетическом наслаждении, а также о социальных потребностях: труде, общении, общественной деятельности.

Подробнее остановимся на потребности в общении. В психологической литературе принято выделять 9 групп коммуникативных потребностей служащих мотивационно – потребностной основой общения:

1) в другом человеке и взаимоотношениях с ним;
2) в принадлежности к социальной общности;
3) в сопереживании и сочувствии;
4) в заботе, помощи и поддержке со стороны других;
5) в оказании помощи, заботы и поддержки другим;
6) в установлении деловых связей для осуществления совместной деятельности и сотрудничестве;
7) в постоянном обмене опытом, знаниями;
8) в оценке со стороны других, в уважении, авторитете;

9) в выработке общего с другими людьми понимания и объяснения объективного мира и всего происходящего в нем.

Особенностью психологического развития личности студента является диалектический процесс возникновения и разрешения противоречий, перехода одного состояния в другое, саморазвития, самосовершенствования и, конечно же, активной работы над собой. Изначально студент имеет определенный «фундамент» состоящий из приобретенных психических функций. В процессе обучения в вузе эти функции расширяются: усложняются, углубляются, происходит «разветвление» психических процессов, изменяется состояние, расширяются свойства. Если на начальном этапе обучения для ребят характерно неумение управлять своими эмоциями, осуществлять сложную психическую деятельность, то в процессе обучения мы замечаем, что обучающиеся становятся более уравновешенными, лабильными, менее конфликтными. Поступки становятся осознанными, а решения – взвешенными.

Говоря о социальной деятельности, следует отметить, что существует влияние внеаудиторной деятельности: кураторских часов, кружков и секций, особенно физкультурно – спортивной направленности, кураторских часов, культурно – досуговых мероприятий, одним словом – внешних факторов, влияющих на уровень формирования социальной позиции, мышления и активности студента.

Необходимо сказать, что уровень социальной активности зависит от многих внешний доминирующих факторах, мотивационной составляющей. Основу социальной активности студентов составляет весьма специфическая система мотивов. Все определения мотивации можно отнести к двум направлениям. Первое рассматривает мотивацию со структурных позиций, как совокупность факторов или мотивов. Кроме того, принято разделять мотивацию на внешнюю и внутреннюю. Так, например, внешним мотивирующим фактором для выполнения конкретного поручения может стать задание преподавателя, тренера, специалиста. Далее совершается 2 этапа формирования мотивов: принятие стимула и актуализация потребности; поисковая активность; формирование намерения.

Что касается внутренней мотивации, то здесь, первым делом, необходимо отталкиваться от органических потребностей и нужды. Далее, также, исходя из трех стадий формирования и развития мотива, мы фиксируем:

- возникновение первичного мотива или принятие стимула. Сюда относится, например, потребность в общении, обмене информацией. Соответственно, возникает проявление потребности в общении и у человека на этой стадии происходит абстрактное представление цели: представление или мысли о другом человеке, группе людей, товарищей, преподавателях, сотрудниках и так далее.

- поисковая активность и выбор конкретной цели, формирование намерений. Здесь срабатывает мотивационная установка и при сопоставлении своих возможностей, нравственных условий, жизненных предпочтений человек выбирает объект или предмет удовлетворения потребности, выбирает пути достижения цели или удовлетворения потребностей и предполагает предварительный и окончательный результат.

Формирование мотива в студенческой среде может проходить и по пути «привлекательности объекта», причем это относится не только по половому отношению юноши к девушке или наоборот, но и, в полной мере, трактуется в





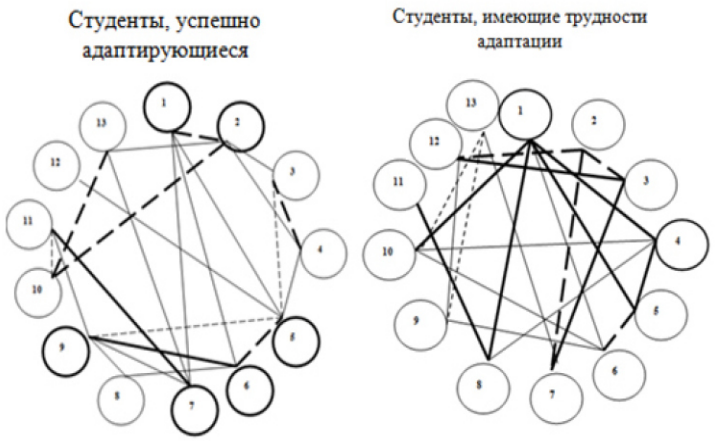
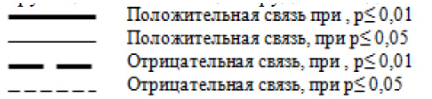



**Рисунок 3., Рисунок 4. Кореллограммы структурных элементов ВП студентов, успешно адаптирующихся и имеющих трудности адаптации**




Примечание Рис.3: 1.реалистичность (W= 6), 2мечты (W= 8), 3. пассивность (W= 6), 4. действенность (W= 6), 5. ориентация «я на себя» (W= 8), 6. ориентация «на других» (W= 6), 7. «избегание неудачи» (W= 6), 8. прошлое (W=6 ), 9. историческое будущее (W= 5), 10 P- желание иметь, получить (W=9 ), 11 B - безопасность, преодоление трудностей (W=6 ), 12 R - реализация деятельности, активности, мотивация достижения (W= 7), 13 E – познание, получение информации (W= 9)

Примечание Рис.4: 1.реалистичность (W= 11), 2. пассивность (W= 6), 3. действенность (W=6), 4. ориентация «я на себя» (W= 8), 5. «на успех» (W= 9), 6. «избегание неудачи» (W= 5), 7. период 5-10 лет(W=5 ), 8. актуальное настоящее (W= 5), 9 открытое будущее (W=6 ), 10 B - безопасность, преодоление трудностей (W= 5), 11 C – социальные контакты (W= 5), 12 SR – самореализация (W= 5), 13 реализация (W= 5),

У студентов, хорошо адаптирующихся к обучению выше структурный вес параметра «реализация», а у студентов, имеющих трудности адаптации, «направленность на общение, социальные контакты». Очевидно, что присутствие в структуре временной перспективы направленности на деятельность, реализацию повышает уровень адаптации студентов.

У студентов, имеющих трудности адаптации, структурный вес параметра реалистичность (W=11), значительно превышает другие категории временной перспективы. Можно предположить, что данный показатель является одним из базовых в структуре временной перспективы.

*Таблица 1*

**Показатели структуры временной перспективы студентов колледжа, успешно адаптирующихся и имеющих трудности адаптации**

| Показатели структуры | Студенты, успешно адаптирующиеся | Студенты, имеющие трудности адаптации |
|---|---|---|
| ИКС | 62 | 74 |
| ИДС | 69 | 36 |
| ИОС | 131 | 110 |
| Базовые элементы структуры | 13 | 13 |
| Количество элементов в структуре | 27 | 25 |
| Количество корреляций на высоком уровне значимости | 22 | 32 |
| Средний вес элемента в структуре | 4,8 | 4,4 |

Структурная организация временной перспективы студентов двух групп различаются по критерию когерентность, что говорит о разной степени включенности структурных элементов временной перспективы в функционирование структуры.

Показатель ИДС значительно больше в структуре личности студентов успешно адаптирующихся к обучению. Можно предположить, что чем выше уровень адаптации, тем менее выражена значимость параметров временной перспективы. Чем ниже уровень адаптации, тем большее значение имеют связи между элементами структуры.

Обнаружено, что величина ИОС у студентов, успешно адаптирующихся, выше, а значит, выше общая скоординированность параметров временной перспективы в структуре, степень структурной организации временной перспективы студентов, ее дифференцированность.

Наличие связей между параметрам временной перспективы представлены на рисунках 3, 4.

Структурный вес темпоральных периодов в двух группах студентов различен. Для студентов, хорошо адаптирующихся, более значимым являются периоды прошлого и отдаленного будущего. Для студентов, имеющих трудности адаптации, периоды «актуальное настоящее» и «вся жизнь», «открытое будущее». То есть временная перспектива студентов этой группы более размыта, не имеет определенности.





определении выбора общения между людьми одного пола. Исследования показали, что предметы и объекты, окружающие человека и вызывающие у него привлекательность порождают желание либо обладать ими (по отношению к предметам), либо найти контакт (по отношению к объектам). При этом, зачастую, мы наблюдаем как позитивное действие (человек располагает к общению, вселяет уверенность), так и негативное (стиль разговора, лексикон, запахи, стиль одежды). Очень важно понять, что в формировании данного мотива, да и в дальнейшей его реализации, огромное значение оказывают как взрослые, так и сверстники, точнее та среда, в которую «помещен» студент. Рассматривая психологические механизмы осуществления данного вида мотивации стоит сказать о «заражении» и «подражании». Заражение как психологический механизм понимается и узко — как процесс передачи эмоционального состояния от человека или группы другому (другим), и широко — как подражание и внушение. И то, и другое обусловлено наличием внешних факторов, влияющих на процесс мотивации, на формирование побуждения к осуществлению каких-то действий, совершению каких-либо поступков. Этот механизм в полной мере присущ студенческому объединению и это доказано практикой. Например, в группе, где 90% отличников и хорошистов – процент неуспевающих неуклонно снижается. И, наоборот, при большом количестве неуспевающих, ребята, настроенные на учебу постепенно «скатываются» к среднему уровню. Несмотря на огромное количество сопутствующих факторов, первопричиной здесь становится механизм «заражения». Так же легко «заразиться» смехом, а вот социальной активностью – гораздо сложнее. Но, тем не менее, известно много случаев, когда, практически, неактивные ребята глядя на своих товарищей, тем более старших товарищей и педагогов – пытались проявить себя, участвовали в различных социальных или спортивных мероприятиях и, со временем, вливались в коллектив. По признанию самих студентов, неуверенность и страх были развеяны благодаря механизму «заражения»: увлеченные новым делом, новым человеком страх и неуверенность, как бы, отходили на второй план и человек на время «забывал» об этом, а спустя некоторое время, получая плоды своего труда, приходило осознание, что именно «заражение» помогло преодолеть существовавший барьер. Особенно ярко механизм заражения действует у студентов первого курса. Это обусловлено тем, что у ребят еще низок уровень самосознания. Чем выше уровень самосознания человека, тем труднее он поддается заражению. Все же, исходя из практического опыта работы в вузе, стоит отметить, что роль самосознания в сдерживании заражения не так велика, а скорее направляется на большую продуманность действий.

Завершая этап рассмотрения данного механизма осуществления мотивации, хочется отметить, что «заражению» способствуют высокая энергетика поведения человека, оказывающего влияние на субъект; артистизм поведения; харизма человека, умение располагать к общению; создание интриги; загадочность поведения; прикосновение и телесный контакт.

Отдельно следует сказать про второй механизм - подражание. Подражание — это следование какому-либо примеру, образцу, принятие и воспроизведение внешних и внутренних особенностей других людей, привлекательных для данного субъекта. Реализации этого механизма через призму студенческой среды способствуют: «модное» поведение и образ жизни других людей;

демонстрация высокого мастерства; примеры милосердия, доблести, служения идее; публичная известность; чувства внутренней симпатии; постоянный контакт с человеком либо группой людей; авторитетность объекта подражания.

Подражание в студенческой среде может проявляться как в ношении одинаковой одежды, так и в использовании одинакового «сленгового» словарного запаса и, конечно же, первичным фактором к проявлению социальной активности тоже может привести.

Известно, что любая деятельность направлена на удовлетворение потребностей, при этом движущим фактором, как правило, выступает не один конкретный мотив, а целая цепь мотивов или поли - мотивов. Они и образуют систему мотивации поведения.

Говоря о мотивирующих факторах, очень важно донести до каждого начинающего волонтера один важный аспект: являясь частью движения, человек не будет получать оплату за совершенные действия. В качестве аргумента необходимо сказать о том, что будет проведена предварительная подготовка и обучение, что даст человеку новые знания, новый опыт. Человек должен по собственной воле и в сотрудничестве с остальными волонтерами, осознавая, что этим участием вносит вклад в процветание человечества, осуществлять деятельность в рамках возложенных на него полномочий. Часто в качестве мотива для волонтерской работы выступает потребность в контактах с другими людьми и преодоление чувства одиночества. Волонтерство отвечает естественной потребности человека быть членом общества, ценностям и целям которого он хочет соответствовать. Волонтером может быть человек, желающий посвятить свое свободное время добровольному труду и, обязательно, обладающий чувством ответственности.

**Выводы.** Таким образом, вовлечение студентов в волонтерские движения, в том числе спортивные, на что собственно и направлено наше исследование, может оказать существенное воздействие на формирование социальной активности: независимо от своего социального и должностного положения, места жительства, политических и религиозных убеждений, участвуя в делах общества, волонтеры помогают более эффективно выполнять задачи, стоящие перед государством и обществом. Потенциал спортивного волонтерского движения заключается в индивидуально-личностном, социально-культурном, творческом, общественно-гражданском воздействии, степени взаимодействия человека с социальной средой и самореализации в обществе.

**Литература:**

1. Анцигина Л. К., Колесникова М. В. К проблеме социальной активности личности в современных условиях // Образование и культура в Западно - Сибирском регионе: история, перспективы и проблемы взаимодействия. Тюмень-Тобольск-Тара: Материалы региональной научно-практической конференции // Под ред. Н.В.Чекалевой. - Тара, 2006. - Ч. 2. С. 174-176.

2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2002 — С. 115 – 139.

3. Ларионова И.А., Дегтерев В.А. Социальное образование и социальная активность молодежи // Социальная активность молодежи как условие развития современного общества: сборник научных трудов по итогам Всероссийских социально-педагогических чтений им. Б. И. Лившица, 2-3 февраля 2010 г. / Урал.гос.пед.ун-т, Екатеринбург – в 2-х ч.: Ч. 1. – 289 с. С. 155-156.








**Рисунок 2. Профили направленности мотивационных объектов временной перспективы студентов колледжа, успешно адаптирующиеся и с трудностями адаптации**

*Примечание: 1. P - желание иметь, получить, 2. B - безопасность, преодоление трудностей,3. C - социальные контакты, общение, 4. R - реализация деятельности, активности, мотивация достижения, 5. S- мотивационные объекты, обращенные к своим личностным особенностям, мотивация признания, 6. CR - самореализация, направленность на развитие себя, 7. L - отдых, активность , связанная с игрой, досугом, 8. E – познание, получение информации 9 –нет ответа*

Соответственно, у студентов, испытывающих трудности адаптации выше потребность в безопасности, в удовлетворении потребности в отдыхе и обретения внутреннего комфорта.

Содержательность мотивационных объектов у студентов обоих групп связана чаще с удовлетворение актуальных потребностей, с пожеланиями себе благополучия, успехов, счастью, которые не имеют конкретного темпорального периода, обращены ко всей жизни в целом. Данные особенности указывают, что студенты не обладают еще зрелостью, сформированностью, сбалансированностью временной перспективы.

Для анализа различий структур временной перспективы студентов, успешно адаптирующихся и имеющие трудности адаптации, нами произведена оценка матриц интеркорреляций по системе структурных индексов, предложенной А.В. Карповым (табл.1.) [3, 4].




**Рисунок 1. Профили средних значений длительности временной перспективы студентов, успешно адаптирующиеся и с трудностями адаптации**

Данный результат показывает, что для успешной адаптации необходимым условие является обращенность на ближайшее будущее, распределение целей и ожиданий на период в 1-2 года. Фокусирование на отдаленных объектах, снижает активность по достижению целей в настоящем и уровень адаптации.

Группа студентов, которые испытывают трудности в настоящем, ориентированы на неопределенное будущее, неуверенны в своем профессиональном и личном будущем. У студентов с успешной адаптацией средние значения выше по темпоральным периодам: «актуальное настоящее», «открытое будущее», «жизнь». Их временная перспектива более действенна, ориентирована на достижение.

Значимых различий в содержательном параметре временной перспективы также не было обнаружено. Однако, почти по всем категориям потребностей средние значения показателей превышают у студентов, успешно адаптирующиеся к обучению (рис.2.). То есть, уровень адаптации выше у студентов, которые ориентированы на активность, деятельность, самореализацию, призвание и получении информации.





**Педагогика**

**УДК:378.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Касмакова Лариса Евгеньевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Поволжская государственная
академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань)

## АДАПТИВНЫЙ СПОРТ В РОССИИ И ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

*Аннотация.* В статье представлены результаты развития адаптивной физической культуры и спорта в России и зарубежных странах за последние годы. Рассматривается структура адаптивного физического воспитания, анализируются показатели численности занимающихся адаптивной физической культурой и спортом.

*Ключевые слова:* адаптивная физическая культура, адаптивный спорт.

*Annotation.* The article presents the results of the development of adaptive physical culture and sports in Russia and foreign countries over the last years. The structure of adaptive physical education is considered, the indicators of the number of people engaged in adaptive physical culture and sports are analyzed.

*Keywords:* adaptive physical culture, adaptive sport.

**Введение.** Развитые страны уделяют сегодня большое внимание развитию адаптивного спорта. Основная цель - это привлечение инвалидов к регулярным занятиям адаптивным спортом, восстановление утраченного контакта с окружающим миром, создание необходимых условий для воссоединения с обществом, участие в общественно полезном труде и реабилитации своего здоровья. Кроме того, адаптивный спорт помогает психическому и физическому совершенствованию этой категории населения, способствуя их социальной интеграции и физической реабилитации.

**Изложение основного материала статьи.** Каждое государство пытается подойти к решению проблемы организации спортивной деятельности людей с ограниченными возможностями здоровья с учетом своих национальных особенностей и членства в международных организациях. В развитии адаптивного спорта приоритетную роль играют органы местного самоуправления (муниципальный уровень) и общественные физкультурно-спортивные организации (физкультурно-спортивные общества).

Например, Китайская Народная Республика большое внимание уделяет деятельности спортивных организаций для инвалидов. В Китае работает целый ряд спортивных организаций: Китайская Федерация Инвалидов, Университет Спорта Пекина, Шанхайский Спортивный Институт, Институт спорта. Новой формой работы по привлечению инвалидов к спорту является приобщение к этой деятельности крупных фирм. В Китае ведется постоянная работа по созданию специальных научных групп, проводящих исследования по вопросам физической культуры и спорта инвалидов. Лидирующие позиции в этой сфере занимают Университет Спорта Пекина и Научно-исследовательский Институт Министерства Спорта Китая.

В Японии ведется активная работа по поддержке и привлечению инвалидов к спорту, особенно в преддверии Паралимпийских игр в Токио в 2020 году. Ведущая роль в развитии массового спорта принадлежит Японской

спортивной ассоциация для людей с ограниченными возможностями. Основные направления работы ассоциации: подготовка делегаций для зарубежных соревнований; организация на своем поле Национальных Спортивных Игр инвалидов; обучение спортивных преподавателей и волонтеров для людей с ограниченными возможностями; создание и управление социальными центрами благосостояния для людей с ограниченными физическими возможностями, такими как Токийский Столичный Спортивный Центр для людей с ограниченными возможностями; научно-исследовательская деятельность и сбор информации о спортивных состязаниях людей с ограниченными возможностями, включающий инновационные подходы. Осакский городской центр спортивных состязаний для людей с ограниченными возможностями, расположенный в парке Nagai, является первым и главным спортивным комплексом Японии для инвалидов.

В преддверии Паралимпийских игр в Южной Корее в 2018 году страна делает все возможное, чтобы привлечь внимание к развитию спорта инвалидов. На первом месте стоит не только создание условий для проведения крупнейшего в мире спортивного мероприятия для инвалидов, но и развитие массового спорта. Проводиться ежегодный фестиваль «Спорт для всех». Участниками ежегодного фестиваля могут стать все желающие до 90 лет, при этом особо подчеркивается участие пожилых людей с ограниченными возможностями. Они могут принять участие в 8 спортивных дисциплинах для инвалидов. В Южной Корее активно работают неправительственные организации, обеспечивая подготовку спортивных мероприятий и привлечение инвалидов и лиц пожилого возраста к занятиям физической культурой.

В США признают на государственном, законодательном уровнях проблему адаптации людей с ограниченными возможностями. Лица с ограниченными возможностями, имеющие поражения опорно-двигательного аппарата, сенсорные нарушения, психические расстройства, травмы, полученные в ходе военных конфликтов, инвалиды по общему заболеванию поддерживаются Национальной некоммерческой организацией «Спорт для людей с ограниченными возможностями США». Важной составляющей привлечения лиц с ограниченными возможностями является популяризация спорта среди инвалидов благодаря СМИ. Для привлечения общественности широко освещаются любые соревнования с участием лиц с ограниченными возможностями, проводятся встречи с инвалидами-спортсменами.

В Канаде проживает примерно 14 % канадцев с сенсорной, интеллектуальной или физической инвалидностью. Министерством спорта Канады в 2006 году была разработана специальная политика, посвященная спорту для людей с ограниченными возможностями. В Канаде широко представлены неправительственные и общественные организации, которые занимаются вопросами спорта для инвалидов. Среди них особо выделяется «Союз «Активная жизнь для канадцев с ограниченными возможностями». Союз работает с новыми идеями, связанными с инклюзивным спортом, занимается практической и научной деятельностью, проводит Национальный симпозиум по физической активности и инвалидности населения.

Практически все спортивные организации для инвалидов работают по рекомендациям, разработанным для них участниками общественного движения «Канадский Спорт для Жизни».

В Австралии давно признана значимость спорта для реабилитации и





временной перспективы студентов с разным уровнем адаптации, успешно адаптирующиеся и имеющие трудности адаптации. Мы предположили, что параметры временной перспективы и особенности структурной организации временной перспективы студентов двух групп будут иметь различия и окажутся выше у студентов, успешно адаптирующихся к обучению.

**Изложение основного материала статьи.** В исследовании для оценки уровня адаптации студентов 1 курса колледжа была использована методика, позволяющие определить: общий уровень адаптации к обучению (методика «Адаптированность студентов в ВУЗе» Т.Д. Дубовицкой, А.В. Крыловой, адаптирована для студентов колледжа), Для изучения показателей временной перспективы использовалась методика Ж. Нюттена «Метод мотивационной индукции» (в адаптации И.В. Дубровиной).

По результатам методики Т.Д. Дубовицкой, А.В. Крыловой были выделены две группы студентов, успешно адаптирующиеся к обучению и имеющие трудности адаптации.

Для сбора, систематизации, обработки, статистического анализа исследуемых показателей использовались методы: коэффициент корреляции rs Спирмена нахождение значимости различий по U-критерию Манна-Уитни, структурный анализ (метод, разработанный А.В. Карповым и В.Д. Шадриковым). Обработка данных проводилась с помощью статистического пакета SPSS 17.0, офисного пакета MS Excel 2007.

Исследовательской базой стало образовательное учреждение среднего профессионального образования БПОУ ВО «Вологодский педагогический колледж. Выборку составили студенты колледжа с разным уровнем адаптированности в количестве 86 человек, в возрасте 14-15 лет.

Для выявления различий в показателях временной перспективы студентов двух групп, хорошо адаптирующихся и имеющих трудности адаптации мы сравнили профили средних значений длительности временной перспективы студентов.

По критерию U-Манна-Уитни значимых различий в темпоральных характеристиках временной перспективы, ее длительности обнаружены не были. Однако, как показывают средние значения показателя длительность (рис.1), студенты, успешно адаптирующиеся ориентированы больше на временной период 1-2 года, студентов, имеющие трудности адаптации на 5-10 лет.

По мнению Н.Н. Толстых, все исследования в области изучения временной перспективы можно объединить в три группы [11]: типологический подход (Ф. Зимбардо, Н.Н. Толстых, В.Н. Дружинин, К. А. Абульханова, Т. Н. Березина, В.Э. Чудновский, В.И. Ковалев, А. Сырцова,), причинно-целевая концепция (А.А. Кроник, Е.И. Головаха, Р. Ахмеров), мотивационный подход (Ж.Нюттен, В. Ленс, Т. Гисме, З. Залески, Дж. Рейнор, Дж. Аткинсон, М.Ш. Магомед-Эминов, Н.С. Терехина, Е. Ю. Мандрикова, О.Г., Квасова, И.В. Рябикина).

В каждом подходе присутствуют различия в определении понятия «временная перспектива», в выборе критериев и показателей для ее описания. В рамках нашего исследования мы опираемся на мотивационный подход в изучении временной перспективы. Основоположник данного подхода Ж. Нюттен, понимает временную перспективу как наличие во внутреннем плане разноудаленных во времени объектов-целей (или «мотивационных объектов») [9].

В качестве базовых показателей временной перспективы Ж.Нюттен предлагает выделять следующие: реалистичность, пролонгированность (длительность, продолжительность), согласованность (когерентность), насыщенность (плотность), содержательность [9, 13]. Другие последователи мотивационного подхода выделяют такие показатели, как: действенность временной ориентации на будущее: 1) ориентированность на дальнее будущее (недейственное); 2) ориентированность на близкое будущее (действенное) (М.Ш. Магомед-Эминов), распределение категорий субъектов, на которых направлен социальный контакт, модальность и негативные компоненты мотивационных объектов (О. Г. Квасова) [7].

Теоретический анализ научных исследований показал, что большинство исследований посвящены изучению вопроса восприятия времени, временных отношений, реакций на время, участию фактора времени в формировании личностных особенностей, организации жизненного пути. Часто временной фактор не учитывается в качестве одного из важнейших детерминант психологических явлений. В частности, проблема социально-психологической адаптации, чаще всего рассматривается в контексте актуальной ситуации, событий «здесь и сейчас». Между тем, успешность адаптации может определяться не только актуальными состояниями и событиями, но и через предвосхищение, ожидание будущей ситуации, временных ориентаций и установок, образами прошлого. Временная перспектива может обеспечивать различные варианты регуляции поведения и адаптации [6].

Ж. Нюттен обращает внимание на то, что адаптацию необходимо рассматривать как двустронний процесс: не только как приспособление к требованиям окружения, но и как поиск равновесия в процессе стремления и достижения чего-то нового. В этом случае временная перспектива и является тем базовым компонентом, который заставляет индивида нарушать состояние равновесия для того, чтобы достичь чего-то другого [9].

Исходя из этого, в нашем исследовании мы впервые рассматриваем временную перспективу как базовый фактор обеспечивающий успешность адаптации [6].

**Формулировка цели статьи.** Целью нашего исследования стала выявление структурных особенностей временной перспективы студентов в период адаптации к обучению и установление различий между показателями





адаптации людей с ограниченными возможностями к жизни в современном социуме. Правительство государства создало Национальный комитет по спорту и отдыху инвалидов. Главной задачей Комитета является разработка рекомендаций для федерального министра, ответственного за развитие спорта. Основное государственное финансирование для привлечения инвалидов к занятиям спортом сосредоточивается в Австралийском паралимпийском комитете. В рамках этого финансирования и происходит поддержка новых форм привлечения инвалидов к спорту.

Среди европейских стран лидирующие позиции занимает Великобритания, которая в 2012 году проводила Паралимпийские игры и не могла обойти вопрос состояния дел в спорте инвалидов. Одной из важнейших разработок Английской федерации спорта для инвалидов является документ «Активная жизнь: Стратегия Английской федерации спорта для инвалидов». К новым формам работы по привлечению инвалидов к спорту прибегают такие организаций и фонды, как «Спорт Англии». Эта организация получает финансирование от Национальной Лотереи и инвестирует их в работу спортивных организаций и проектов. Эти проекты направлены на привлечение инвалидов к регулярным занятиям физической культурой и спортом. В Великобритании сегодня существует уникальное взаимодействие организаций, фондов и простых людей, чьи совместные усилия направлены на приобщение людей с ограниченными физическими возможностями, в том числе пожилого возраста и инвалидов по общим заболеваниям, к занятиям спортом и физической активностью.

Основной действующей силой в Германии является целый ряд организаций, чья деятельность направлена на привлечение инвалидов различных возрастных категорий и всех нозологических групп, включая людей старшего и пожилого возраста и инвалидов по общим заболеваниям, к занятиям спортивной деятельностью. Они действуют как на национальном, так и на региональном уровнях. Немецкая ассоциация спорта для инвалидов работает в нескольких направлениях. Она информирует о многообразии видов спорта, в которых могут принимать участие инвалиды, а также ведет подготовку специалистов, которые работают с инвалидами. Немецкая федерация шахмат для слепых и слабовидящих организует, турниры для инвалидов и содействует их общению. Немецкий спортивный союз глухих включает 15 земель Германии и более 150 спортсменов-инвалидов. Союз работает с 23 видами физической активности, как на национальном, так и международном уровнях. Принцип работы – самоуправление, хотя Союз и сотрудничает с социальными организациями.

Немецкий спортивный союз инвалидов-колясочников занимается вопросами реабилитации после травмы. Сотрудники организации предоставляют психологическую помощь и возможность выбрать вид спорта - гимнастику, легкую атлетику, плавание или подвижные игры в группах (в частности, очень активно развивается баскетбольная секция). Проверенным средством по привлечению инвалидов к занятиям спортом в Германии является развитие спортивных клубов для людей с ограниченными возможностями. Клубы рассчитаны как на элитный уровень спортсменов, так и на простых любителей. Одним из эффективных методов, применяемых в работе клубов, является инклюзивное обучение, где в спортивных группах занимаются инвалиды и здоровые люди.

Во Франции главной является Французская Федерация Спорта инвалидов. Она занимается развитием спортивных клубов для массового спорта, включая спортивный досуг инвалидов. Федерация предлагает людям с ограниченными возможностями большой выбор спортивного досуга и мероприятий на открытом воздухе с привлечением широкой публики. Созданный в 2007 году Национальный Центр Образования Спорта для инвалидов занимается подготовкой специалистов, в том числе и руководителей, для реализации спортивных программ. В сентябре 2014 были открыты сразу три академии: Региональная академия легкой атлетики для колясочников, Национальная академия велосипедного спорта, Национальная академия лыжных гонок и биатлона.

В нашей стране только в последние годы адаптивный спорт выходит на новый уровень развития, и связано это с тем, что растет внимание государства к проблемам лиц с ограниченными возможностями здоровья. Заметно выросло число спортивно-массовых мероприятий, появилось больше возможностей участвовать в различных соревнованиях, а набор спортивных дисциплин с каждым годом отличается все большим разнообразием.

В 2013 году в г. Москва были созданы методические рекомендации в соответствии с техническим заданием к Государственному контракту от 27 августа 2013 года № 299 «Научная концепция развития адаптивной физической культуры и спорта в субъектах Российской Федерации и на территории муниципальных образований с учетом лучших положительных практик субъектов Российской Федерации и международного опыта».

Рекомендации предназначены для использования в субъектах Российской Федерации и на территории муниципальных образований субъектов Российской Федерации, способствуя совершенствованию системы организации адаптивной физической культуры и спорта в Российской Федерации в соответствии с Федеральным законом от 4 декабря 2007 года № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации», а также для реализации положений «Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года» в отношении увеличения доли лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, систематически занимающихся физкультурой и спортом.

В различных регионах нашей страны появляются адаптивные школы паралимпийского резерва, на базах муниципальных среднеобразовательных школ открываются коррекционные классы, а так же на базах школ интернатов ведутся работы по развитию адаптивного спорта, где спортсмены-инвалиды повышают своё мастерство и впоследствии выступают на российской и международной арене, принося медали в копилку РФ.

Как пример для всех регионов, наиболее показательной и высокоэффективной является организационная форма развития адаптивного спорта в Санкт-Петербурге, где планируется, что доля лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, систематически занимающихся физической культурой и спортом, в 2030 году составит 40 тыс. чел. (в 2012 году – 24,2 тыс. чел.). До 1,15 чел. на 10 тыс. жителей возрастет количество спортсменов высокой квалификации, подготовленных за отчетный год в Санкт-Петербурге. На высоком уровне будет обеспечено проведение национальных и международных спортивных соревнований. Почти в два раза к 2030 году планируется увеличить количество тренеров-преподавателей по





**Психология**

**УДК: 159.9**

**соискатель кафедры педагогики и психологии**
**начального обучения Свешникова Светлана Леонидовна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени. К. Д. Ушинского» (г. Ярославль)

## СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ

*Аннотация.* В статье представлены результаты эмпирического исследования структурной организации временной перспективы студентов колледжа с разным уровнем адаптации к обучению, успешно адаптирующиеся и имеющие трудности адаптации. Определены базовые элементы в структуре временной перспективы студентов 1 курса, получающих среднее профессиональное образование, на этапе адаптации к обучению. Обнаружены различия в структурной организации временной перспективы студентов, с разным уровнем адаптации. Выделены элементы структуры временной перспективы студентов и ее характеристики, которые являются системообразующими и способствующими успешной адаптации студентов к обучению: реалистичность, действенность, содержательность, наличие организованности, дифференцированности структуры, большее количество элементов и связей между элементами.

*Ключевые слова:* адаптация, временная перспектива, параметры временной перспективы: реалистичность, длительность, содержательность, согласованность, насыщенность, действенность.

*Annotation.* The article presents the results of an empirical study of structural organization of time perspective in students with different levels of adaptation to training: at the successful adaptation and disadaptation. The main elements in the structure of temporal perspective 1st-year students receiving secondary vocational education, at the stage of adaptation to training. Selected elements of the structure of time perspective of students and its characteristics, which are the backbone and contribute to the successful adaptation of students to training: realism, efficiency, thoroughness, the presence of organized, differentiated structures, a greater number of elements and links between elements.

*Keywords:* adaptation, time perspective, the parameters of the temporal perspective: the realism, the duration, richness, coherence, saturation, efficiency.

**Введение.** В настоящее время одной из актуальных проблем научных исследований в психологии является изучение временной перспективы личности. Временной аспект играет базовую роль в регуляции поведения и формировании социально-психологических характеристик личности.

Начало активному изучению проблемы временной перспективы было положено К. Левиным и Л. Франком. К. Левин в своих работах обозначил, что временная перспектива является важным аспектом теории психологического поля и используется для обозначения целостного представления личности о своем психологическом будущем и прошлом, которое существует в данный момент времени [8].

настоящий момент готовят себе почву для будущего развития. 6,5 % исследуемых имеют низкий показатель по шкале ориентации на будущее.

По шкале общего индекса инновационности 19,4 % исследуемых имеют высокий показатель, что свидетельствует о неординарности данных студентах, и нестандартности их мышления. 72,6 % исследуемых обладают средним показателем по данной шкале. Данные студенты способны на творческие решения поставленных перед ними задач. 8 % обладают низким показателем по шкале общего индекса инновационности, что говорит о шаблонности их мышления.

**Выводы.** В результате проведенного исследования было выявлено, что преобладающая часть студентов характеризуется низким уровнем развития инновационных характеристик, средним уровнем развития личностной креативности. Для многих студентов характерен средний уровень развития инновативных качеств.

**Литература:**

1. Варданян, Ю. В. Развитие мотивационной основы профессиональной стратегии студента в условиях психологической безопасности: монография / Ю. В. Варданян, Е. А. Лежнева; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2014. – 178 с.

2. Винокурова, Н. В. О возможностях инновационного развития педагогических вузов / Н. В. Винокурова // Гуманитарные науки и образование. – № 2 (6). – 2011. – С. 14–17.

3. Горовая, В. И. О подготовке студентов к инновационной профессиональной деятельности / В. И. Горовая, Н. Г. Пьянкова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2008.– № 2. – С. 51–57.

4. Зеер, Э. Ф. Психологические факторы влияния установки педагогов на инновационную деятельность / Э. Ф. Зеер, Е. Т. Конюхова // Образование и наука.– 2010.– № 4.– С. 41–50.

5. Концепция федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2014-2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rg.ru/pril/ 81/02/04/760_koncepciia.pdf/ 09.11.2014. – Загл. с экрана.

6. Леванова, Е. А. Игра в тренинге. Личный помощник тренера / Е. А. Леванова, А. Н. Соболева, В. А. Плешаков. – СПб.: Питер, 2012. – 369 с.

7. Мартынова, Т. Н. Стратегии жизненного самоопределения студенческой молодежи в период профессиональной подготовки в вузе / Т. Н. Мартынова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2013. – № 4-1 (56). – С. 57–62.

8. Солнышкина,М.Г.Профессиональныестратегииличности / М. Г. Солнышкина. – М.: Маркетинг, 2006. – 119 с.

9. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов Г. М. Мануйлов. – М.: Просвещение, 2002. – С. 59–64.

10. Яголковский, С. Р. Психология инноваций: подходы, модели, процессы: научная монография / С. Р. Яголковский. – М.: ГСПИ, 2010. – 263 с.





видам спорта.

Красноярский край сегодня является одним из лидирующих регионов по привлечению к систематическим занятиям адаптивным спортом лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. Развитие адаптивной физической культуры и спорта в Красноярском крае является составной частью Стратегии развития физической культуры и спорта Красноярского края «Край здорового образа жизни, массовой физической культуры и спорта» на период до 2020 года». По состоянию на 1 июля 2014 года, в Красноярском крае действует 427 спортивных клуба по месту жительства, 270 из них созданы при государственной поддержке.

Примером привлечения к систематическим занятиям массовым спортом лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов является Фестиваль спорта инвалидов «Воробьевы горы» организованный и проводимый ежегодно Федерацией инваспорта города Москвы при поддержке городского Департамента физической культуры и спорта. Для привлечения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в Москве является клуб инвалидного спорта - «Ахиллес трек клаб». Клуб инвалидного спорта организован как региональная общественная организация инвалидов. В клуб принимаются все желающие в возрасте от 16 до 74 лет с различной степенью инвалидности и основной патологией. Члены клуба кроме систематических занятий различными формами двигательной активности постоянно принимают участие в российских, городских, окружных и районных соревнованиях по следующим видам спорта: армрестлинг, настольный теннис, шашки, шахматы, дартс, пауэрлифтинг, стрельба из винтовки, керлинг, бочча, заезды на колясках, фигурное вождение коляски, легкая атлетика. А отличившиеся спортсмены клуба направляются для участия в ежегодном Нью-Йоркском международном марафоне, в котором участвуют около двух тысяч человек с различной инвалидностью.

В Республике Татарстан развитие и поддержка адаптивной физической культуры и спорта, паралимпийского и сурдлимпийского спорта инвалидов является важным средством социальной адаптации, реабилитации, укрепления здоровья, профилактики социально-негативных явлений для людей с ограниченными возможностями здоровья.

В настоящее время в республике проживает 323 544 инвалидов, в том числе 14 100 детей-инвалидов. По данным годовой статистической отчетности 3-АФК «Сведения об адаптивной физической культуре и спорте по состоянию на 31 декабря 2016 года», в Республике Татарстан адаптивной физической культурой и спортом занимаются 6,1 процента инвалидов или 19 254 человек. За Республикой Татарстан закреплены следующие паралимпийские виды спорта: зимние дисциплины: - биатлон; - лыжные гонки (спорт лиц с поражением опорно-двигательного аппарата); летние дисциплины: - бочча; - баскетбол на колясках (спорт лиц с поражением опорно-двигательного аппарата); -голбол; -мини-футбол 5х5 (спорт лиц в категории с нарушением зрения). Ежегодно на территории всей республики в физкультурно-оздоровительных и спортивных мероприятиях принимают участие около 15 тысяч инвалидов. Успешно в составе сборной Российской Федерации в XI Паралимпийских зимних играх в г.Сочи (7-16 марта 2014 года) выступили спортсмены Республики Татарстан Миннегулов Рушан Рустемович (2 золота, 1 серебро) и Зайнуллина Марта Альфредовна (1 бронзу).

С 2015 года дети с ограниченными возможностями здоровья г. Казани регулярно занимаются физической культурой и спортом в Детско-юношеской спортивно-адаптивной школе. ДЮАСШ работает в следующих направлениях: Спорт слепых, Спорт глухих, Спорт лиц с поражением ОДА, спорт лиц с интеллектуальными нарушениями. Функционируют следующие секции: лыжные гонки, легкая атлетика, плавание, керлинг, настольный теннис, вольная борьба, гребля на байдарках, бочча. На данный момент в ДЮАСШ тренируется 103 спортсмена.

**Выводы.** Несмотря на прогресс в развитии адаптивного спорта в нашей стране, существуют проблемы, мешающие нам достичь зарубежного уровня. В первую очередь это: - недостаточное создание условий для занятий адаптивной физической культурой и спортом; - отсутствие мотивации к занятиям адаптивной физической культурой и спортом у лиц имеющих ограниченные возможности здоровья и инвалидов; - наличие психологических комплексов у лиц имеющих ограниченные возможности здоровья и инвалидов; - нехватка спортивных сооружений, адаптированных для занятий спортом инвалидов различных категорий и групп; - отсутствие в различных регионах, городах необходимого специализированного спортивного инвентаря, для развития видов спорта среди людей с ограниченными возможностями здоровья; - недостаточное количество специалистов (тренеров, методистов) в области адаптивного спорта; - отсутствие специализированных спортивных школ для детей-инвалидов, отделений адаптивного спорта; - отсутствие разработанных и изданных специализированных методик и программ. Решить данные проблемы было бы возможно: реализовав в полной мере программу «Доступная среда», мотивировав лиц с ОВЗ к занятиям адаптивной физической культурой и спортом; - обеспечив подготовку и переподготовку специалистов по адаптивной физической культуре и спорту; учитывая интересы лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья при организации секции по виду спорта.

**Литература:**

1. Евсеев, С. П. Проблемы развития адаптивного спорта // Человек в мире спорта: Новые идеи, технологии, перспективы: Тез. докл. Междунар. конгр. - М., 1998. - Т. 2. - С. 527-528.

2. Касмакова, Л. Е. Развитие и поддержка адаптивного спорта в Татарстане / Л. Е. Касмакова // Материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции (20-21 декабря 2016). – Казань, 2017. – 1142 с.

3. Касмакова, Л. Е. Состояние проблемы и перспективы адаптивной физической культуры и спорта в Татарстане / Л. Е. Касмакова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология.- Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2017. - Вып. 56. – Ч.6. – 380 с.

4. Кузьмина Н.В. Состояние адаптивного спорта в республике Татарстан // Научное сообщество студентов XXI столетия. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ: сб. ст. по мат. XLVIII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 11(48). URL: https://sibac.info/archive/guman/11(48).pdf (дата обращения: 19.07.2017)





неординарность. Такие люди ставят под сомнение базовые положения, включая общепринятые. Они генерируют большое количество идей, при том, что некоторые из этих идей бывают очень рискованными.

К инноваторам относятся 17,2 % исследуемых. Такие студенты нестандартно подходят к решению задач, проявляют интерес ко всем сопутствующим аспектам проблемы.

Адапторами являются 4,8 % исследуемых. Студенты-адапторы склонны решать выдвинутую перед ними задачу, чем заниматься решением проблемных областей.

45,5 % исследуемым свойственно наличие слабовыраженной инновационности. Это свидетельствует о наличии перспективы развития данных студентов в сфере их инновационности. Слабовыраженной адаптированностью характеризуются 27,4 % исследуемых.

В ходе проведенного исследования со студентами по тесту «Диагностика личностной креативности» (Е. Е. Туник) были получены данные об уровне развития креативности.

Согласно полученным данным 20 % исследуемых имеют достаточно низкий уровень личностной креативности, низкий уровень любознательности и воображения.

Средний уровень личностной креативности имеют 60 % исследуемых. Для данной группы студентов характерна ориентированность на познание сложных явлений, но интерес порой неустойчивый и со временем теряется.

Высоким уровнем личностной креативности характеризуются 20 % исследуемых. У таких студентов выражена любознательность, они постоянно стремятся изучать все новое и неизведанное, чтобы познать как можно больше.

Методика «Шкала самооценки инновативных качеств личности» (Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко) позволяет выявить общий индекс инновационности испытуемых и их показатели по отдельным шкалам.

По шкале креативности 62,9 % исследуемых имеют высокий уровень развития, который свидетельствует о достаточно неординарном стиле мышления у данных студентов и использовании нестандартных подходов к решению задач. 35,5 % исследуемых имеют средний уровень развития по шкале креативности. Эти студенты способны на творческий подход в каком-либо деле, но проявляют его только в случае необходимости. 1,6 % исследуемых имеет низкий уровень креативности, что свидетельствует о чрезмерно редком использовании творчества и нестандартных поступков в своей деятельности.

17 % исследуемых по результатам диагностики обладают высоким показателем по шкале риска ради успеха. Данная группа студентов способна на необдуманные поступки и чрезмерно рискованные действия. 62 % исследуемых имеют средний показатель по шкале риска ради успеха. Для этих студентов характерны смелые и рискованные поступки в случае если того требует сложившаяся ситуация. 21 % исследуемых обладают низким показателем по шкале риска ради успеха.

32,3 % исследуемых имеют высокий показатель по шкале ориентации на будущее. Данным студентам свойственно чрезмерно беспокоится о своем будущем и строить свою деятельность в ключе предстоящих целей. 61,3 % исследуемых обладают средним показателем по данной шкале. Они уже в

аффективного (положительное отношение к инновациям и т. д.) и конативного (деятельностного) компонентов [4, с. 47].

В. И. Горовая и Н. Г. Пьянкова рассматривают готовность к инновационной профессиональной деятельности как совокупность устойчивых черт личности, сложное интегральное качество, которое формируется на основе внешних и внутренних стимулов. К внешним стимулам относится среда, в которой осуществляется инновационная деятельность, к внутренним устойчивые психические особенности, присущие личности [3, с. 52].

Э. Ф. Зеер и Е. Т. Конюхова отмечают, что формирование готовности к инновационной деятельности имеет глубокий социально-профессиональный смысл, так как от нее зависит успех преобразований, перспективы подготовки специалистов, способных к инновациям в системе образования [4, с. 47].

Инновационный потенциал личности связывают со следующими основными параметрами: творческая способность генерировать и продуцировать новые представления и идеи, а главное – проектировать и моделировать их в практических формах; открытость личности новому, отличному от своих представлений, что базируется на толерантности личности, гибкости и панорамности мышления; культурно-эстетическая развитость и образованность; готовность совершенствовать свою деятельность, наличие внутренних, обеспечивающих эту готовность средств и методов; развитое инновационное сознание (ценность инновационной деятельности в сравнении с традиционной, инновационные потребности, мотивация инновационного поведения).

По мнению Н. В. Винокуровой, инновационный потенциал высшей школы складывается из двух составляющих: образовательная деятельность, целью которой является распространение знаний и научно-исследовательская деятельность, цель которой – получение новых знаний в форме научно-исследовательских разработок [2, с. 16].

В связи с этим вопрос о подготовке квалифицированных и конкурентоспособных кадров на данный момент является одним из основополагающих.

С целью изучения личностной готовности студентов педагогического вуза к инновационной деятельности была проведена опытно-экспериментальная работа на базе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева». В исследовании приняли участие студенты 2 и 3 курса направлений подготовки Педагогическое образование, Психолого-педагогическое образование, в количестве – 62 человек.

Для изучения личностной готовности студентов педагогического вуза к инновационной деятельности были использованы методики:

– тест «Диагностика инновационности субъекта» (М. Кёртон);

– тест «Диагностика личностной креативности» (Е. Е. Туник);

– методика «Шкала самооценки инновативных качеств личности» (Н. М. Лебедева, А. Н.Татарко) [9].

В результате проведенного исследования со студентами педагогического вуза по тесту «Диагностика инновационности субъекта» (М. Кёртон) нами были получены данные, которые позволили выявить преобладающие типы мышления у испытуемых.

По результатам исследования к суперинноваторам относятся 4,8 % исследуемых. Суперинноваторам свойственны недисциплинированность и





**Педагогика**

**УДК 378.6**

**старший преподаватель-начальник цикла ВАТ**
**(военно-автомобильной техники) Устичев Олег Геннадьевич**
Военный институт Сухопутных войск (г. Алма-Аты)

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ И ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВОЕННОМ ВУЗЕ

*Аннотация.* В статье рассматриваются основные предпосылки развития высшего военного образования в современных условиях. Указываются тенденции развития военного образования и пути его реформирования и модернизации. Дается определение понятию образовательного процесса в военном вузе, рассматриваются особенности его организации. Автор отмечает, что совершенствование всей системы организации образовательного процесса в военном вузе сегодня идет за счет его стандартизации. Современные образовательные стандарты имеют компетентностно-ориентированную основу, что привело к новому пониманию целей, процесса и результата образовательного процесса в военном вузе. В заключении автор подчеркивает неоднозначное отношение к распространению идей компетентностного подхода в образовании и некоторым результатам этого процесса.

*Ключевые слова:* военное образование, военный вуз, образовательный процесс, модернизация, подходы к организации образовательного процесса.

*Annotation.* The article shows the preconditions of higher military education development in contemporary situation. The main tendencies of military education development are pointed out and the ways of its reformation and modernization are given. The author defines the notion of educational process in military university and specifies its peculiarities. Also the author touches upon the fact that the improvement of the whole system of educational process organisation in military university is based on the process of its standardization. Educational standards have competency-based ground and it has changed the purposes, procedure and results of educational process in military university. In conclusion, the author demonstrates the ambiguity in opinions about the ideas of competency-based approach in education and their development as well as about the results of this process.

*Keywords:* military education, military university, educational process, modernization, approaches towards educational process organisation.

**Введение.** Последние годы все отчетливее ощущаются и обозначаются результаты происходящей модернизации российского и казахстанского образовательного пространства, в первую очередь – системы высшего образования, в том числе и военного. Развитие системы военного образования связано с задачей оптимизации профессиональной подготовки офицерских кадров в военных вузах; создания необходимых условий для формирования у будущих офицеров необходимых компетенций, обеспечивающих успешность их служебно-профессиональной деятельности. В связи с этим, идет поиск нового содержания и эффективных моделей обучения в военных вузах, удовлетворяющих требования государства по решению задач национальной безопасности страны, противостоянию потенциальным угрозам в современном мире и достижению стратегических целей его развития.

Военное образование постоянно привлекает к себе внимание ученых и практиков, представителей разных отраслей знаний, социальных сфер и государственных ведомств, т.к. уровень его развития становится фактором, влияющим на будущее армии и государства в целом. Качество и состояние военного образования обеспечивает высокий уровень боеспособности и боеготовности Вооруженных Сил; задает определенное направление развитию общества, глобальным процессам, цивилизации [13].

В научной литературе (И.А. Алехин, О.Ю. Ефремов, Р.Ф. Жаксылыков, Д.В. Мещеряков, П.И. Образцов, В.В. Сильвачев, др.), посвященной изучению тенденций развития военного образования в мире, выделяются такие общие направления: уровень развития системы военного образования отвечает реальным экономическим возможностям государства, а также структуре и задачам Вооруженных Сил; подготовка военных специалистов осуществляется исходя из общенациональных интересов государства; отмечается усиление военно-профессиональной практической направленности подготовки военных кадров с учетом достижений военной науки и техники; наблюдается укрепление научно-педагогического потенциала высшей военной школы, внедрение в образовательный процесс прогрессивных методик и технологий обучения; идет совершенствование учебно-материальной базы военных вузов, обеспечение образовательного процесса современными образцами вооружения, военной техники и лабораторного оборудования, т.п. [2; 7; 13].

Исходя из этого, можно обозначить следующие пути реформирования высшего военного образования: разработка и реализация государственных образовательных стандартов на основе компетентностного подхода; создание образовательных программ в соответствии с социально-экономическими потребностями рынка труда и системой оценки качества образования; организация условий для реализации индивидуальных образовательных траекторий с целью формирования профессиональной компетентности; внедрение новых образовательных технологий и принципов организации образовательного процесса, обеспечивающих его эффективную реализацию, в том числе с использованием современных информационных и коммуникационных технологий; повышение конкурентоспособности военного вуза на международном рынке образовательных услуг [3].

Обозначенные выше положения относятся к особенностям развития высшего военного образования и в России, и в Казахстане [1; 6; 7; 11].

В течение последних лет в наших странах создана нормативно-правовая (Военная доктрина Российской Федерации, «Закон об образовании в РФ», ФГОС ВО РФ; Военная доктрина Республики Казахстан, «Закон об образовании в РК», Государственный общеобязательный стандарт образования), методическая и учебно-материальная база, позволяющая осуществлять качественную подготовку военных кадров для Вооруженных Сил, других войск и воинских формирований.

**Формулировка цели статьи.** Целью данной статьи является выявление и обоснование современных подходов к пониманию и организации образовательного процесса в военном вузе.

**Изложение основного материала статьи.** В современных условиях придания Вооруженным силам нового облика, усложнения средств вооруженной борьбы существует противоречие между возрастающими требованиями к уровню профессиональных компетенций будущих военных





– развивающие (профессиональная карьера, повышение квалификации, переподготовка, профессиональное продвижение от выбора к овладению профессией, овладение профессиональным мастерством, профессиональное творчество и самосовершенствование и т. д.);

– стратегии, поддерживающие уровень профессионализации (повышение конкурентоспособности на рынке труда, совершенствование профессиональных знаний, умений и навыков, развитие коммуникативных способностей, овладение смежными профессиями и т. д.);

– оптимальные и неоптимальные профессиональные стратегии (по отношению к динамике уровня профессионализации): оптимальной является стратегия, при которой личность является инициативной, трудолюбивой, нацеленной на профессиональный рост и самореализацию [8].

В условиях изменившейся образовательной среды особое значение придается стратегиям, поддерживающим уровень профессионализации, среди которых важное место занимает личностная готовность будущих педагогов к инновационной деятельности.

Проблема личностной готовности студентов педагогического вуза к инновационной деятельности в последние годы стала особо актуальной в связи с реформированием профессионального образования и его ориентированием на инновации.

Развитие личностной готовности студентов педагогического вуза к инновационной деятельности должно уже прочно войти в программу высшего профессионального образования и действовать в соответствии с современными требованиями общества и науки в частности.

Личностная готовность к инновационной деятельности является залогом успешной профессиональной деятельности и является результатом качественной специальной подготовки.

Данный факт способствовал принятию правительством решения о необходимости создания и утверждении концепции федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2014 – 2020 годы [5].

Развитие инноваций ложится на плечи научных сотрудников и педагогических кадров страны, так как именно они отвечают за то, какие основы будут заложены в воспитание и формирование личности будущих поколений.

На современном этапе становления системы профессионального образования на инновационный путь можно выделить несколько основных задач, стоящих перед педагогическими вузами:

– развитие у студентов интереса к творческой самостоятельной деятельности, как залог дальнейшего педагогического творчества;

– формирование интереса у студентов к современным инновационным технологиям и их разработке;

– формирование у студентов профессионально-личностной готовности к инновационной деятельности;

– развитие творческого мышления студентов, как основы для дальнейших перспектив развития их инновационной деятельности.

По мнению Э. Ф. Зеера и Е. Т. Конюховой личностная готовность к инновациям представляет собой целостный психологический феномен, единство когнитивного (знания инноваций, способ их применения и пр.),

профессиональной деятельности, отмечая при этом особую роль вузовской среды. В современной системе высшего образования недостаточно разработаны теоретические и практические аспекты указанных процессов.

**Формулировка цели статьи:** раскрыть особенности личностной готовности будущих педагогов к инновационной деятельности как компонента профессиональной стратегии.

**Изложение основного материала статьи**. В общем значении стратегия понимается как план какой-либо деятельности, охватывающий длительный период времени, выбор преимущественного способа достижения цели.

Ю. В. Варданян и Е. А. Лежневой профессиональная стратегия студента определяется как динамическая характеристика образа своего профессионального будущего, который проявляется в планировании и реализации траектории профессионально-личностного роста [1].

Т. Н. Мартыновой доказана взаимосвязь между стратегиями жизненного самоопределения студенческой молодежи и такими личностными характеристиками, как уровень субъективного контроля (локус контроля), мотивации достижения, социальному престижу, соперничеству. На основе деятельностно-мотивационных, креативных и эмоционально-волевых характеристик автор описывает жизненные стратегии студентов на этапе профессиональной подготовки в вузе: активная стратегия жизненного самоопределения (в основе – творческий тип жизненной стратегии) характеризуется осознанной и практической установкой личности на творческое изменение и преобразование собственной жизни, на ее совершенствование и жизненную самореализацию в качестве субъекта жизнетворчества; пассивная стратегия жизненного самоопределения (в основе – «приобретательский» тип жизненной активности) характеризуется ориентацией на жизненное благополучие, преобладанием установки на потребление, а не на создание жизненных благ, стремлением к комфорту, максимально полной обеспеченности жизни, доминированием образа стабильной жизни [7].

М. Г. Солнышкина определяет профессиональные стратегии как динамическую систему перспективного ориентирования личности, направленную на сознательное изменение своей жизни в контексте ее профессионального становления; как способ планирования и конструирования личностью собственной жизни путем поэтапного формирования своего профессионального будущего. В качестве свойств профессиональных стратегий автор выделяет следующие характеристики: связь с будущим, направленность на перспективу, способ разрешения проблемных ситуаций, выбор в ситуациях неопределенности, динамический характер взаимодействия индивида и общества через динамичность целеполагания, способствование организации времени [8].

Автором предложена классификация профессиональных стратегий личности на основании динамики уровня профессионализации личности под влиянием социальных и личностных факторов:

– базовые (профессиональное самоопределение, выбор профессии, сбор информации об интересующих профессиях на этапе подготовки к выбору профессии, выбор пути профессионального образования, учебно-профессиональное самоопределение и т. д.);





специалистов и возможностями образовательного процесса в военном вузе. Происходящие процессы модернизации и реформирования высшего военного образования преобразуют образовательный процесс в военном вузе, который сегодня не замыкается в рамках образовательных учреждений, а вовлекает в свою сферу целый спектр социокультурных процессов и движений, ставя в качестве приоритетной задачи обеспечение включенности человека в весь спектр современных общественных отношений [4; 8].

Особое внимание уделяется развитию человеческого потенциала, человека как личности, его возможностей и способностей; общечеловеческим ценностям и ценностям саморазвития; накоплению и совершенствованию способов деятельности (причем связанных не только с военно-профессиональной деятельностью); приобретению социокультурного опыта в образовании как форме социокультурной практики; включению содержания обучения в контекст решения более значимых жизненных задач [10].

Можно сказать, что процесс подготовки будущих офицеров в вузе сегодня представляется не только как подготовка высококвалифицированных кадров, но и формирование человека-носителя культуры и традиций своей страны.

Таким образом, в качестве важнейшего условия трансформации образовательного процесса в военном вузе, обеспечения его соответствия обществу перемен, выдвигается создание новых образовательных сред, которые отражали бы и изменяющийся характер отношения человека с социальной, природной и информационной средой и способствовали бы его включенности в процесс образования [8].

Образовательная система вуза (подсистема и основной компонент педагогической системы) представляет собой совокупность факторов, условий и ресурсов, формирующих личность курсанта как субъекта профессиональной деятельности и собственной жизни. Являясь составной частью педагогической системы, образовательный процесс включает в себя целевой, содержательный, организационный, деятельностный и аналитико-результативный компоненты. Он представляет собой целостное единство всех составляющих его компонентов. В нем непрерывно происходит движение, преодоление противоречий, перегруппировка взаимодействующих сил, образование нового качества [6; 11].

Образовательный процесс по содержанию шире, чем учебно-воспитательный, поскольку подразумевает включение курсантов в разные учебно-профессиональные и социальные контексты, научно-исследовательскую и творческую работу, а также саморазвитие курсантов.

Традиционное понятие «образовательный процесс» подразумевает целенаправленный и организованный процесс получения знаний, умений и навыков в соответствии с целями и задачами образования. Сущность этого процесса состоит во взаимодействии педагога и обучающегося по достижению целей образования, предписанных нормативными документами, с одной стороны, и потребностями личностного роста субъектов образования.

С процессуальной стороны, составляющими образовательного процесса являются обучение и воспитание, которые ведут к внутренним процессам изменения образованности, воспитанности и развитости личности. Со стороны участников данного процесса, традиционно выделяют педагога и обучающегося, которые представляют собой совокупные субъекты

(педагогическое или курсантское сообщество), т.е. имеющие свои индивидуальные, но согласованные, объединенные цели.

Сегодня, помимо понятия «образовательный процесс», для описания функционирования высших образовательных учреждений используются такие близкие по значению термины как «образовательная среда» и «образовательное пространство» [5].

Образовательный процесс военного вуза представляет организованное, целенаправленное взаимодействие преподавателей и командиров с курсантами с целью формирования у будущих офицеров компетенций, развития мышления, творческих способностей и личностных качеств, адаптации к военной среде, а также создание педагогических условий для освоения профессиональных образовательных программ [9].

Быстрая смена вооружения и военной техники, изменение способов вооруженной борьбы, новое понимание тактики противостояния, изменение взглядов на существующую военно-политическую обстановку приводит к недостаточной способности выпускников военных вузов адаптироваться в сложной военной обстановке или быстроменяющихся политических условиях, самостоятельно осваивать новое вооружение и технику, способы и средства вооруженной борьбы, а также способы поведения в условиях неопределенности.

Исходя из этого, цель образовательного процесса военного вуза заключается в комплексном педагогическом обеспечении всестороннего личностного развития будущих офицеров.

Обозначим основные, сложившиеся сегодня, подходы к организации образовательного процесса в военном вузе.

Совершенствование всей системы организации образовательного процесса в военном вузе идет сегодня за счет ее стандартизации. В вузах России образовательные стандарты реализуются с 2011-2012 учебного года, что предполагает развитие у курсантов способности ориентироваться в разнообразии сложных и непредсказуемых ситуаций, представлять последствия своей деятельности, а также нести за них ответственность. Особенностью новых профессиональных образовательных программ является существенное усиление правовой, психологической, управленческой и лингвистической подготовки слушателей и курсантов, увеличение объема и интенсивности физической подготовки. В вузах Казахстана реализуется «Государственный общеобязательный стандарт образования», регламентирующий содержание учебной деятельности по соответствующим специальностям. Современные образовательные стандарты имеют компетентностно-ориентированную основу, и фиксируют три параметра образовательного процесса: информативность, трудоемкость и результативность. Это привело к изменениям в целях, процессе и результатах профессиональной подготовки курсантов военного вуза.

Компетентностное целеполагание подготовки будущих офицеров в военном вузе может определяться: видами предстоящей профессиональной деятельности – служебной, управленческой, информационной, аналитической, организационной, др.; «комплексом ролей», которые предстоит выполнять офицеру – «лидера» (авторитета, влиятельного лица); «эксперта» (аналитика состояния боевой готовности, морально-психологического состояния личного состава); «организатора» (администратора); лица, принимающего решения и





17. Walker, S.N., & Hill-Polerecky, D.M. (1996). Psychometric evaluation of the Health-Promoting Lifestyle Profile II. Unpublished manuscript, University of Nebraska Medical Center

**Психология**

**УДК 159.9(045)**

**кандидат психологических наук,**
**доцент Савинова Татьяна Викторовна**
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск);
**магистрант кафедры психологии**
**Ерохина Татьяна Геннадьевна**
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

# ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ

*Аннотация.* В статье рассматриваются основные подходы к проблеме профессиональной стратегии студента, представлены результаты эмпирического исследования личностной готовности будущих педагогов к инновационной деятельности как компонента профессиональной стратегии.

*Ключевые слова:* профессиональная стратегия, инновационная деятельность, личностная готовность, будущий педагог, студент.

*Annotation.* The article examines the main approaches to the problem of the professional strategy of the student, presents the results of an empirical study of the personal readiness of future teachers for innovation as part of a professional strategy.

*Keywords*: professional strategy, innovative activities, a list of readiness, the future of pedagogy, student.

**Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет и Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева) по теме «Технология формирования в вузе стратегии профессиональной деятельности студента на основе компетентностного подхода»**

**Введение.** Актуальность проблемы исследования и формирования компонентов профессиональной стратегии студентов обусловлена противоречием между объективной потребностью общества в специалистах, обладающих конструктивными типами профессиональной стратегии, и слабой востребованностью сложившейся системой высшего профессионального образования результатов, обеспечивающих решение этой задачи.

Большинство исследователей подчеркивают значимость студенческого периода в развитии и закреплении основных компонентов стратегии

**Литература:**

1. Глоссарий терминов по вопросам укрепления здоровья. Всемирная организация здравоохранения, 1998. с.48. эл.ресурс: http://apps.who.int/iris/handle/10665/87125
2. Григорьева В.Н., Машкович К.А. Низкая двигательная активность как фактор риска хронизации головной боли напряжения студентов // Медицинский альманах. 2017. №5 (50). С. 105-108.
3. Зиновьев Н.А. Активность студентов в соблюдении принципов здорового образа жизни // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2012. №12 (94). С. 73-77.
4. Петраш М.Д. Профессиональное развитие личности: начало пути (эмпирическое исследование). / Л.А. Головей, М.В. Данилова, Л.В. Рыкман, М.Д. Петраш, В.Р. Манукян, М.Ю. Леонтьева, Н.А. Александрова. – СПб.: Нестор-История, 2015. – 336 с., с. 306-311.
5. Петраш М.Д. Психологическое содержание и факторы возникновения кризисов профессионального развития на этапе начала профессиональной деятельности // Экспериментальная психология. 2011. №4. С. 88-100.
6. Стрижицкая О.Ю. Здоровый образ жизни в старшем возрасте: анализ зарубежных исследований // Проблемы современного педагогического образования, 2017. — Т. 54, — № 7. — С. 233-239
7. Улумбекова Г.Э. Здравоохранение России. Что надо делать: научное обоснование «Стратегии развития здравоохранения РФ до 2020 года» / Г.Э.Улумбекова. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. 592 с.
8. Currie, C., Roberts, C., Morgan, A. et al. (2004). Young people's health in context. Copenhagen: World Health Organization for Europe. (Health Policy for Children and Adolescents, No. 4., pp. 1-7.
9. Jessor, R., Donovan, J. E. & Costa, F. M. (1991). Beyond adolescence. Problem behavior and young adult development. New York: Cambridge University Press., 408 p.
10. Kelder, S. H., Perry, C. L., Klepp, K.-I. & Lytle, L. L. (1994). Longitudinal tracking of adolescent smoking, physical activity, and food choice behaviors. American Journal of Public Health, 84(7), 1121–6.
11. Klepp, K.-I. (1993). The Oslo Youth Study: a 12 year follow-up study of a school-based health education program. HEMIL report, 1993(2), 94–106.
12. Prochaska, J. J., Sallis, J. F. & Long, B. (2001). A physical activity screening measure for use with adolescents in primary care. Archives of Paediatrics and Adolescent Medicine, 155, 554–9.
13. Stephens, T., Jacobs, D. R. & White, C. C. (1984). A descriptive epidemiology of leisure-time physical activity. Public Health Reports, 100(2), 147–58.
14. Telama, R. et al. (1997). Physical activity in childhood and adolescence as predictor of physical activity in young adulthood. American Journal of Preventive Medicine, 13(4), 317–23.
15. Thuen, F., Klepp, K.-I. & Wold, B. (1992). Risk-seeking and safety-seeking behaviours: a study of health-related behaviours among Norwegian school children. Health Education Research, 7(2), 269–76.
16. Walker, S. N., Schrist, K. R. & Pender, N. J. (1987). The health-promoting lifestyle profile: development and psychometric characteristics. Nursing Research, 36, 76—81.





несущего ответственность; «педагога» (наставника, учителя, воспитателя); др. [12].

Исходя их этого, понятие компетентности более адекватно служебной практике, когда функциональное разделение военно-служебных обязанностей учитывается в образовательном процессе посредством целостного, контекстного «предъявления» профессиональных задач офицера. Профессиональная компетентность офицера складывается из определенных способов деятельности и опыта осуществления этой деятельности, как в привычных, так и в нестандартных ситуациях. Специфика военно-профессиональной компетентности состоит в способности анализировать, принимать управленческие решения и осуществлять служебно-должностную деятельность, как в мирное время, так и в боевой обстановке [9].

Кроме этого, идеи компетентности соответствуют и современным квалификационным требованиям к военно-профессиональной подготовке современного военного специалиста как личности и профессионала. Это предполагает не просто передачу опыта и традиций предшествующих поколений, но формирование системных знаний, системного мышления, способностей, которые позволяют оперативно оценивать социальную и военно-профессиональную ситуацию. Только на основе такой системной оценки можно моделировать развитие различных ситуаций и определять собственную модель действий, которые могут даже находиться в противоречии с традиционным опытом [2].

Формирование профессиональных компетенций становится одной из главных задач военных вузов ближайшее время. Набор специальностей, по которым ведут подготовку современные военные вузы, довольно обширен. В основном специализация вуза зависит от профиля, а точнее, от рода или вида войск, к которому учебное заведение относится.

Реализация стандартов в образовательном процессе военного вуза обеспечивает практическую направленность в подготовке будущих офицеров, сохраняя фундаментальность высшей военной школы, что способствует: переносу акцента на конечные результаты образовательного процесса – сформированные компетенции; диагностике эффективности формирования компетенций курсантов на всех этапах образовательного процесса военного вуза; включению в образовательные программы военных вузов дисциплин, ориентирующих выпускников на эффективную профессиональную деятельность.

Критика процесса стандартизации образовательного процесса в военном вузе и идей компетентностного подхода в военном образовании сегодня связана с тем, что современное военное образование должно обогащаться за счет военной составляющей социально-гуманитарных, естественных и технических наук, которые применяются при решении задач обороны государства, а также строительства Вооруженных Сил. Принятые же стандарты ставят систему военного образования в непростую ситуацию. Бюджет времени цикла военно-профессиональных дисциплин по отношению к дисциплинам федерального компонента существенно сократился, бюджет времени на изучение общевоенных дисциплин по отношению к первоначальному значению также уменьшается. Обеспокоенность вызывает тот факт того, как в условиях минимального объема времени, выделяемого на подготовку офицерских кадров к основным видам их профессиональной

деятельности, обеспечить требуемое качество их подготовки. Недостаток подготовки к основным видам военно-профессиональной деятельности приводит к удлинению сроков становления выпускников военных вузов на первичных офицерских должностях и затруднению выполнения должностных обязанностей.

**Выводы.** Таким образом, образовательный процесс в современном военном вузе представляет собой сложный, противоречивый, многоступенчатый процесс, на который оказывают влияние различные внутренние и внешние факторы. Поэтому в этом процессе своеобразно проявляются законы и закономерности различного уровня и порядка, педагогические закономерности, комплексно выражающие наиболее существенные связи и отношения этого процесса. Компетентностный подход – это основной путь модернизации высшего военного образования. Идеи компетентностного подхода к подготовке кадров в военном вузе закреплены на нормативном уровне в виде стандартов и сегодня идет процесс их активного внедрения в практику.

**Литература:**

1. Актуальные проблемы модернизации казахстанской системы военного образования. Интервью в газете «Весь мир». – 2017. – №1 (75). – С. 1-3. – Электронный ресурс: http://www.kisi.kz/ru/categories/aktual-nye-kommentarii/posts/aktual-nye-problemy-modernizacii-kazahstanskoj-sistemy-v

2. Ахметгареев Р.А. Интегративные военно-профессиональные задачи в системе подготовки курсантов высших военных учебных заведений: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: Казань, 2000. – 184 с.

3. Галичин В. Международный рынок образовательных услуг: основные характеристики и тенденции развития // Век глобализации. – 2013. – № 2. – С. 101-112.

4. Дроботенко Ю.Б. Профессиональная подготовка в вузе в условиях социокультурных изменений // Общество и человек в контексте трансформации современной России: материалы международной научно-практической конференции, 2014. – С. 131-136.

5. Евсикова Н.И., Курбанов Р.А. Некоторые аспекты соотношения понятий «образовательная среда» и «образовательное пространство» в условиях современной реформы отечественного образования // Современная наука. – 2015. – № 2. – С. 67-72.

6. Ефремов О.Ю. Военная педагогика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2008. – 640 с.

7. Жаксылыков Р.Ф. Роль и место военного образования и военной науки в строительстве вооруженных сил государства // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 108-111.

8. Менг Т.В. Средовый подход к организации образовательного процесса в современном вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 52. – С. 70-83.

9. Мещеряков Д.В. Педагогическое обеспечение личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в военном вузе // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2014. – Т. 10. № 3-2. – С. 160-162.





В последующих трех группах испытуемые отмечают отсутствие комплекса упражнений, способствующего поддержанию жизненного тонуса, а в качестве сильной стороны отмечают отсутствие трудностей во взаимоотношениях с разновозрастными коллегами. Представители второй группы (22-29 лет) отмечают лучшую физическую форму; работа с людьми в меньшей степени утомляет представителей третьей группы (30-44 года). Участники исследования старшей возрастной группы (45-60 лет) стараются соблюдать режим сна и отдыха.

**Выводы.** Проведенное исследование позволило нам выявить особенности поведения, направленного на сохранение и укрепление своего здоровья у представителей разных возрастных групп.

Выявлена средняя выраженность поведения, которое можно отнести к здоровому образу жизни, как в выборке в целом, так и в выделенных возрастных группах. Самые низкие значения отмечаются в группе студентов (17-21 год) – «ниже среднего»; во второй группе (22-29 лет) самая высокая выраженность здорового образа жизни, «выше среднего»; в третьей (30-44 года) и четвертой (45-60 лет) - показатель имеет среднюю степень выраженности.

Показаны значимые различия по параметрам: «питание», «внутренний рост», «межличностные отношения» и «управление стрессом». Большее значение культуре питания придают участники второй и четвертой групп (22-29 лет и 45-60 лет). Параметры «внутренний рост» и «межличностные отношения» выражены в первой и второй возрастных группах (17-21 года и 22-29 лет). Наибольшая выраженность блока «управление стрессом» отмечена у представителей второй, третьей и четвертой групп.

Обнаружены свои специфические особенности здорового образа жизни, характерные для каждого возрастного периода. Определена важная роль психологических факторов, входящих в структуру модели здорового образа жизни Walker (1996) «Health-Promoting Lifestyle Profile (HPLP)».

Результаты регрессионного анализа позволяют нам рассматривать параметры здорового образа жизни в качестве предикторов поведения, способствующего восстановлению потенциала (шкала «психофизиологический потенциал») в контексте профессиональной деятельности. Показана значимая роль параметра «физическая активность» способствующего восстановлению потенциала во всех возрастных группах. Данный факт подтверждает важность и значимость параметра в поведении, направленного на укрепление своего здоровья. В первой группе, помимо физической активности, в качестве предиктора психофизиологического потенциала выступает параметр «внутренний рост», во второй и третьей – «управление стрессом», в четвертой – «межличностные отношения».

Проведенное исследование позволило нам получить данные, важные для понимания поведения, связанного со здоровым образом жизни в разные периоды взрослости, у людей, не имеющих проблем со здоровьем. Выявление сильных и слабых сторон в профиле «здорового образа жизни», может составить основу для разработки программ, направленных на сохранение и укрепление здоровья. Следует заметить, что данные, полученные в ходе нашего исследования, ставят перед нами вопросы, требующие дальнейшего изучения в части взаимосвязи здорового образа жизни с психологическими характеристиками личности.

антистрессороного иммунитета. Отмечается повышение физической активности. К негативным тенденциям можно отнести снижение стремления к сбалансированной диете, они реже других завтракают. Вспоминают о пользе здорового питания в случае возникновения какого-либо заболевания. Наблюдается снижение в стремлении к внутреннему росту за счет снижения перспектив для развития. Снижение по параметру «межличностное общение» происходит за счет нежелания обсуждать свои проблемы с близкими людьми, а также отсутствия понимания и поддержки со стороны близких людей. В данном возрастном диапазоне отмечаются проблемы со сном, связанные с его прерыванием, хотя на качество сна, по словам испытуемых, это не влияет. Количество людей, не зависимых от табакокурения и доля «курящих» распределяется примерно поровну, однако количество последних возрастает до 52,4%. Также возрастает количество людей, потребляющих алкоголь «умеренно» или «редко» до 87,4%.

Самые старшие участники нашего исследования (45-60 лет) находят свое здоровье «в пределах возрастной нормы». Они чаще других уделяют внимание вопросам питания, следят за рационом в плане ежедневного употребления в пищу необходимого количества зерновых продуктов, овощей и фруктов, стараются себя ограничивать в употреблении сахара и сахаросодержащих продуктов. Также, в качестве позитивной тенденции, можно отметить соблюдение режима сна – большинство представителей данной группы стараются засыпать до полуночи. Следует отметить, что вопросы гигиены сна играют важную роль в формировании антистрессорного иммунитета, что и было отмечено участниками нашего исследования, вошедшими в данную группу. На фоне отмеченных позитивных тенденций следует обратить внимание на снижение физической активности в группе; стремления к внутреннему росту, за счет отсутствия перспектив развития и долгосрочных целей, а также межличностного взаимодействия, которое можно объяснить недостаточным общением с близкими людьми, отсутствием понимания и поддержки с их стороны. В случае возникновения проблем со здоровьем, предпочитают лечиться самостоятельно и продолжать трудовую деятельность. Большинство людей в группе не зависят от табакокурения (68,3%), в то время как доля «умеренно» и «редко» потребляющих алкоголь возрастает до 90,9%, что является самым высоким показателем среди возрастных групп. Следует отметить неоднозначность данного фактора при изучении его проявления в поздней взрослости. С одной стороны, в ряде исследований описываются данные, свидетельствующие о негативном влиянии алкоголя на настроение, и связывают его употребление с ростом депрессивных состояний; с другой стороны, имеются данные о положительной связи с сохранностью когнитивных функций (Стрижицкая О.Ю., 2017).

Изучение поведения, направленного на восстановление своего потенциала, в контексте профессиональной деятельности не выявило статистически значимых различий. Однако нами выделены свои особенности для каждой возрастной группы.

Молодые участники нашего исследования отмечают недостаток сна и отдыха для восстановления сил и энергии, отсутствует комплекс упражнений, поддерживающий жизненный тонус. На фоне трудностей во взаимоотношении с взрослыми людьми, они стремятся к бесконфликтному общению, а процесс межличностного взаимодействия их не утомляет.





10. Николина В.В., Фефелова О.Е. Социокультурная практика в современном образовании // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4. – С. 143.

11. Образцов П.И., Косухин В.М. Дидактика высшей военной школы: Учебное пособие. – Орел: Академия Спецсвязи России, 2004. – 317 с.

12. Роль и значение авторитета офицера в процессе воспитания подчиненных. – Электронный ресурс: http://voenservice.ru/boevaya_podgotovka/ogp/rol-i-znachenie-avtoriteta-ofitsera-v-protsesse-vospitaniya-podchinennyih/

13. Чубуков А.Ф. Современное военное образование России: характерные черты, тенденции и закономерности развития // Вестник Башкирского университета. – 2009. – № 4. Т.14. – С. 1557-1561.

**Педагогика**

**УДК 373.51**

**доктор педагогических наук, доцент Фролов Иван Валентинович**
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского», Арзамасский филиал (г. Арзамас);
**кандидат педагогических наук, доцент Володин Андрей Михайлович**
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского», Арзамасский филиал (г. Арзамас)

## ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ В ШКОЛЕ

*Аннотация.* В связи с введением новых федеральных государственных образовательных стандартов перед учителем физики встает проблема организации активной учебно-познавательной деятельности учащихся в процессе выполнения ими индивидуальных проектов. В непрофильных классах, где учатся учащиеся, ориентированные на получение профессий, зачастую напрямую не связанных с физикой, трудно обеспечить заинтересованность учащихся в разработке проектов, и к их проведению они относятся обычно формально. Необходим новый подход к разработке тематики индивидуальных проектов учащихся, способствующий активизации познавательной деятельности учащихся при их выполнении. Этот подход связан с разработкой профильно-ориентированных проектов, системно охватывающих определенное физическое понятие.

*Ключевые слова:* индивидуальный проект, профильно-ориентированный проект, познавательный интерес.

*Annotation.* In connection with new federal state educational standards, the teacher of physics faces the problem of organizing active educational and cognitive activity of students in the process of performing their individual projects. In non-physics classes where students are oriented on their future job, not connected with physics, it’s difficult to ensure their interest in the development of projects, and

usually students are treated formally to these projects. There is a need for a new approach to the development of the themes of individual projects, which contributes to the activation of cognitive activity of students. This approach is associated with the development of professionally-oriented projects that systematically cover a certain physical concept.

*Keywords:* individual project, professionally-oriented project, cognitive interest**.**

**Введение.** В основе современных федеральных государственных образовательных стандартов лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает: «формирование готовности обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование развивающей образовательной среды организации, осуществляющей образовательную деятельность; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; построение образовательной деятельности с учетом индивидуальных, возрастных, психологических, физиологических особенностей и здоровья обучающихся.» [5].

Одним из средств, способствующим организации активной учебно-познавательной деятельности является индивидуальный проект. В ФГОС СОО индивидуальный проект определяется как форма организации деятельности обучающихся в виде учебного исследования или учебного проекта. Это проект выполняется «обучающимся самостоятельно под руководством учителя (тьютора) по выбранной теме в рамках одного или нескольких изучаемых учебных предметов, курсов в любой избранной области деятельности (познавательной, практической, учебно-исследовательской, социальной, художественно-творческой, иной)» [5].

В итоговом результате, индивидуальный проект представляется учащимся «в виде завершённого учебного исследования или разработанного проекта: информационного, творческого, социального, прикладного, инновационного, конструкторского, инженерного» [5]. Вследствие этого, учебный план школы должен предусматривать специально отведенное учебное время на выполнение всеми учащимися индивидуальных проектов. Однако не все учащиеся в должной мере активно работают над выполнением этих проектов, зачастую просто воспроизводя формальные псевдоисследования. Вследствие этого необходим поиск новых подходов к разработке тематики индивидуальных проектов.

**Формулировка цели статьи.** Целью статьи является раскрытие роли профильно-ориентированных проектов в активизации учебно-познавательной деятельности учащихся в процессе обучения физике.

**Изложение основного материала статьи.** В недалеком будущем старшие классы средних школ будут обучаться по новым федеральным государственным образовательным стандартам и перед учителями физики встанет проблема руководства учебно-исследовательской деятельностью учащихся в процессе их работы над исследовательскими проектами. Учителям придется «думать о мотивировании школьников для активного участия во внеучебных занятиях разного профиля и о роли учителя в этом процессе» [2].

Следует отметить, что тематика и глубина работы над такими проектами в основной и средней школе имеют серьезные различия. Это связано как с индивидуальными возрастными особенностями учащихся, так и особенностями курсов физики на этих уровнях обучения. В старших классах





параметра. Подробный анализ изучаемой проблемы позволили нам выявить сильные и слабые стороны феномена в возрастных группах.

Так, нами было показано, что в первой группе (возраст от 17 лет до 21 года) участники исследования проявляют меньше физической активности; у них не выработаны приемы совладания со стрессовыми ситуациями, в первую очередь за счет недосыпания, так как не соблюдают режим сна и ложатся за полночь. Как правило, не уделяют должного внимания здоровому питанию, поскольку не считают необходимым следить за рационом. При возникновении проблем со здоровьем, продолжают ходить на учебу. Врачей посещают исключительно на профессиональных осмотрах или в случае острой необходимости, обращаясь только к узким специалистам. В качестве позитивных тенденций следует отметить стремление к внутреннему росту, умение взаимодействовать с окружающими и пользоваться их поддержкой. Знают что для них важно в жизни, открыты для новых знаний и опыта, осознают свою цель. Большинство молодых людей не курят (88%) и редко потребляют алкоголь (69,5%). По данным ряда исследований, выполненных в России, было отмечено уменьшение числа «курящей» молодежи в возрасте 16-17 лет с 20% в 2004 году до 13% в 2008 году (Улумбекова Г.Э., 2010, с. 49-53).

Во второй возрастной группе (22-29 лет) отмечается повышение физической активности. Наряду с выполнением определенной программы упражнений, испытуемые отмечают проявление физической нагрузки в повседневных условиях. Например, использование лестницы вместо лифта или эскалатора, пешие «прогулки» до работы и т.д. У них так же, как и у молодых участников исследования, отмечается стремление к внутреннему росту и взаимодействию с окружающими людьми. Они стремятся к управлению стрессом за счет использования специальных техник контроля стресса и соблюдения баланса между работой и отдыхом. Уделяют внимание здоровому питанию, хотя не в полной мере. Больше половины не курят (62,7%), а 84,8% участников редко потребляют алкоголь (умеренно / по праздникам). К слабым сторонам здорового образа жизни можно отнести вопросы взаимодействия с медицинскими специалистами, связывая данный факт с мнением о бесполезности общения с врачами. В случае возникновения проблем со здоровьем лечатся самостоятельно, либо обращаются к узким специалистам исключительно по необходимости. Периодически отмечаются трудности со сном. Часть участников данной группы не соблюдают режим «засыпания», небольшая число стараются ложиться до полуночи.

У участников третьей возрастной группы (30-44 года), на фоне средней оценки отношения к своему здоровью, проявляется интерес в плане обсуждения волнующих вопросов о здоровье со специалистами и они чаще смотрят специальные программы по здоровью, что находит свое отражение в его общей оценке. Так, на фоне общей благоприятной оценки здоровья во всей выборке, у представителей данной группы самый высокий процент испытуемых, оценивших его как «хорошее» (59%). Они чаще других обращаются к специалистам в случае возникновения проблем со здоровьем. В группе отмечается увеличение людей, стремящихся соблюдать режим сна (засыпают до полуночи), по сравнению с предыдущими тремя группами. Несмотря на отсутствие значимых различий, они чаще других находят время для отдыха и расслабления, ежедневной медитации, а во время засыпания концентрируются на приятных мыслях, что способствует формированию

*Таблица 6*

**Предикторы «психофизиологического потенциала» в возрастных группах**

| № группы / возраст | Параметры «здорового образа жизни» | β | B (SE) | p= |
|---|---|---|---|---|
| 1 гр. (17-21 год) | Физическая активность | ,406 | ,313(,053) | ,000 |
| | Внутренний рост | ,263 | ,260(,068) | ,000 |
| 2 гр. (22-29 лет) | Управление стрессом | ,369 | ,462(,142) | ,002 |
| | Физическая активность | ,232 | ,201(,099) | ,045 |
| 3 гр. (30-44 года) | Физическая активность | ,390 | ,282(,070) | ,000 |
| | Управление стрессом | ,245 | ,267(,105) | ,013 |
| 4 гр. (45-60 лет) | Физическая активность | ,369 | ,258(,078) | ,002 |
| | Межличностные отношения | ,279 | ,264(,105) | ,015 |

С помощью регрессионного анализа, в качестве общей тенденции, вывялена значимость параметра «физическая активность», который проявился во всех возрастных группах. Было обнаружено, что во второй и третьей группах в качестве предикторов психофизиологического потенциала выступают одни и те же параметры, а именно: «физическая активность» и «управление стрессом». В первой группе, помимо физической активности добавляется параметр «внутренний рост», а в четвертой – «межличностные отношения». Таким образом, можно предположить, что физическая активность играет значимую роль в поведении, связанным с восстановлением своих сил в контексте профессиональной деятельности во все периоды взрослости. Способность к восстановлению своего потенциала в юношеском возрасте опосредствуется стремлением к внутреннему росту; в ранней и средней взрослости значимую роль играет «управление стрессом», а в поздней взрослости – «межличностные отношения».

Итак, проведенный анализ здорового образа жизни, а также поведения, способствующего восстановлению потенциала в контексте профессиональной деятельности у представителей разных возрастных групп, позволил нам выявить свои особенности.

В целом, по всем группам отмечается средняя оценка по общему параметру здорового образа жизни, с небольшой разницей в том, что наименьшая выраженность («ниже среднего») отмечается у самых молодых участников нашего исследования (1 группа, 17-21 год), а наибольшая («выше среднего») у представителей второй группы (возраст 22-29 лет). В третьей (30-44 год) и четвертой (45-60 лет) группах показана средняя выраженность





средней школы у большинства учащихся уже есть определенные профессиональные ориентации и процесс обучения у них, по их мнению, связан с изучением «необходимым» им предметов. К остальным предметам отношение, в большинстве случаев, можно охарактеризовать как «безразличное». Все это снижает познавательный интерес к «непрофильным» учебным предметам, что распространяется и на работу над обязательным индивидуальным проектом.

С другой стороны, школьный курс физики средней школы излагается на достаточно высоком уровне, при разработке его содержания применен принцип генерализации учебного материала, когда учебный материал сгруппирован вокруг фундаментальных физических теорий. В числе предметных результатов изучения учебного предмета"Физика" (базовый уровень) – указана «1) сформированность представлений о роли и месте физики в современной научной картине мира; понимание физической сущности наблюдаемых во Вселенной явлений; понимание роли физики в формировании кругозора и функциональной грамотности человека для решения практических задач» [5] Отметим, что «сформированность представлений о роли и месте физики в современной научной картине мира» говорит о высоком уровне обобщения учебного материала, глубоких и прочных знаниях.

Заметим, что в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования среди метапредметных результатов освоения основной образовательной программы указано овладение учащимися «навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, навыками разрешения проблем; способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания». [5] В связи с этим одной из важных методических проблем, стоящих перед учителем физики, является организация проектной деятельности учащихся, и, в первую очередь индивидуальных проектов, предусмотренных стандартом.

Анализ практики обучения показывает, что тематика учебных проектов и исследований и характер деятельности учащихся при их выполнении достаточно разнообразны. При этом в научно-методической литературе отмечается, что возможны проекты в рамках одного учебного предмета (монопредметный проект), проекты, предполагающий использование знаний по двум и более предметам (межпредметный проект), внепредметные проекты, выходящие за рамки школьных предметов (надпредметный проект).

В методической литературе выделяются следующие дидактические цели проектной деятельности: «повышение мотивации школьников к учебной деятельности и активизация включения учащихся в процесс самообразования и саморазвития; стимулирование интересов учащихся через творческие задачи; формирование готовности к применению методов и приемов научного исследования; смещение акцента на интерпретацию информации» [1]. В практике преподавания различных школьных дисциплин учителя чаще всего описывают такие виды учебных проектов: прикладные, исследовательские, информационные, ролевые (игровые), творческие [4].

При этом возникает проблема интереса учащихся к выполнению учебных проектов по физике. Устойчивый познавательный интерес к физике имеют только учащиеся, ориентированное на профессии, в которых физика, как

учебный предмет, занимает ведущее место. В то же время, учащиеся гуманитарного профиля такого интереса не имеют. Одним из решений этой проблемы является использование в учебном процессе профильно-ориентированных проектов, ведь достижения физической науки все чаще используются в различных профессиях. При этом важно наиболее полно хватить содержание и объем изучаемого понятия. Возможная тематика проектов по отношению к понятию «ультразвук»: «Ультразвук в строительстве», «Ультразвук в медицине», «Ультразвук в природе», «Ультразвук в геологии», «Характеристики ультразвука» и т.д.

Среди факторов, способствующих активизации развития познавательного интереса к учебному предмету особое место занимает фактор личной заинтересованности в получении знаний учащимися. В связи с этим следует отметить, что этот фактор связан, в первую очередь с пониманием школьниками места учебного предмета в своей будущей профессии и в процессе будущего обучения в вузе. Как показывает практика обучения, в классе можно выделить следующие группы учащихся: учащиеся, для которых физика будет профессией; учащиеся, для которых физика является одной из основ профессии; учащиеся, для которых физика в своей будущей профессии будет играть второстепенную роль, но в процессе обучения в вузе предусмотрено изучение определенного, достаточно объемного материала; учащиеся, для которых физика не играет практически никакой роли в будущем образовании и профессиональной деятельности.

Необходимо заметить, что в этом вопросе ни учащиеся, ни учителя обычно не имеют серьезных представлений. Однако, при должном внимании и анализе места физики в структуре подготовки будущего специалиста можно найти определенные средства для активизации познавательного интереса учащихся всех групп. Изучение физики в целом и отдельных разделов физики в частности предусмотрено подготовкой многих специалистов. Например, в процессе подготовки специальностей строительного направления предусмотрено изучение учебного предмета «Строительная физика», при подготовке архитекторов изучается «Архитектурная физика», «Физика среды». Подготовка врача связана с изучением «Медицинской физики». Анализ учебников по этим и другим дисциплинам позволить наметить тематику индивидуальных проектов для учащихся, которые связывают свою будущую профессию с этими специальностями.

Следует отметить, что на учебно-познавательную активность учащихся в процессе выполнения ими индивидуальных проектов влияет и наличие социальной направленности проектов, а так же тот факт, что есть возможность открывать у себя новые способности, творчески индивидуально развиваясь.

Среди наиболее важных стимулов развития познавательного интереса, связанных с содержанием обучения учеными-методистами отмечаются также следующие: раскрытие исторического аспекта изучаемого материала, связанного со сведениями из истории физики, истории научных открытий; акцентирование внимания учащихся на практической значимости знаний в повседневной жизни, применении научных в практике; раскрытие современных научных достижений; постановка различного рода познавательных физических задач.

Следующий аспект статьи связан с тем, что изучение каждого физического понятия должно проводиться системно, с раскрытием всех его





человек находится в хорошей физической форме; для поддержания жизненного тонуса существует выработанная программа, позволяющая сохранять состояние своего здоровья и чувствовать себя полным сил и энергии; он способен противостоять усталости и выдерживать эмоциональные нагрузки при работе с людьми. В случае низких значений, человек все чаще испытывает сильное эмоциональное напряжение при столкновении с экстремальными ситуациями; появляются проблемы со здоровьем, которые сказываются на работоспособности. Работа с людьми утомляет, возникают трудности с разновозрастными коллегами, повышается конфликтность. Данные по параметру представлены в таблице 5.

*Таблица 5*

**Средние значения по параметру «Психофизиологический потенциал» в возрастных группах**

| | 17-21 год | | 22-29 лет | | 30-44 года | | 45 и старше | | F | p= |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | m | σ | m | σ | m | σ | m | σ | | |
| «Психофизиологический потенциал» | 24,6 | 4,3 | 25,7 | 4,7 | 25,7 | 4,2 | 24,6 | 3,8 | 2,02 | ,110 |

Следует отметить, что нами не было выявлено статистически значимых различий по фактору в выделенных группах, но следует отметить несколько сниженный уровень показателя у представителей первой и четвертой групп. Качественный анализ, проведенный по утверждениям, содержательно наполняющим параметр, выявил свои особенности. Было показано, что самые молодые участники нашего исследования недостаточно времени уделяют сну и отдыху, чтобы чувствовать себя полными сил и энергии (p=,014), в сравнении с остальными тремя группами. Во взаимоотношении с людьми более старшего возраста они испытывают определенные трудности (p=,005). На уровне статистически значимой тенденции можно говорить о том, что молодые участники исследования находят конструктивные способы для улаживания конфликтов. Представители старшей возрастной группы (45-60 лет) отмечают факт влияния состояния своего здоровья на работоспособность (p=,055).

Таким образом, мы можем предположить, что незначительное снижение восстановительных возможностей в первой группе происходит за счет недостаточного внимания ко сну и отдыху, а в старшей возрастной группе за счет общего состояния здоровья.

Далее мы рассмотрели взаимосвязь параметров здорового образа жизни с выраженностью параметра «психофизиологический потенциал», так как считаем, что способность к восстановлению психофизиологического потенциала в профессиональном контексте связана с особенностями поведения, направленного на сохранение своего здоровья. Данные регрессионного анализа представлены в таблице 6.

*Таблица 4*

**Выраженность параметров блока «вредные привычки» (данные анкеты представлены в процентном соотношении)[5]**

| Пункты анкеты | № группы | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 1гр. | 2гр. | 3гр. | 4гр. |
| *Отношение к курению* | | | | |
| Курю | 4,2 | 7,6 | 29,1 | 15,2 |
| Курю, но собираюсь бросить | 6,0 | 7,6 | 14,6 | 12,1 |
| Понимаю, что курение плохо, но ничего не могу с собой поделать | 1,8 | 12,1 | 8,7 | 4,5 |
| Никогда не курил | 87,4 | 59,1 | 37,9 | 56,1 |
| Курил, бросил | 0,6 | 13,6 | 7,7 | 12,2 |
| *Отношение к алкоголю* | | | | |
| Я никогда не пью | 30,5 | 15,2 | 9,7 | 9,1 |
| Употребляю редко (исключительно по праздникам) | 52,7 | 37,9 | 35,0 | 63,6 |
| Употребляю умеренно (1-2 раза в месяц) | 12,6 | 24,2 | 33,0 | 15,2 |
| Употребляю каждую неделю в умеренных дозах | 4,2 | 18,2 | 8,7 | 10,6 |
| Бокал вина каждый день (считаю не навредит) | 0 | 4,5 | 10,7 | 1,5 |

Таким образом, сравнительный анализ параметров, отражающих особенности поведения, направленного на сохранение и укрепление своего здоровья в возрастных группах, выявил свои особенности.

Участники нашего исследования являются представителями разных профессиональных сред и на момент его проведения, продолжали выполнять свои трудовые функции. В этой связи, мы решили рассмотреть аспект, связанный с поведением, которое способствует восстановлению потенциала в контексте профессиональной деятельности. Для этого мы использовали шкалу «психофизиологический потенциал» опросника «факторы профессионального развития» (Петраш М.Д., 2015). Шкала «Психофизиологический потенциал», или способность к восстановлению психофизиологического потенциала, отражает уровень резервных возможностей, способность к восстановлению потенциала. Высокие значения по параметру свидетельствуют о том, что

[5] Поскольку количество участников исследования в выделенных группах не равное, для возможности сравнения выделенных разделов поведения, направленного на укрепление здоровья, мы вычисляли процентное соотношение по пунктам анкеты в каждой возрастной группе.





сторон. В связи с этим отметим, что в теории и методике обучения физике принято выделять следующие группы физических понятий:

- объекты (поле, вещество, абсолютно твердое тело, маятник, проводник, волна и др.);
- явления (механическое движение, инерция, диффузия, интерференция, дифракция и др);
- физические величины (координата, заряд, перемещение, скорость, энергия и др);
- свойства, стороны, аспекты, особенности физических объектов и явлений (траектория, инертность, относительность, оказывать давление, радиоактивность и др.

При этом модели физических объектов входят в понятия об объектах (например, материальная точка, идеальный газ и др), а модели физических явлений и процессов входят в понятия о явлениях (модели математические, компьютерные и т.д.).

Так же необходимо отметить, что каждое физическое понятие характеризуется своим содержанием и объемом. К основному содержанию физических понятий относится вся совокупность его существенных признаков, при этом в содержание включаются также знания всех связей, которые существуют у данного понятия с другими. Например, основное содержание понятия «равномерное прямолинейное движение» включает следующие существенные признаки:

- траектория движения тела – прямая линия;
- перемещения, совершаемые за одинаковые промежутки времени равны;
- постоянство (и отличие от нуля) вектора скорости (не изменяется ни направление, ни модуль);
- равенство нулю ускорения тела.

В полное содержание понятия включаются и знания о связях, существующих у данного понятия с другими понятиями**.** Например**,** интерференцией волн называется явление, возникающее при сложении двух волн, вследствие которого наблюдается усиление или ослабление результирующих колебаний в различных точках пространства. Основным условием возникновения явления интерференции является когерентность складывающихся волн.

Таким образом, можно говорить о том, что содержанием понятия «интерференция» является совокупность таких существенных признаков: «сложении двух волн или нескольких волн», «усиление или ослабление результирующих колебаний», «когерентные источники».

В связи с этим можно предложить учащимся индивидуальные проекты, имеющие своей целью расширение содержания некоторого изучаемого понятия, в первую очередь это может быть отнесено ко всем физическим явлениям.

Объем каждого понятия характеризуется классом обобщаемых предметов, вследствие чего существуют понятия разной степени общности. При этом менее общие входят в более общее понятие как составляющие. В этом случае можно говорить, что менее общие понятия являются элементами класса или элементами объема более общего понятия. В случае понятия «интерференция» объем этого понятия образуют частные случаи явления интерференции

(интерференция в тонких пленках, интерференция в тонком клине, кольца Ньютона и т.д.).

В свете этого необходимы такие темы индивидуальных проектов, работа над которыми имеют своей целью расширение и углубление объема изучаемых понятий, введением новых понятий, являющихся элементом изученного ранее понятия.

Таким образом, можно предложить такую разработку тематики исследовательских проектов, когда разные учащиеся исследуют определенное физическое понятия по как можно большему охвату элементов его содержания и объема. При этом темы исследовательских проектов для учащихся определенной профессиональной направленности вызовут определенный интерес, если они будут связаны именно с применением изучаемого явления в своей будущей профессии.

Например, при изучении явления интерференции учащимся, для которых физика будет одной из основ их будущей профессии можно предложить следующие темы проектов:

- Интерференция света в тонких мыльных пленках различной толщины;
- Интерференция света в тонких пленках различных жидкостей;
- Определение длины световой волны на основе колец Ньютона;
- Математическое описание стоячих волн.

Для учащихся, ориентированных на получение профессий, напрямую не связанных с физикой будут интересно выполнение индивидуальных проектов следующей тематики:

- Явления интерференции в медицинских приборах
- Явления интерференции в криминалистике
- Явления интерференции в астрофизических исследованиях
- Спекл-интерферометрия в астрономии

Для учащихся, которые связывают свою дальнейшую профессиональную деятельность со сферой гуманитарных профессий, можно предложить, например, следующую тематику проектов:

- История открытия и исследования явления интерференции
- Исследования Френеля по интерференции света
- Работы И.Ньютона по интерференции света
- Работы Юнга по интерференции света

При последующей защите индивидуальных проектов в определенном порядке у учащихся должно сложиться сравнительно целостное представление об изучаемом явлении, в данном случае интерференции.

**Выводы.** Такой подход к составлению тематики учебных проектов учащихся по физике, когда изучаемое понятие исследуется по всему объему и содержанию с ориентацией на профессиональные предпочтения учащихся, будет способствовать развитию познавательного интереса учащихся, формированию глубоки и прочных знаний по физике.

**Литература:**

1. Бандура О. Б. К вопросу использования проектной деятельности в курсе физики средней школы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Естественные и технические науки. 2013. №1 С. 169-170.





исследования выявилось, что представители первой группы (студенты), в подавляющем своем большинстве, засыпают после полуночи (80%), данная тенденция сохраняется в группах среднего возраста, но с меньшей выраженностью. Представители поздней взрослости стараются засыпать до полуночи. Можно сказать, что с возрастом приходит понимание ценности сна, как мощного восстановительного ресурса. В настоящее время сомнологи подтверждают наличие проблем со сном, что негативно сказывается на общем состоянии человека, в частности его работоспособности. На сегодняшний день проблемы со сном встречаются в 15-20 % случаев. Во многом, данная проблема объясняется «стрессом большого города».

Результаты сравнительного анализа по блоку «вредные привычки» выявили следующие особенности (таблица 4). На фоне общей тенденции преобладания «некурящих», наибольшая выраженность категории людей, которые «никогда не курили», отмечается в группе самых молодых участников исследования (87%, p=,000). Наибольший процент «курящих» выявлен в третьей группе (52,4%).

Подобная тенденция сохраняется и в отношении употребления алкоголя. Больший процент опрошенных, не употребляющих алкоголь, отмечено в первой группе (p=,000).

*Таблица 3*

**Выраженность параметров блоков по гигиене сна и питанию (данные анкеты представлены в процентном соотношении)**

| Пункты анкеты | № группы | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 1гр. | 2гр. | 3гр. | 4гр. |
| Культура питания (придерживаетесь ли сбалансированной диеты?) | | | | |
| Никогда (мне это не к чему) | 13,8 | 6,1 | 6,8 | 15,2 |
| Редко (когда возникают проблемы со здоровьем) | 16,7 | 19,7 | 33,0 | 21,2 |
| Иногда (время от времени вспоминаю о пользе сбалансированного питания) | 51,5 | 53,0 | 45,6 | 48,5 |
| Да, практически всегда | 18,0 | 21,2 | 14,6 | 15,2 |
| Проблемы со сном | | | | |
| Нет возможности выспаться | 15,0 | 4,5 | 3,9 | 3,0 |
| Высыпаюсь редко | 34,1 | 10,6 | 16,5 | 12,1 |
| Часто у меня возникают трудности со сном | 7,2 | 21,2 | 10,7 | 24,2 |
| Мой сон прерывается, но я снова без труда засыпаю | 5,4 | 15,2 | 27,2 | 16,7 |
| Обычно я сплю хорошо | 37,7 | 48,5 | 41,7 | 43,9 |
| Режим сна | | | | |
| Как правило, ложусь за полночь (после 24.00) | 80,8 | 50,0 | 43,7 | 43,9 |
| Я стараюсь засыпать в 22.00 – 23.00 часа | 13,8 | 37,8 | 38,8 | 48,5 |
| Ложусь спать всегда в одно и то же время и высыпаюсь | 5,4 | 12,2 | 7,8 | 7,6 |

Сон и отдых необходим человеку и является одной из главных составляющих здорового образа жизни. В данном блоке видны существенные различия. Соотношение выглядит следующим образом: на фоне общей тенденции благоприятной оценки качества сна («обычно я сплю хорошо»), характерной для всех возрастных групп, самые молодые участники исследования, в отличие от других возрастных групп (p=,001), высыпаются редко (34,1%), либо вообще нет такой возможности (15,0%). Трудности со сном чаще возникают у представителей поздней взрослости (45-60 лет) и ранней взрослости (22-29 лет). Прерывистый сон без потери качества засыпания отмечают представители третьей группы (30-44 года).

Известным является тот факт, что для качественного сна, процесс засыпания и пробуждения должны происходить в разные дни, т.е. засыпать, по медицинским показаниям, необходимо до полуночи. По результатам нашего





2. Ковалева С.Я. Об ученической исследовательской и проектной деятельности // Первое сентября, 2011, № 4. С.3-4 URL: http://volsk-sch5.edusite.ru/DswMedia/fiz-2011-04-506.pdf

3. Кузнецова Е.В. Федеральный государственный образовательный стандарт и индивидуальный учебный проект // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 12-1. – С. 103-107; URL: https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35218 (дата обращения: 22.03.2017).

4. Луцай Е.В. Проектная деятельность при изучении физики как способ повышения мотивации учащихся средней школы // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Естественные и физико-математические науки. 2014. №5 С. 191-195.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/2365.

**Педагогика**

**УДК: 378**

**кандидат педагогических наук, докторант кафедры теории и методики профессионального образования педагогического факультета Фролова Марина Ивановна**
ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева» (г. Карачаевск)

## IT-ПРОЕКТ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ АНИМАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ)

*Аннотация.* В статье рассматривается потенциал IT-технологий, который позволяет расширить границы коммуникации межчеловеческого взаимодействия, интерактивности и интеграции науки и художественного образования. Автором приводится работа над IT-проектом на примере анимационной деятельности как средства в художественном образовании, который направлен на формирование общекультурных компетенций и толерантности студентов.

*Ключевые слова:* IT-технологии, проект, художественное образование, общекультурные компетенции, толерантность, анимационная деятельность.

*Annotation.* The article deals with the potential of IT-technologies that allow to expand the boundaries of communication, interpersonal interaction, interactivity and the integration of science and art education. The author shows a work on an IT-project on the example of animated activities as a means for art education that is aimed at forming of common cultural competencies and tolerance of students.

*Keywords:* IT-technology, design, art education, cultural competence, tolerance, entertainment activities.

**Введение.** Тенденцией сегодняшнего дня является переход цивилизации на новый этап развития информационного общества динамично меняющегося мира, повлекший за собой возрастающий объём информации, в котором происходит разрушение межпоколенного, культурного пространства. Такой

период ряд ученых [1] отмечают как рубежные перемены стадиального характера. Данный переход для человека, который оказался в качественно новом информационном мире открывает принципиально новые возможности, позиции для развития его способностей. Задача образования сегодня состоит в том, что бы личность обучающегося в процессе овладения совокупности систематизированных знаний приобщалась культурным ценностям, доминирующих в конкретном обществе. Результатом образования является интегрирование получаемого объема знаний, умений и навыков обучающегося и способность к саморазвитию и самостоятельного использования знаний. Данный результат представляет компетентность выпускника вуза, который должен быть не просто профессионалом своего дела, но и толерантным, владеющим общей культурой, что позволит ему быть социально востребованным, оказываться адекватным к типичным ситуациям.

Одним из стратегических аспектов модернизации российского образования в целом, и в частности художественном, является информатизация. Информатизация образования понимается как процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой оптимального использования информационных технологий, ориентированных на реализацию социальных, психологических и педагогических целей обучения и воспитания [2]. Именно IT-технологии определяют сегодня вектор развития педагогических технологий и методик преподавания, направленный на создание деятельностно-компетентностной образовательной модели.

По мнение ученого С.П. Ломова, «именно интеграция науки и художественного образования могут и должны создавать и предлагать смыслы, образы, имиджи, идеалы, так необходимые человечеству, отдельно взятому народу и каждому человеку. Понимание значимости гуманитарного пласта знаний издавна было присуще людям» [4, с. 5], [6].

**Формулировка цели статьи.** В связи с вышеизложенным, является актуальным максимальное использование потенциала IT-технологий, которые позволяют расширить границы коммуникации межчеловеческого взаимодействия, интерактивности и интеграции науки и художественного образования, которое, в свою очередь, обеспечивает приобщение студентов к ценностям мировой и отечественной культуры, этнокультуры, осознанию исторического прошлого страны и его современных реалий. Художественное образование является уникальным средством трансляции в современный социум лучших региональных и общероссийских народных традиций, влияющих на развитие духовной сферы, как конкретной личности, так и общества в целом [6], что в свою очередь позволяет более эффективно формировать общекультурные компетенции и толерантность обучающихся [8].

**Изложение основного материала статьи.** В сфере художественного образования обычно не изучаются анимационные технологии. Анимация представляет собой особый вид искусства позволяющий интегрировать в себе различные по направлениям виды творческой деятельности: литературно-сценарное мастерство; режиссуру; живопись; дизайн; композицию; музыку и многое другое [3], [9]. Современная анимация, включающая в себя симбиоз всех видов искусств и технологий, оперирующая на уровни архитипов, стимуляторов, символов, коллективного и бессознательного, представляет собой концентрацию художественных образов и инноваций науки [5].





*Таблица 2*

**Выраженность параметров блоков «болевые ощущения» и «оценка здоровья» (данные анкеты представлены в процентном соотношении)**

| Пункты анкеты | № группы | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 1гр. | 2гр. | 3гр. | 4гр. |
| Оценка состояния здоровья | | | | |
| Слабое (часто болею, есть хронич.заболевания) | 9,0 | 9,1 | 1,0 | 6,1 |
| Нечто среднее (в пределах возр.нормы) | 37,7 | 40,9 | 37,9 | 69,7 |
| Хорошее (редко болею, нет хронических заболеваний) | 53,3 | 50,0 | 59,2 | 24,2 |
| Поведение при появлении болевых ощущений и плохого самочувствия | | | | |
| Да, практически всегда | 18,0 | 21,2 | 14,6 | 15,2 |
| Продолжаю ходить на учебу | 53,3 | 21,2 | 16,5 | 28,8 |
| Лечусь самостоятельно | 32,3 | 48,5 | 39,8 | 40,9 |
| Ничего не делаю, жду когда пройдет само | 8,4 | 10,6 | 12,6 | 10,6 |
| Иду к врачу и выполняю его назначения | 6,0 | 13,6 | 21,4 | 18,2 |

Наиболее благоприятная оценка состояния здоровья (таблица 2) выявлена в третьей и первой группах (30-44года; p=,000 и 17-21 год; p=,034, соответственно) в сравнении с самыми старшими участниками нашего исследования (45-60 лет). Так 59,2% опрошенных возрастной категории от 30 до 44 лет оценили свое здоровье как «хорошее», т.е. они редко болеют и отсутствуют хронические заболевания, а в группе студентов данную категорию отметили 53,3% испытуемых. Среди представителей поздней взрослости, такую оценку дали всего 24,2%, в подавляющем своем большинстве (69,7%), оценив здоровье как «нечто среднее, находящееся в пределах возрастной нормы». Было показано, что при возникновении проблем со здоровьем, большинство студентов (53,3%), в отличие от остальных возрастных групп (p=,002), продолжают ходить на учебу. Большинство представителей остальных возрастных групп предпочитают лечиться самостоятельно. Чаще всех, в случае возникающих проблем со здоровьем, идут к врачу представители третьей возрастной группы (21,4%).

Несмотря на отсутствие существенных различий в вопросах питания, приверженность к сбалансированной еде и соблюдению культуры питания, чаще отмечается в первой и второй возрастных группах. Данные представлены в таблице 3.

низкая выраженность физической активности у студентов (Зиновьев Н.А., 2012; Григорьева В.Н., 2017).

Далее мы проанализировали анкету, в которой участники исследования оценили свое здоровье, отношение к вредным привычкам, гигиене сна, культуре питания, а также поведение в случае возникновения проблем со здоровьем.

50,3% участников исследования оценивают свое здоровье как хорошее, редко болеют, отсутствуют хронические заболевания и практически половина испытуемых затрудняются в оценке, обозначая свое здоровье как «нечто среднее», в пределах возрастной нормы. Всего лишь 6,5 % из всей выборке отметили свое здоровье как «слабое».

В случае возникновения проблем со здоровьем, как правило, лечатся самостоятельно и продолжают ходить на работу (или учебу). Посещение врачей связано в основном с профессиональными осмотрами, которые проходят раз в год, или же с обращением к узким специалистам (только по необходимости).

Оценка пристрастия к вредным привычкам выявила достаточно благоприятную картину. Так, большинство не курят и никогда не курили (65,6%), редко употребляют алкогольные напитки, исключительно по праздникам (48 %) или «умеренно», 1-2 раза в месяц (20,1%) и 19,3% от всей выборки не употребляют алкоголь (пункт в анкете «никогда не пью»).

Режим сна и отдыха выявил противоречивую картину. На фоне доминирования позитивной оценки качества сна (пункт в анкете «обычно я сплю хорошо»), большинство испытуемых ложатся спать за полночь (62,4%) и не всегда есть возможность выспаться (55,2%). Как правило, высыпаются всего лишь 21,2 % от всей выборки, а стараются засыпать до полуночи всего 31,4%.

О пользе сбалансированного питания вспоминают время от времени (49,5%), как правило, это происходит редко (22,1). Следят за своим рационом и придерживаются здоровой пищи только 17,3% участников нашего исследования.

Таким образом, анализ анкетных данных не показал выраженности поведения, направленного на сохранение своего здоровья у наших участников исследования. Сравнительный анализ параметров в возрастных группах позволил выявить нам свои специфические особенности. Данные представлены в таблицах 2-4.





Следует отметить, что в настоящий период в педагогике теоретически и практически одной из тенденций является широкое применение анимационных технологий. В качестве основных средств воспитания и образования, «оживления» и «одухотворения» отношений между людьми, основываясь на общественных духовно-культурных, этнокультурных ценностях, традиционных видах жанров художественного творчества, они позволяют создать условия для включения личности в различные виды деятельности: творческие, образовательные, оздоровительные и т.д. Анимация обладает особым языком с высокой степенью условности, позволяющая трансформировать более эффективно в подсознание, как зрителя, так и создателя анимации, разнообразные идеи через воображение и ассоциативное мышление, средствами анимационной деятельности» [7].

Вместе с тем следует подчеркнуть, что педагогической основой такой деятельности является педагогика сотрудничества, личностно-оринтированый; системно-деятельностный, культурологический, компетентностный подходы, элементы проблемного обучения и активное применение IT-технологий. Анимационная деятельность изменяет сам подход к процессу обучения, отношение к обучающемуся, позволяя сделать его центральной фигурой в педагогическом процессе. Основным результатом данного процесса должно стать продвижение студентов от мышления низкого уровня к творческому, овладение культурой мышления, толерантного сознания, способностью к обобщению и анализу, формированию критического мышления, умению работать с базой данных в глобальных компьютерных сетях, умению работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия, развитию продуктивного и нравственного мышления, готовность студентов к работе с заданиями, нацеленными на глубокое понимание необходимости и востребованности знаний, их последующего применения. Деятельность познания должна стать главной, самостоятельное приобретение и особенно применение полученных знаний – приоритетными направлениями.

Такой вид деятельности как анимация сказок, легенд, литературных произведений, создание образовательных анимационных роликов по разным направлениям, весь процесс создания анимационного сюжета отвечает внутренним потребностям студентов к творческой активности и к общению со своими сверстниками, а также является важным средством воспитания духовно-нравственной культуры личности, формирования общекультурных компетенций и толерантности. При этом считаем необходимым, отметить особую значимость организации целенаправленной деятельности обучающихся по проектированию учебных анимационных фильмов, в частности, по дисциплинам художественного цикла. Анимационная деятельность носит многоаспектный характер и имеет высокую практическую значимость, что подтверждается опытом организации автором статьи такого вида деятельности обучающихся. Работа над проектами с использованием IT-технологий, интересна обучающимся, ведь это своего рода их стихия коммуникативного общения (компьютер, интернет-технологии и распространенность социальных сетей и т.д.).

Выполнение анимации предполагает следующий алгоритм действий участников этого процесса.

1 этап. Постановка задачи. На этом этапе руководители проекта и обучающиеся обсуждают содержание учебного ролика, фильма с учетом его

практической ценности, трудоемкости и технических возможностей. Как правило, предлагается 2–3 варианта, что обеспечивает наличие альтернативы.

2 этап. Формирование команды. Сама логика проведения проекта такого типа предполагает кооперированную деятельность обучающихся. При этом в команде четко распределяются роли (функционал) участников.

3 и 4 этапы – сценарий и раскадровка. Написание сценария. Этот этап достаточно трудоемкий по своей сути. Обучающиеся в качестве самостоятельной работы подготавливают сценарий в письменном виде. В процессе занятий изображают сценарий в виде раскадровки – схематичной последовательности рисунков, служащая вспомогательным средством при создании мультфильмов и т.д. Когда раскадровка готова и утверждена, выбирается самый насыщенный и интересный, с точки зрения композиции, кадр будущего мультфильма.

5 этап. На данном этапе работы определяется, в какой анимационной технике будут выполняться анимационный сюжет, ролик, фильм. Различают основные анимационные техники:

– перекладка – метод плоских марионеток;

– покадровая анимация – каждое движение рисуется на основном листе;

– живопись на стекле – выполняется масляными красками на стекле с нижней или верхней подсветкой. Также для работы с анимацией при создании мультфильмов, роликов в тех или иных техниках используются мультимедийные программы и программные приложения. Самые популярные из них: Adobe Flash, Toonz, Adobe After Effects, Anime Studio и другие [3].

6 этап. Далее идет детальная прорисовка и одушевление рисованных героев мультфильма – на данном этапе отрисовывается кадр на формате А3 с той подробностью, которая необходима в готовом мультфильме. Данный этап является важным при создании образа героя – это своего рода вживание в роль, позволяя студенту проживать определенные эмоции, осознание и умение критически подходить к действиям создаваемого образа мультипликационного героя.

7 этап. Фазовка. Окончательным и самым значительным по времени этапом до монтажа, является фазовка. Рисунки художника-мультипликатора, фиксирующие отдельные, наиболее важные моменты движения в каждой сцене, требуют заполнения всего цикла необходимыми промежуточными фазами. Файлы состыковываются, где необходимо настраиваются видео переходы, оформляются название ролика, фильма, титры.

8 и 9 этапы. Последующие этапы работы это озвучивание и окончательный монтаж. Специфика этого этапа заключается в том, что запись звука ведется отдельными «кусками», но в готовом ролике переход должен быть незаметен. После того, как звук записан, звуковые файлы добавляются в проект.

10. Заключительный этап проекта. Коллективный просмотр является квинтэссенцией проделанной работы. Обучающиеся анализируют ход работы на IT-проектом.

В рамках нашего исследования проводимая работа по созданию IT-проектов – серии учебных анимационных роликов: «Войлок-искусство, которое объединяет»; «Орнамент – зашифрованное письмо»; «От маленькой сказки к большому сердцу » и т.д. позволила сделать следующие выводы:





Нами было выявлено, что большую значимость вопросам здорового питания придают участники исследования второй и четвертой возрастных групп, в сравнении с более молодыми испытуемыми (1 группа). Молодые люди не стремятся себя ограничивать в употреблении сахара и сахаросодержащих продуктов (p=,003), не следят за рационом в плане ежедневного употребления в пищу необходимого количества зерновых продуктов (p=,013), овощей (p=,000) и фруктов (p=,008). В результате однофакторного дисперсионного анализа с использованием апостериорного множественного сравнения по методу Шеффе, было показано, что большее внимание перечисленным пунктам уделяют участники исследования второй и четвертой возрастных групп.

Наибольшая выраженность параметров «духовный/внутренний рост» и «межличностные отношения» отмечаются у испытуемых второй и первой групп (возраст 22-29 лет и 17-21 год, соответственно). На фоне большей выраженности обозначенных блоков у представителей двух групп, качественный анализ показал, что осознание цели в жизни (p=,000), вера в будущее (p=,039), работа на долгосрочные цели (p=,010) и умение вынести что-то новое, необычное и требующее усилий в каждом прожитом дне (p=,065) в большей степени свойственно представителям второй возрастной группы (22-29 лет). В то время как открытость для нового опыта и сложных задач (p=,001) доминирует у самых молодых участников нашего исследования (17-21 год).

В плане межличностного общения тенденция повторяется. Представители первых двух возрастных групп в большей мере склонны обсуждать свои проблемы и сомнения с близкими людьми (p=,012), они находят время, чтобы проводить с ними время (p=,044), отмечают взаимопонимание с людьми, которые дороги для них (p=,001), а также чувствуют поддержку со стороны тех людей, с которыми общаются (p=,020).

Анализ аспектов поведения, способствующих формированию антистрессорного иммунитета (шкала «управление стрессом») показал наименьшую выраженность данного блока у представителей юношеского возраста (17-21 год). Было показано, что молодые люди недостаточно внимания уделяют сну (p=,000) и не используют специальные техники для контроля стресса (p=,000). Другими словами, можно говорить об отсутствии мобилизации психологических и физических ресурсов для самоконтроля и снижения напряженности.

На наш взгляд, интересно отметить некоторые особенности по параметру «физическая активность». По данным однофакторного дисперсионного анализа нами была выявлена тенденция к различиям по шкале, с наибольшей выраженностью у представителей второй и третьей группы (возраст 22-29 лет и 30-44 года, соответственно). Хотя логично было ожидать наибольшее проявление активности у испытуемых первой группы, в силу их молодого возраста. Сравнительный анализ по утверждениям данного блока показал, что, в отличие от молодых участников исследования, представители ранней взрослости и среднего возраста замеряют свой пульс во время физических нагрузок (p=,004) и стремятся к достижению целевого пульса (необходимая частота сердечных сокращений) во время тренировок (p=,027). Наши данные подтверждают результаты других исследований, в которых также показана

представители ранней взрослости - 66 человек в возрасте от 22 до 29 лет; в третью - средней взрослости, в возрасте от 30 до 44 лет (103 человека); четвертую группу составили участники исследования периода поздней взрослости, в возрасте от 45 до 60 лет (66 человек). Анализ полученных данных проводился в выделенных группах.

В результате сравнительного анализа по параметрам «здорового образа жизни» в возрастных группах, нами были выявлены значимые различия по шкалам «питание», «внутренний рост», «межличностные отношения», «управление стрессом» и общему показателю. Также показаны различия по выраженности параметра «физическая активность» на уровне статистически значимой тенденции. Данные представлены в таблице 1.

*Таблица 1*

**Выраженность параметров здорового образа жизни**

| | 17-21 год | | 22-29 лет | | 30-44 года | | 45 и старше | | F | p= |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | m | σ | m | σ | m | σ | m | σ | | |
| Ответственное отношение к здоровью | 19,2 | 4,8 | 20,4 | 4,3 | 20,3 | 5,3 | 20,2 | 4,5 | 1,8 | ,147 |
| Физическая активность | 16,4 | 5,7 | 18,3 | 5,5 | 18,0 | 5,9 | 16,9 | 5,6 | 2,5 | ,058 |
| Питание | 21,2 | 4,9 | 23,2 | 5,2 | 22,5 | 4,4 | 23,3 | 4,8 | 4,8 | ,003 |
| Внутренний рост | 27,2 | 4,4 | 27,8 | 4,3 | 26,6 | 4,7 | 25,6 | 3,9 | 3,5 | ,015 |
| Межличностные отношения | 28,7 | 4,7 | 29,3 | 4,3 | 27,4 | 6,0 | 27,7 | 4,1 | 2,8 | ,039 |
| Управление стрессом | 15,9 | 3,6 | 17,2 | 3,8 | 17,6 | 3,9 | 17,2 | 3,1 | 5,4 | ,001 |
| Общий показатель | 131,3 | 20,2 | 139,0 | 16,7 | 135,1 | 21,5 | 133,5 | 16,8 | 2,7 | ,047 |

Наименьшая выраженность общего показателя по поведению, направленного на укрепление здоровья, отмечается у самых молодых участников исследования (17-21 год), наибольшая - у представителей второй возрастной группы (22-29 лет), далее происходит снижение выраженности параметра.

Несмотря на отсутствие значимых различий по параметру «ответственное отношение к своему здоровью», качественный анализ утверждений по данному блоку позволил вывить свои особенности. Так, молодые люди в меньшей степени склонны обсуждать вопросы о здоровье со специалистами (p=,023), они значительно реже посещают специальные образовательные программы, посвященные разным аспектам здоровья (p=,050) и не интересуются альтернативным мнением относительно прописанного лечения. Выявленная тенденция вполне объяснима, и связана с возрастными особенностями.





- во-первых, участие в проекте по созданию учебных анимационных фильмов, разработка социально значимых анимационный роликов значительно повышает мотивацию к изучению предметов и способствует решению целого комплекса образовательных задач, не только специфичных для дисциплин художественной направленности (рисунок, живопись, композиция, история искусств, дизайн и т.д.), но и педагогики, психологии, культурологии и т.д., позволяя проводить межпредметные интеграции;
- во-вторых, активное включение обучающихся в процесс проектирования электронных образовательных ресурсов способствует развитию навыков информационной и медийной грамотности и культуре, проектировочных навыков (получение, анализ, интегрирование, оценка и создание различных форм аудиовизуальной информации);
- в-третьих, учебно-воспитательная ценность такой деятельности заключается в создании условий формирования общекультурных компетенций и толерантности студентов. Это работа в новом для обучающихся формате – приобретение навыков командной работы над IT-проектом, умение критически осмысливать информацию. Студентам приходится учиться толерантным отношениям, сглаживать индивидуальные особенности своего темперамента и характера, которые могут стать барьером для получения положительных результатов в достижении общей цели, видеть значимость проделанной работы в общественном признании результатов их интеллектуальной деятельности, поскольку создаваемые студентами анимационные ролики, возможно использовать в образовательном процессе.

Конечно, никак нельзя назвать, что работа над IT-проектами, таких как процесс создания анимационных фильмов, простой и легкий. Результатом работы является пяти–шести минутный ролик, на создание которого затрачивается от одного до двух-трех месяцев – анализ и сбор материала, творческого поиска идей и воплощения. Также хочется отметить, что обучающиеся, которые испытывают затруднения в процессе обучения, как правило, делают очень удачные проекты, реализуя свой творческий потенциал, и повышают, таким образом, свою самооценку. Важным является создание в процессе IT- проекта привлекательности участия в нем. Это достигается за счет обеспечения творческого, а не репродуктивного характера, того, что деятельность нацеливается не только на достижение внешнего результата, но и реализует процессы творческого познания окружающего мира.

**Выводы.** Таким образом, IT-проекты в различных видах деятельности, в том числе и анимационной – являются один из наиболее перспективных путей решения многих социально-педагогических задач, в том числе и формирования общекультурных компетенций и толерантности студентов.

**Литература:**

1. Григорьева И.В., Иванова Л.А. Философско-педагогический анализ категорий медиакультуры (на примере понятия «Медиаобразовательное пространство») // Вестн. Том. гос. ун-та. 2013. №369. Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/ (дата обращения: 07.11.2014).

2. Долинер Л.И. Информационные и телекоммуникационные технологии в обучении: психолого-педагогические и методические аспекты. - Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед, ун-та, 2003. – 344 с.

3. Кононыхина И.А. Анимация в системе освоения спецкурса студентами художественных специальностей вестник // Вестник СурГПУ 2014 №1 (28) г. –

С. 65 –69.

4. Ломов С.П. Педагогика и Психология искусства сегодня и завтра [Текст] / Ломов С.П // Пути и средства повышение качества художественного образованиям эстетического воспитания: межвуз. сб. науч. тр. – М. ГБОУ ВПО МГПУ, 2013. – Вып. № 4. – С – 5.

5. Попов Е. А. Анимационное произведение: типология и эволюция образных средств: дис. кан. искусствоведения: 17.00.09 – Санкт-Петербург – 2011. – 198 с.

6. Фролова М.И. IT-технологии в художественном образовании как средство формирования общекультурных компетенций и толерантности студентов / Фролова М.И // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. № 3(16). С. 222 –227.

7. Фролова М.И Анимационная деятельность в художественном образовании как средство формирования толерантности студентов (на примере курс-проекта «От маленькой сказки к большому сердцу») // Вестник Академии права и управления № 4 (45) 2016. – С. 152-157.

8. Фролова М.И. Формирование общекультурных компетенций и толерантности студентов в процессе художественного образования посредствам проектной деятельности // М.И. Фролова / Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2016. – № 8 (138) – С. 240-246. [Электронный ресурс]: URL: http://lesgaft-notes.spb.ru/files/8-138-2016/p240-246.pdf.

9. Шаблин М.С. Стимуляция изобразительного творчества учащихся в сфере дополнительного художественного образования с помощью анимационных и педагогических технологий // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2011. №1 – С. 132 – 136.





наличие целей в жизни, как краткосрочных, так и долгосрочных; стремление к саморазвитию и получению нового опыта;

2) «межличностные отношения» (Interpersonal Relations) — использование коммуникации для достижения чувства близости с другими. Утверждения, вошедшие в данную шкалу, касаются проблем взаимоотношений с близкими людьми, умения устанавливать контакты, а также улаживать конфликтные ситуации, проявлять заботу о других, а также умением пользоваться поддержкой окружающих;

3) «питание» (Nutrition) включает в себя знание и выбор продуктов питания, необходимых для поддержания здоровья; выбор здорового ежедневного рациона питания. Данный блок содержит утверждения, касающиеся культуры питания;

4) «физическая активность» (Physical Activity) — регулярные занятия физическими упражнениями. Занятия спортом, любая двигательная активность (например, плаванье или танцы), отслеживание пульсового давления во время физической нагрузки – основные утверждения, которые наполнили данную шкалу;

5) «ответственность за здоровье» (Health Responsibility) — внимание к своему здоровью. Данный блок собрал утверждения, которые указывают насколько человек ответственно относится к своему здоровью: просмотр программ по здоровью, посещение специальных программ по здоровью, обращение с внешним ресурсам (литература, врачи, узкие специалисты и т.д.);

6) «управление стрессом» (Stress Management) — мобилизация психологических и физических ресурсов для самоконтроля и снижения напряженности. Шкала отражает те аспекты поведения из жизни человека, которые способствуют формированию антистрессорного иммунитета. Например: полноценный сон; выделение достаточного времени на отдых; использование специальных техник, способствующих контролю над стрессовыми ситуациями; ежедневная медитация.

Соответственно, выраженность выделенных параметров указывает на сформированность поведения, направленного на укрепление своего здоровья, в то время как низкие показатели – на недостаточное внимание к здоровому образу жизни. Поскольку шкалы содержат неравное количество утверждений, для выявления выраженности выделенных блоков, с целью сравнительного анализа, мы рассматривали процентное соотношение по каждой шкале.

Дополнительно использовалась анкета, специально разработанная для исследования здорового образа жизни. Анкета содержит вопросы, касающиеся гигиены сна, культуры питания, частоты профилактических осмотров, поведения в случае возникновения проблем со здоровьем, употребления алкоголя и отношения к табакокурению. Поведение, направленное на восстановление потенциала в рамках профессиональной деятельности оценивалась с помощью специальной шкалы опросника «Факторы профессионального развития» Петраш М.Д. «психофизиологический потенциал» (Петраш М.Д., 2011; 2015, с. 306-311).

**Изложение основного материала статьи.** Для изучения выраженности поведения, направленного на укрепление своего здоровья вся выборка была поделена на четыре возрастные группы. В первую группу (юношеский возраст) вошли студенты медицинского и экономического профилей обучения в возрасте от 17 до 21 года (167 человек). Во вторую группу вошли

освещены рассказы о дорожно-транспортных происшествиях, на которые выезжали сотрудники скорой медицинской помощи и спасатели г.Санкт-Петербурга. На встрече с молодежью, представителями экстренных служб Екатеринбурга и северной столицы, были показаны шокирующие видеоролики дорожно-транспортных происшествий. Рассказы очевидцев и участников ДТП вызвали сильные эмоциональные реакции у молодых людей. Эффективность подобного проекта очевидна, так как позволяет наглядно понять, насколько катастрофичными оказываются последствия не только для самих участников ДТП, близких людей, но и для посторонних, совершенно незнакомых людей.

Очевидным является тот факт, что отношение к возникающим проблемам со здоровьем, будет отличаться у представителей разных возрастных групп. В подростковом возрасте, при возникновении таких проблем, психологические реакции подростка, как правило, связаны не с теми проблемами, которые являются угрожающими для сохранности здоровья с медицинской точки зрения, а с теми, которые могут изменить внешний вид. В зрелом возрасте реакция будет иная, так как ценность здоровья возрастает, а психологические реакции людей, относящихся к данному возрастному диапазону, будут более серьезные. Осознание того, что «нездоровое» поведение может привести к хроническим заболеваниям и инвалидизации, во многом меняет отношение к образу жизни в плане укрепления своего здоровья, хотя не у всех. Для представителей поздней взрослости значимыми будут те проблемы, которые могут привести к потере трудо- и работоспособности.

В этой связи вопросы, касающиеся изучения здорового образа жизни у представителей разных возрастных групп, подтверждают свою актуальность. Именно понимание данной проблемы в возрастном аспекте поможет выявить основные ориентиры в работе с людьми разных возрастных групп.

**Формулировка цели статьи.** В представленной статье освещаются данные исследования, целью которого являлось изучение выраженности параметров здорового образа жизни у представителей разных возрастных групп. Одной из важнейших исследовательских задач было изучение соотношения параметров здорового образа жизни с поведением, способствующим восстановлению потенциала в контексте профессиональной деятельности в разные периоды взрослости.

В исследовании приняли участие 402 человека в возрасте от 17 до 60 лет, представители разных профессиональных сред (студенты медицинского и экономического профилей; медицинские работники, преподаватели, экономисты, учителя, инженеры и др.).

Методы исследования. Для изучения здорового образа жизни мы использовали опросник Walker (1996) «Health-Promoting Lifestyle Profile (HPLP)»[4] (Walker, et al., 1996). Опросник включает шесть шкал (Walker, et al.,1996):

1) «внутренний/духовный рост» (Spiritual Growth) — сосредоточение на развитии внутренних ресурсов. Шкала включает утверждения, отражающие

[4] Опросник использовался с разрешения автора разработанной модели S. N. Walker.





**УДК: 378 (07)**

**кандидат педагогических наук,**
**доцент Фролова Светлана Владимировна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород);
**магистрант Правдина Ольга Викторовна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород);
**магистрант Фролов Валерий Андреевич**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород);
**магистрант Горячева Наталья Александровна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород);
**магистрант Гордеева Елизавета Павловна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород)

## ГЕНЕЗИС РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

*Аннотация.* Авторы рассматривают феномен профессионального воспитания в психолого-педагогических исследованиях, анализируя существующие подходы к его определению. В статье анализируются аксиологический, событийный и пространственный подходы в их единстве воспитательной деятельности. Рассматривается феномен профессиональное воспитание и его элементы, принципы формирования в условиях воспитательного пространства педагогического вуза. Определяются методологические подходы и концептуальные идеи профессионального воспитания будущего педагога в условиях вовлечения в воспитательное пространство педагогического университета.

*Ключевые слова:* профессиональное воспитание, будущий педагог, профессиональные ценности, модель профессионального поведения.

*Annotation.* The authors consider the phenomenon of professional education in psychological and pedagogical studies, analyzing the existing approaches to its definition. The article analyzes the axiological, eventual and spatial approaches in their unity of educational activity. The phenomenon of professional education and its

elements, the principles of the formation of a pedagogical university in the conditions of an educational space are considered. Methodological approaches and conceptual ideas of professional education of the future teacher are determined in the conditions of involving in pedagogical university educational space.

*Keywords:* professional education, future teacher, professional values, model of professional conduct.

**Введение.** На современном этапе развития системы образования в РФ одним из приоритетных направлений является обновление и совершенствование профессиональной подготовки педагога, что отражено в ряде нормативно-правовых документов и проектов, призванных определить систему профессионального роста педагога и модернизировать этот процесс. В период социальных перемен создание эффективного воспитательного пространства педагогического вуза, отвечающего современным требованиям системы образования к развитию профессионально-личностных качеств педагога, становится осознанной необходимостью общества.

Тенденции в мировом образовательном пространстве задают новый вектор, определяющий требования к подготовке педагога. Продолжающийся поиск технологических решений цифрового образования, концептуальных решений организации взаимодействия межпоколенного образовательного сообщества позволяют говорить о необходимости разработки новых решений, составляющих основу профессионального воспитания педагога с новыми компетенциями в педагогической деятельности.

В философском эссе «Девочка с пальчик» французский педагог Мишель Серр [3] анализирует стремительные мировоззренческие разрывы между поколениями учителей и учеников, обусловленные рождением последних в виртуальном пространстве, где учитель уже не является единственным и исчерпывающим источником знаний. Эра знания кончилась. Современный ученик обретает «автономию мысли», инициируя поиск знания в открытом цифровом образовательном пространстве. Вместе с изменением межпозиционного взаимодействия ученика и учителя рождаются новые требования к профессиональным и личностным качествам педагога, реализовать которые необходимо средствами эффективно организованного воспитательного пространства педагогического вуза, реализующего концептуальные положения профессионального воспитания.

**Формулировка цели статьи.** Целью статьи является рассмотрение цели смыслов профессионального воспитания студентов педагогического вуза и развития данного понятия в контексте социально-гуманитарного знания.

**Изложение основного материала статьи.** Пристальный интерес к воспитанию в его теории и практики обусловлен общей социальной неудовлетворенностью развитием культуры, качеством и характером межпоколенческого взаимодействия, уровнем вовлечения молодежи в безопасные детско-взрослые сообщества. Однако практико-ориентированных технологий практически не разрабатывается в психолого-педагогических исследованиях.

Актуальным вопросом остается разработка концептуальных, метологических и технологических решений в организации эффективного воспитания будущего педагога, так как именно от личности учителя зависит будущее общество.





укреплению. Логично предположить, что отношение к образу жизни, способствующее укреплению своего здоровья, является результатом выбора, сделанного самим человеком. Логично предположить, что в определенные возрастные периоды возникают свои проблемы, связанные со здоровьем, характерные для конкретного возрастного диапазона.

По результатам исследований, представленных Всемирной организацией здравоохранения, было показано, что доля курильщиков увеличивается в раннем подростковом возрасте: в возрасте 11 лет доля «курильщиков» составила 2% (по выборкам из 35 стран); в 13 лет – 8%; 15 лет – 24% (Currie et al., 2004). Еженедельное потребление алкоголя составили 5, 12 и 29%, соответственно. При определении «умеренной или сильной физической активности» (Prochaska et al., 2004) среди подростков, исследователи выявили значительное снижение активности с возрастом (от 11 до 15 лет), которое, по словам исследователей, будет снижаться до ранней взрослости (Stephens et al., 1984). В других исследованиях было показано, что в раннем подростковом возрасте отмечается резкое снижение использования средств безопасности (велосипедные шлемы, спасательные жилеты, ремни безопасности и т.д.), что ведет к увеличению доли небезопасного поведения, связанного с повышенным риском для здоровья (Thuen et al., 1992). По данным исследований, выполненных в России, отмечено увеличение потребления табака с 1985 по 2006 г. на 87%, в основном за счет подростков и женщин (Улумбекова Г.Э., 2010).

Перечисленные тенденции не означают, что у большинства молодых людей будет отмечаться поведение, наносящее вред своему здоровью, последствия от которого могут носить, как краткосрочный, так и долгосрочный характер. Однако именно в подростковом возрасте может быть установлена основа соответствующего образа жизни. В ряде лонгитюдных исследований, посвященных изучению поведения, направленного на укрепление здоровья (исследование физической активности, культуры питания, наличия вредных привычек), было показано, что поведение, установленное в раннем подростковом возрасте, определяет поведение в старшем подростковом возрасте и далее (Klepp, 1993; Kelder et al., 1994; Telama et al., 1997). Изучив устойчивость проблемного поведения от подросткового возраста до взрослой жизни, Jessor (1991) с коллегами пришли к выводу о существовании стабильности и непрерывности соответствующего поведения и выдвинули утверждение о том, что «подросток является родителем молодого взрослого» (Jessor et al., 1991).

Краткое освещение результатов исследований, свидетельствующих о взаимосвязи выбора поведения, способствующего укреплению своего здоровья в подростковом возрасте с последствиями здоровьесберегающего поведения в более поздние периоды взрослости, указывают на важность информационного просвещения здорового образа жизни среди молодежи. В этой связи следует отметить появление социально-психологического проекта «Краш-курс», созданного в столице Урала, Екатеринбурге. В переводе с английского, слово crash, означает "авария, катастрофа", и "потерпеть крах". Очень часто дорожная катастрофа является последствием «нездорового поведения», связанного с употреблением алкоголя, а также с вождением автомобиля в состоянии «хронического недосыпания». В рамках Шестого Международного конгресса «Безопасность на дорогах ради безопасности жизни», были

*Keywords:* health-promoting lifestyle, physical activity, bad habits, psycho-physiological potential, students, adulthood.

**Введение.** Исследования, посвященные здоровому образу жизни человека, не только не теряют своей актуальности, но являются особо значимыми в условиях современной действительности. Изменения условий существования современного человека, связанных с высокими темпами развития сложных технологий, социальных, экологических перемен, требуют от человека быстрой адаптации к изменяющимся условиям. Что, в свою очередь предъявляет особые требования к адаптационным процессам в части здоровья.

Здоровый образ жизни, или образ жизни, благоприятствующий здоровью, согласно ВОЗ, определяется как поведение, направленное на поддержание и укрепление здоровья, в условиях взаимодействия с окружающей средой (социальные, социально-экономические, экологические факторы) (Глоссарий, 1998). Укрепление здоровья, по определению ВОЗ – это процесс, который позволяет людям усилить контроль над определяющими факторами (детерминантами) здоровья и улучшить его (Глоссарий, 1998).

Подавляющее число исследований, посвященных изучению здорового образа жизни, находятся в рамках медико-профилактических мероприятий, способствующих укреплению здоровья. К таким мероприятиям относятся: исследование физической активности; соблюдение сбалансированного питания; лечебно-профилактические мероприятия; избегание вредных привычек. Психологические аспекты образа жизни, направленного на укрепление своего здоровья, как правило, остаются за рамками подобных исследований. Также следует отметить малое количество исследований, направленных на изучение данного феномена у людей, не имеющих проблем со здоровьем (слабое здоровье, хронические заболевания и т.д.). В этой связи нас заинтересовал подход к изучению здорового образа жизни «Health-Promoting Lifestyle Profile (HPLP)», разработанный исследователями S. N. Walker, Nola J.Pender (Walker, et al., 1987, 1996). В соответствии с моделью, предложенной авторами, оценка здорового образа жизни проводится по шести блокам: 1) «духовный / внутренний рост»; 2) «межличностные отношения»; 3) «питание»; 4) «физическая активность»; 5) «ответственность за здоровье»; 6) «управление стрессом» (Walker, et al.,1996). Помимо общих оздоровительных мероприятий, связанных со здоровым питанием, проявлением физической активности, а также поведением, ответственным за здоровье, модель включает блоки, которые можно отнести к психологическим аспектам в структуре ЗОЖ. А именно: вопросы, связанные с развитием внутренних ресурсов («духовный рост»); с использованием коммуникации для достижения чувства близости значимых отношений с другими («межличностное общение»); с мобилизацией психологических и физических ресурсов для эффективного контроля и снятия напряжения.

Необходимо отметить, что «оптимального образа жизни» не существует. Данный факт связан с огромным количеством факторов, в число которых можно отнести следующие: образование, уровень финансового благополучия, структура семьи, возраст, физические способности. В зависимости от соотношения перечисленных факторов буду выделены определенные способы жизни, для которых будут выделены свои специфические способы отношения к своему здоровью, считающиеся подходящими и способствующими его





Проблемами профессионального воспитания занимались такие исследователи как Е.П. Белозерцев, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков. Так, В.А. Сластенин определил механизмы и принципы формирования методологической культуры и развития социальной активности учителя.

В исследованиях Б.З. Вульфова, Т.М. Давыденко. В.Н. Харькина рассматриваются проблемы формирования рефлексивной культуры педагога, а также принципы эффективного функционирования профессионального педагогического сообщества и механизмы продуктивного взаимодействия учителя и ученика.

Исследования В.В. Николиной, К.Я. Вазиной, Б.Бим-Бада, Е.В. Бондаревской определяют аксиологический подход, предполагающий создание условий для формирования профессиональных ценностей педагога.

Феномену профессионального воспитания учителя большое внимание уделялось в педагогике советского периода. Именно советский опыт профессиональной подготовки учителей сыграл особую роль в формировании понимания профессионального воспитания и определения его элементов.

А.В Репринцев указывает, что профессиональная воспитанность учителя включает когнитивную, эмоциональную и деятельно-практическую составляющие, и их совокупность образует нравственно-эстетическое отношение личности к действительности [1].

Среди педагогических условий реализации профессионального воспитания будущего педагога в образовательном пространстве педагогического вуза мы принимаем как концептуально значимые:

1. Развитие аксиологической основы воспитательного пространства педагогического университета, определяя заглавными профессиональные, нравственно-этические, культурные ценности, смыслы и традиции.
2. Развитие высококультурного фона образовательного пространства педагогического вуза.
3. Создание предпосылок для развития воспитательных компетенций у профессорско-преподавательского состава педагогического вуза через включение в студенческо-преподавательские коллаборации.
4. Стимулирование и поддержка студенческих инициатив по обогащению содержания, форм, принципов жизнедеятельности, соотнесенных с образом профессионального бытия педагога, а также по включению студентов в профессионально целесообразные и нравственно-эстетически содержательные виды и формы деятельности (А.В. Репринцев).
5. Актуализация обращения к культурно-историческому и духовно-нравственному наследию города, региона, страны и мира, обогащающему понимание предназначение педагога.

А.В. Репринцев рассматривает в качестве основных профессиональных ценностей забота, участие, милосердие, сострадание, сопереживание, сорадование, искренность, благородство, любовь, уважение к ребенку, интеллигентность. Эти ценности перерастают в профессиональные качества и устойчивые черты стиля профессиональной деятельности, его ключевыми, «знаковыми» признаками [2].

Е.В. Манченко рассматривает профессиональное воспитание как многомерное и многоплановое явление, включающее формирование духовности, т.е. активного стремления к красоте, добру, истине, целостному

осмыслению мира, приобщенности его к мировым и национальным культурным ценностям, как процесс обретения им профессионального мастерства – глубоких профессиональных знаний, умений, вкуса, сформированной педагогической культуры, потребности в самосовершенствовании.

Профессиональное воспитание – целенаправленное развитие учащихся как субъектов профессиональной деятельности, основным механизмом которого является становление социально-профессионального самосознания учащегося.

Исследователь рассматривает в качестве основных задач профессионального воспитания:

1. формирование иерархии устойчивых мотивов профессионального труда;
2. формирование умений организовать работу с учетом стилей деятельности, способностей разных людей;
3. изменение отношения бывших школьников к практической деятельности.

Мы рассматриваем в качестве основных задач профессионального воспитания будущего педагога такие положения как:

1. формирование мира профессиональных ценностей будущего педагога, являющиеся регулятивом профессионального и социального поведения;
2. формирование комплекса мотивационной структуры, в котором профессиональное развитие тесно сопряжено с личностным развитием;
3. формирование профессионального мировоззрения и картины мира.

На эффективность профессионального и личностного становления оказывает влияние аксиологическое насыщение воспитательного пространства профессиональными ценностями, в котором они проживаются и переживаются совместно в *со-бытийной общности*, рождая профессиональные убеждения и устремления [7].

Классическим распространенным подходом в психолого-педагогических исследованиях является определение пути профессионального личностного развития по определенному алгоритму операций и действий:

1. ступень когнитивности - “Я знаю”, активизирующее познание профессиональных ценностей, знакомство с миром профессиональных ценностей, осознание смыслового значения основных этических, духовно-нравственных понятий, сопряженных с миром профессии.
2. ступень эмоционально-волевого развития - “Я хочу”, стимулирующая интенцию и устойчивую мотивацию субъекта к познанию и присвоению этих ценностей, влияющих на формирование образа “Я”, коррекцию образа жизни и т.д.
3. ценностно-формирующая ступень - “Я отношусь” - мир ценностей и ценностных ориентаций личности, которые восприняты личностью как жизненно важные регулятивы, нормы, целе-смысловые ориентиры.
4. ступень поведения - “Я действую” - реализация сформированного стиля поведения феноменология действия и поступка, которые основаны на операциях предыдущих ступеней. Результатом становится позитивная модель профессионального поведения.

Реализация профессионального воспитания будущего педагога происходит в воспитательном пространстве педагогического университета.





**Психология**

**УДК 159.9.072**

**кандидат психологических наук Петраш Марина Дмитриевна**
Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург)

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В СТРУКТУРЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В РАЗНЫЕ ПЕРИОДЫ ВЗРОСЛОСТИ[3]

*Аннотация.* В статье представлены данные по изучению здорового образа жизни у представителей разных возрастов. Феномен здорового образа жизни «Health-Promoting Lifestyle Profile (HPLP)» рассматривался в соответствии с моделью, предложенной Walker, (1996) с соавторами. Оценка здорового образа жизни проводилась по шести блокам: 1) «внутренний рост»; 2) «межличностные отношения»; 3) «питание»; 4) «физическая активность»; 5) «ответственность за здоровье»; 6) «управление стрессом», а также с помощью специально разработанной анкеты. Также рассматривалось поведение, направленное на восстановление потенциала в контексте профессиональной деятельности. В исследовании приняли участие 402 человека в возрасте от 17 до 60 лет. Выявлена средняя выраженность поведения, относящегося к здоровому образу жизни. Показаны различия в возрастных группах по параметрам «питание», «внутренний рост», «межличностные отношения», «управление стрессом» и общему показателю. Обнаружена специфика проявления здорового образа жизни в возрастных группах. Показано, что параметры здорового образа жизни выступают в качестве предикторов поведения, способствующего восстановлению потенциала в контексте профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* здоровый образ жизни, физическая активность, вредные привычки, психофизиологический потенциал, студенты, взрослость.

*Annotation.* The article presents data on the study of a healthy lifestyle in different periods of adulthood. The phenomenon of a healthy lifestyle «Health-Promoting Lifestyle Profile (HPLP)» was considered in accordance with the model proposed by Walker et al., (1996). Evaluation of a healthy lifestyle was conducted in six blocks: 1) "Spiritual Growth"; 2) "Interpersonal Relations"; 3) "Nutrition"; 4) "Physical Activity"; 5) "Health Responsibility"; 6) "Stress Management", as well as using a specially developed questionnaire. Also the behavior directed on restoration of potential in a context of professional activity was considered. The study involved 402 people aged 17 to 60 years. The average severity of behavior related to a healthy lifestyle has been revealed. Differences in age groups are shown for the parameters "Nutrition", "Spiritual Growth", "Interpersonal Relations", "Stress Management" and the overall indicator. Specificity of manifestation of a healthy lifestyle in the age groups is revealed. It is shown that the parameters of a healthy lifestyle act as predictors of behavior conducive to the restoration of potential in the context of professional activity.

---

[3] Статья подготовлена в рамках проекта РГНФ 16-06-00315а «Психологические факторы здорового образа жизни на разных этапах взрослости»

3. Белугина М.А. Жизненные стратегии у современных студентов: опытпсихологического исследования // Психология в вузе. - 2008. - № 6. - С. 93-103.

4. Большов В.В. Высшее образование в системе жизненных стратегиймолодежи: дисс..канд. социол. наук. - Краснодар, 2007. - 159 с.

5. Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Психология творческой уникальностичеловека: Рефлексивно-гуманистический подход. - М.: Институт психологии РАН, 1998. - 203 с.

6. Васильева О.С., Демченко Е.А. Изучение основных характеристикжизненной стратегии человека // Вопросы психологии. - 2002. - №4. - С. 74-82.

7. Воронина О.А. Жизненные стратеги как фактор отношения студентов кучебной деятельности: автореф. дис.. канд. психол. наук. - Курск. 2008. - 22 с.

8. Ковалев В.И. Психологические особенности личностной организациивремени жизни: автореф. дис...канд. психол. наук., М, 1979. - 20 с.

9. Ковалев, В. И. Особенности личностной организации времени жизни // Гуманистические проблемы психологической теории. — М.: Наука, 1995. - С. 179–184.

10. Рудакова О.В. Жизненные стратегии современного российскогостуденчества: дис. канд…социл.наук. - М., 2008. - 178 с.

11. Созонтов А.Е. Основные жизненные стратегии российских студентов // ВестникМосковскогоуниверситета. Сер. 14, Психология. - 2003. - №3. - С. 15-23.

12. Royce J.,Powell A. Theory of Personality and Individual Differences: Factors,Systems and Process. - NJ:Prentice Hall, 1983. - 237 p.

13. Ryan R.M., Deci E.L. On assimilating identities to the self: A self-determination theory perspective on internalization and integrity within cultures // M.R. Leary&J.P. Tangney(Eds.) Handbook of self and identity. - New York: Guilford Press, 2003. Режим доступа: URL:http://www.psych.rochester.edu/SDT/publications_search.php?action=domain_sea rch&dID=l. (датаобращения 12.09.2017).

14. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // AmericanPsychologist. - 2000. - 55. - p. 68. Режим доступа: URL:http://psycnet.apa.Org/journals/amp/55/9/ (дата обращения 15.10.2017)

15. Ryan R.M., Sheldon K.M., KasserT., Deci E.L. All goals are not created equal:An organismic perspective on the nature of goals and theirregulation // P.M.Gollwitzer&J.A.Bargh(Eds.), Thepsychologyo faction: Linking cognition and motivation to behavior. - New York: Guilford Press, 1996. - P. 7-26.





Воспитательное пространство – это динамическая сеть взаимосвязанных педагогических «событий», в которых ключевым моментом является совместная деятельность детей и взрослых (Д.В. Григорьев, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова) [6].

Н.Л. Селиванова механизмом создания воспитательного пространства называет взаимодействие коллективов, объединенных единым пониманием педагогических задач, едиными принципами и подходами в воспитании.

Однако, воспитательное пространство образовательной организации не всегда конкурентоспособно по отношению к альтернативным привлекательным для молодежи социальным вызовам (компьтерные игры, социальные сети, индустрия развлечений, деструктивные молодежные субкультуры и др.). Несмотря на данные вызовы, альтернатив, которые пропагандировали позитивные ценности, недостаточно представлены в современном обществе. Воспитательное пространство должно занять определенную нишу, обеспечивая включенность каждого субъекта образования. Такая цель достижима, если воспитательное пространство создает условия вариативности и обладает способностью реагирования на изменения запроса современного студента.

Повышение конкурентоспособности образовательного пространства требует отказаться от мероприятийного подхода в практике реализации образовательных программ. Мероприятийность предполагает формальный уровень ответственности за результат, который интерпретируется исключительно в формальной логике по факту проведения мероприятия в срок, соответствия плану, по числу участников и т.п. На смену мероприятийной педагогике приходит педагогика событийности, утверждая принципы событийного подхода к организации образовательного пространства, ориентацию на образовательный результат [6] в современной трактовке.

*Целью концепции профессионального воспитания педагога* является концептуальное и методологическое обоснование философии профессионального воспитания педагога на основе принципа «конвенции поколений» (А.А. Федоров) в «поле диалога» экосистемы педагогического университета [8].

*Профессиональное воспитание педагога* – это многомерный процесс конвенционального взаимодействия субъектов образовательного пространства вуза с целью формирования позитивной модели профессионального поведения педагога, в основе которой развитие профессионально-личностных качеств и нравственной составляющей профессии [8].

*Концептуальная идея* профессионального воспитания педагога заключается в обеспечении субъектной включенности каждого студента в образовательное пространство с целью формирования позитивной модели социально-профессионального поведения на основе «рождения» персональных смыслов в образовании.

Основными методологическими подходами концепции профессионального воспитания студента педагогического вуза [8] являются:

1. *Аксиологический подход*, реализующий основные положения в формировании мира профессиональных ценностей.

2. *Событийный подход*, преобразующий образовательную деятельность в сеть образовательных событий, опираясь на постулат «событийность – естественное условие развитие человека».

3. *Пространственный подход* [6], вбирающий в себя все компоненты организации воспитания через создание экосистемы педагогического университета.

**Выводы.** Единство методологических подходов, принципов, идей и технологических решений позволяет осуществить профессионального воспитание эффективно, результатом которого является подготовка нового учителя для новой школы, способного к эффективному конвенциональному взаимодействию с учениками, родителями обучающихся, коллегами в целостном образовательном пространстве педагогического вуза.

**Литература:**

1. Репринцев А.В. В поисках идеала Учителя: проблемы профессионального воспитания учителя в истории философско-педагогической мысли. Курск, 2000.

2. Репринцев А.В. Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2012. № 4 (24). Т. 1

3. Серр М. Девочка с пальчик, 2016.

4. Федякова Н.Д. Диагностика сформированности духовно-нравственных ценностей у обучающихся / С.В. Фролова, В.А. Фролов, Н.Д.Федякова // Цифровое общество в контексте развития личности: сборник статей Международной научно – практической конференции (13 июня 2017 г., г. Пенза, РФ) / - Уфа: АЭТЕРНА, 2017, с. 224-225

5. Федякова Н.Д. Система педагогических условий профессионального роста будущего учителя / В.А. Фролов, Н.А.Горячева, Н.Д.Федякова // Фундаментальные проблемы науки: сборник статей IX Международной научно – практической конференции (20 июня 2017 г., г. Казань, РФ) / - Уфа: АЭТЕРНА, 2017. – с. 134-136

6. Фролова С.В., Илалтдинова Е.Ю., Повшедная Ф.В. Проектирование воспитательного пространства образовательной организации. – Москва: Издательство «Флинта», 2017. – 220 с.

7. Фролова С.В., Концепция образовательного события в практико-ориентированной парадигме высшего образования Фролова С.В., Илалтдинова Е.Ю. Вестник Мининского университета. 2017. № 1 (18). С. 2.

8. Фролова С.В., Фролов В.А. Концептуальные основы профессионального воспитания студента педагогического вуза. Проблемы современного педагогического образования . 2017. № 56-5 С. 223-229

9. Целевая подготовка педагогов: модель кадрового конструктора регионального социально-педагогического кластера / Федоров А.А., Папуткова Г.А., Фильченкова И.Ф., Илалтдинова Е.Ю., Прохорова И.В., Краснопевцева Т.Ф., Белинова Н.В., Князева Т.Н., Груздева М.Л., Фролова С.В., Михайлов М.С., Соловьев М.Ю., Перевощикова Е.Н. Мининский университет. Нижний Новгород, 2017.





| | | | |
|---|---|---|---|
| | Е. А. Демченко | не быть».<br>3) тип «быть».<br>4) тип «иметь, чтобы быть». | потребностей;<br>2. уровень ответственности,<br>4. степень осмысленности жизни. |
| 5. | T. Kasseri<br>R. M. Ryan | 1) внутренние стремления, основанные на ценностях личностного роста, здоровья, любви, привязанности, служения обществу;<br>2) внешние стремления, основанные на материальных ценностях, ценностях социального признания, физической привлекательности, их оценка зависит от других людей. | 1. смысложизненные ориентации, направленные на личностный рост, здоровье, любовь, привязанность,<br>2. служение обществу |
| 6. | E.L. Deci | 1) автономная ориентация;<br>2) подконтрольная ориентация;<br>3) безличная ориентация. | Смысложизненные ориентации на автономность |

Выделенные личностные качества, по сути, являются критериями для диагностики типа жизненной стратегии, при этом следует отметить, что имеющиеся исследования крайне недостаточно освещают проблему анализа определенного типа жизненной стратегии через диагностику его личностных качеств.

**Выводы.** Анализ стратегий жизни как психологического феномена показывает, во-первых, отсутствие единой системы диагностики жизненной стратегии, что определяет трудности исследования их как психологического феномена, во-вторых, позволяет выделить проблему развития личностных качеств, влияющих на формирование продуктивной, зрелой и эффективной стратегии жизни.

**Литература:**

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. -СПб.: Алетейя, 2001. - 297 с.

2. Белецкая А.А. Жизненная стратегия личности как регулятор поведениячеловека в социальной среде // Вестник КРСУ. - 2010.- Том 10. - № 11. - С. 5-9.

2) подконтрольная ориентация, для представителей которой характерно преобладание внешних стремлений, поведение при этом основывается на требованиях окружающих;

3) безличная ориентация, представители которой испытывают недостаток мотивации, пассивны, полагают, что результат не может бытьдостигнут целенаправленно.

Анализ исследований типов жизненных стратегий показывает, что в качестве критериев их диагностики, как правило, выступают определенные личностные качества, что позволяет сделать предположение о наличии того или иного типа жизненной стратегии.

Систематизация типов стратегий жизни и соответствующих им личностных качеств представлена нами в таблице 1.

*Таблица 1*

**Типология стратегий жизни и личностные качества, необходимые для осуществления определенной жизненной стратегии**

| №п /п | Автор | Виды жизненных стратегий | Личностные качества |
|---|---|---|---|
| 1. | К. А. Абульханова-Славская | - опережающая стратегия;<br>- стратегия запаздывания.<br>- активная жизненная стратегия;<br>- пассивная жизненная стратегия. | 1. отношение к временной перспективе;<br>2. особенности ценностных ориентаций;<br>3. уровень творческой активности;<br>4. уровень самоактуализации (самореализации);<br>5. направленность личности;<br>6. ответственность. |
| 2. | В.И. Ковалев | 1) стихийно-обыденный тип;<br>2) функционально-действенный тип;<br>3) созерцательный тип;<br>4) созидательно-преобразующий тип; | 1. активность (творческая активность);<br>2. ответственность |
| 3. | Е.П. Варламов, С.Ю. Степанов | 1) пассивная типичность;<br>2) активная типичность;<br>3) пассивная индивидуальность. | 1. творческая активность;<br>2. креативность, оригинальность решения жизненных задач;<br>3. ценностные ориентации. |
| 4. | А. Е. Созонтов; О. С. Васильева, | 1) тип «иметь»;<br>2) тип «не иметь и | 1. наличие бытийных ценностей и |





**Педагогика**

**УДК 371**

**старший преподаватель кафедры технологии и профессионально-педагогического образования**
**Хайров Фёдор Андреевич**
Академия психологии и педагогики
Южного Федерального университета (г. Ростов-на-Дону)

## СОДЕРЖАТЕЛЬНО - ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

*Аннотация.* В статье дана краткая характеристика трудового обучения и воспитания как одного из видов учебной деятельности в общеобразовательной школе. Общее образование является базисом профессионального образования и, в то же время, входит в его состав и включает все виды общеобразовательной подготовки учащихся, (естественнонаучной, гуманитарно-эстетической, математической, трудовой, оздоровительной). Эти же предметы входят в структуру образовательных программ учреждений профессионального образования. Происходит *фундаментализация* профессионального образования.

*Ключевые слова:* трудовое воспитание, система трудового обучения, общее образование, профессиональное образование.

*Annotation.* The article gives a brief description of employment training and education as one of the types of learning activities in a secondary school. General education is the basis of professional education and, at the same time, a part of it and include all kinds of General education students (natural Sciences, Humanities-aesthetic, mathematical, employment, health). These items are included in the structure of educational programs of vocational education. Is fundamentalization of professional education.

*Keywords:* technological and industrial education at school, the system of technological education, general education, professional education.

**Введение.** Главной проблемой в сфере образования и воспитания молодёжи является воспитание всесторонне развитой личности, обладающей высоким профессиональным мастерством. Для этого необходимы модернизация, преобразование и обновление системы общего и профессионального образования, главным средством осуществления которых является тесная связь обучения и воспитания подрастающего поколения с профессиональным образованием, создающим условия для профессионального становления, развития и самореализации личности.

Известно, что ведущая роль в формировании кадрового потенциала страны при переходе России к постиндустриальному обществу принадлежит именно единой государственной системе подготовки кадров (квалифицированных рабочих, инженерно-технических работников, иных специалистов), в том числе в системе профессионального образования как приоритетного направления в государственной образовательной политике.

**Изложение основного материала статьи.** Трудовое обучение - один из видов учебной деятельности в общеобразовательной школе, *целью* которого

является формирование у обучаемого элементов *знаний и умений* определённого количества и качества.

В настоящее время к основным ***трудовым знаниям*** относят технические, технологические, конструкторские и первоначальные экономические знания, необходимые для участия в общественно полезном, производительном труде.

К основным ***трудовым умениям*** относятся политехнические умения для работы в различных отраслях промышленного и сельскохозяйственного производства, а также специальные умения и навыки, необходимые для работы по конкретной профессии, осваиваемой учащимися [1].

В общем виде приобретаемые учащимися знания, умения и навыки представляют собой определённую систему, основным звеном которой является урок. Основными типами уроков по критерию различения дидактических и воспитательных задач, намеченных учителем для решения на уроке, являются:

- уроки, предусматривающие ознакомление учащихся с необходимыми *теоретическими знаниями* для выполнения практических работ и производительного труда;
- уроки, формирующие *практические умения и навыки* с преобладанием самостоятельных работ обучаемых;
- уроки непосредственного производительного труда, на которых обучаемые выполняют определённую общественно значимую и полезную деятельность.

К числу *педагогических требований* к проведению проверки оценки, контроля и учёта результатов трудового обучения учащихся относятся: систематичность (регулярность проверки), всесторонность (охват всех разделов учебной программы), объективность (исключая преднамеренные, субъективные и ошибочные оценочные суждения и выводы учителя, основанные на недостаточном изучении школьников или предвзятом отношении к некоторым из них), разнообразие форм проведения проверки, контроля, оценки и учета знаний, умений и навыков, индивидуальный характер контроля (требующий осуществления контроля за работой каждого ученика, за его личной трудовой деятельностью).

Трудовые знания, умения и навыки учащихся могут оцениваться педагогами по следующим *основным критериям*:

- уровень и качество теоретических знаний, предусмотренных программой (правильность, полнота и их систематичность, осмысленное понимание учебного материала на основе знаний по другим общеобразовательным предметам);
- качество выполнения работ (лабораторных, производственных) и их соответствие техническим и технологическим требованиям;
- правильные приёмы выполнения работ;
- умение пользоваться инструментом и другими средствами труда;
- правильная организация рабочего места;
- соблюдение правил безопасности труда, санитарии;
- уровень культуры и эстетики труда;
- культура отдыха;
- умение объяснить на основе естественнонаучных знаний значение и смысл выполняемых работ;
- степень самостоятельности и творчества в работе;





По мнению О. С. Васильевой и Е. А. Демченко, стратеги жизни – этоопределенный способ бытия, при котором человек пытается реализовать определенную систему ценностей и целей, что, по мнению человека, поможет сделать его жизнь наиболее эффективной. Жизненная стратегия связана с уровнем ответственности, степенью осмысленности жизни, системой ценностей иотношений человека, которые позволяет почувствовать жизненную силу и ощутить себя хозяином жизни. Именно эти характеристики, с точки зрения авторов, являются важнейшими при анализе стратегии жизни человека [6].

Проблема типологии стратеги жизни поднималась и в зарубежных исследованиях (J. Royce, A. Powell, T. Kasser, R. M. Ryan, K. M. Prenda, M. E. Lachman, A. M. Freund, P. B. Baltes, E. L. Deci и др.).

В частности, в теории личности J. Royce, A. Powell рассматривается стратегия воплощения индивидуальных ценностей, оптимизации личностных смыслов и разрешения жизненных проблем, которая отражает определенный способ бытия человека с присущими данному способу «зонами риска и стремлениями к достижению благополучной жизни» [12].

Т. Кассер и Р. М. Райан (T. Kasser и R. M. Ryan) установили зависимость уровня психического здоровья от выбора того или иного типа ценностных и жизненных ориентаций. Внешние стремления, оценка которых зависит от других людей, основаны на таких ценностях, как материальное благополучие, социальное признание и физическая привлекательность, способствуют психическому здоровью и повышают удовлетворенность жизнью. Внутренние стремленияоснованы на ценностях личностного роста, здоровья, любви, привязанности, служения обществу. Внешние стремления препятствуют психическомуздоровью и уменьшают удовлетворенность жизнью.

В соответствии с этим выделяются два типа жизненных ориентаций:

1) внутренние стремления, основанные на ценностях личностного роста, здоровья, любви, привязанности, служения обществу;

2) внешние стремления, основанные на материальных ценностях, ценностях социального признания, физической привлекательности; их оценка зависит от других людей [15].

В контексте теории самодетерминации Е. Л. Деси (E. L Deci), центральный жизненный мотив (ориентация на автономность), которым руководствуется человек, и выбор способа осуществления собственной жизни не зависят от внешних социальных факторов и определяются свободным выбором человека [13].

Исходя из этого постулата, теория самодетерминации рассматривает три группы жизненных ориентаций человека: автономную, подконтрольную и безличную ориентацию, основанные на преобладании в личности мотивации в сочетании с определенными когнитивными, аффективными и другими психологическими характеристиками [14].

Е. Д. Лес и Р. М Райан выделено три типа жизненных стратегий (Deci E. L, Ryan R. M.):

1) автономная ориентация, представители которой организуют свою жизнь, ориентируясь на внутренние стремления, и строят свое поведение, исходя из собственных потребностей и чувств;

итворческом подходе к ее организации, а также высокая активность, выражающаяся в последовательной реализации собственной жизненнойпозиции.

Е.П. Варламов и С.Ю. Степанов определяют стратегию жизни, как форму ее целенаправленной организации человеком. Опираясь на постулат об отношении стратегии жизни ко всей жизни человека и ее организации, авторы выделяют такой критерий, как творческая активность. В связи с чем, определяются три типа стратегий жизни:

1) «пассивная типичность» – человек со стратегией «пассивной индивидуальности», полагается на случайность и внешние обстоятельства, которые становятся ведущими факторами его развития;

2) «активная типичность» – человек со стратегией жизни «активной типичности», стремится к тому, чтобы не выделяться из общей массы вполне благополучных среднестатистических членов общества, свою жизнь посвящает достижению общепринятых целей и ценностей;

3) «пассивная индивидуальность» – человек, со стратегией «пассивной типичности» некритично подчиняется общественным нормам и социальным стереотипам [5].

Важным показателем выступает творческий потенциал человека, особенности его развития, в соответствии с которыми выделяются три типа стратегии жизни:

1) стратегия жизнеисчерпания, характеризующаяся репродуктивной активностью, отсутствием роста, снижением творческого потенциала;

2) стратегия жизнепорождения, характеризующаяся творческой активностью, осуществлением собственных замыслов при неравномерности самого процесса их осуществления, чередованием продуктивных и кризисных периодов;

3) стратегия жизнетворчества, характеризующаяся устойчивостью и постоянством в реализации собственного творческого потенциала [5].

С позиции А.Е. Созонтова, жизненная стратегия – это способ построения человеком собственной жизни, заключающийся в определении ее направленности в соответствии с ориентацией на определенные ценности, выбором, связанным с ценностными противоречиями. Жизненная стратегия организует целостность жизнедеятельности, определяет способ бытия и является важнейшим критерием психологического здоровья.

Ключевым критерием стратегии жизни в данном исследовании выступают ценностные ориентации. В соответствии с ведущим типом ценности, автором выделяются такие виды стратегий жизни, как «иметь», «не иметь и не быть», «быть» и «иметь, чтобы быть»:

1) тип «иметь» – в основе данной стратегии лежат ценности выгоды, достижения личного успеха, признания;

2) тип «не иметь и не быть» определяется ценностью соблюдениясоциальных стереотипов, ориентацией на мнение авторитетных людей;

3) тип «быть» основан на внутренних ценностях человека;

4) тип «иметь, чтобы быть» отличается ориентацией и на бытие, и на обладание, выбор человека основан и на внешних, и на внутренних ценностях-ориентирах [11].





**-** время, затраченное на выполнение лабораторно-практической или учебно-производственной работы, общественно полезного, производительного труда [2].

Эти критерии определяют уровень трудовой подготовки школьников, их понимание роли труда как первой жизненной потребности человека и обязанности каждого гражданина российского общества, осознание общественной значимости своего личного труда.

***Цели*** и ***задачи*** трудового воспитания:

- понимание, развитие и осознание творческого, ответственного, ценностного гуманистического отношения к труду как первой жизненной потребности, высшей ценности в жизни, основы духовного облика человека;
- стремление получить и применять знания на практике;
- формирование трудовых навыков;
- активизация и включение детей и юношества в общественно-трудовую деятельность;
- воспитание высоких нравственных и волевых качеств, трудолюбия;
- развитие потребности в творческом труде;
- подготовка воспитуемых к выбору профессии, выполнению необходимых и доступных видов профессиональной деятельности;
- формирование культуры труда (умственного, физического).

Основными *путями осуществления задач* трудового воспитания являются:

- общеобразовательная подготовка;
- освоение образовательной области «технология»;
- внеклассная и внешкольная работы, включающей в себя ознакомление с современным производством, профессиями и людьми труда;
- непосредственно трудовая деятельность; и др.

***Сущность*** трудового воспитания проявляется, как:

**-** выращивание в человеке определенных знаний и представлений о ценностях труда, стремлений, интересов, личностных позиций в отношении к различным видам труда;

- создание целостного характера, становление его гражданственности, деловитости, нравственно-волевых черт, творческого начала;
- развитие экономического мышления, создание инструментария для успешной индивидуальной и коллективной трудовой деятельности [2].

Важнейшими ***путями и формами*** трудового воспитания являются:

- подготовка детей и юношества к труду в школе, накопление в школе трудовых традиций;
- регулярный домашний труд;
- привлечение учащихся к непосредственному и посильному участию в общественном производстве;
- широкое развитие соревнования в труде;
- использование в целях трудового воспитания средств массовой информации и устной пропаганды;
- беседы, лекции, читательские конференции, литературно-художественные вечера, производственные экскурсии, встречи со знаменитыми людьми.

При этом необходимо учитывать ***психологические основы*** трудовой подготовки учащихся. *Условиями развития психики* школьников в процессе труда являются:

- формирование общетрудовых умений, положительной мотивации и способностей интеллектуального творческого характера в условиях индивидуального и совместного труда;
- целесообразная деятельность самого учащегося, выработка у него жизненной сноровки, укрепления характера и гражданских чувств;
- достижение трудового успеха, проявление творчества, переживание радости трудовой победы;
- стимулирование труда, развитие непосредственного интереса (личная заинтересованность; приобретение практически полезных знаний и навыков) и опосредованного интереса (поощрения, награды);
- предоставление возможности осознания общественно и личностно значимых целей труда, перспектив своего участия в нем, зависимость достижения успеха от коллективных усилий.
- деятельность педагога, воспитателя.

Обучение - самый важный и надёжный способ получения систематического образования. Будучи многогранным и сложным, специально организуемым процессом отражения в сознании ребёнка реальной действительности, трудовое обучение есть не что иное, как процесс познания, управляемый педагогом. Именно его направляющая роль обеспечивает полноценное усвоение школьниками знаний, умений, развитие их умственных сил и творческих способностей.

***Трудовое воспитание -*** системный, целенаправленный процесс формирования личностных и социальных качеств характера воспитуемых, необходимых для практической подготовки их к трудовой деятельности. Структура трудового воспитания школьников расширяется за счёт различных видов внеучебного общественно-полезного труда.

При этом педагогу, как организатору труда и трудового воспитания, необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей, закономерности их развития, управлять их трудовой деятельностью. ***Успех и эффективность*** трудового воспитания учащихся достигается при наличии определённых *педагогических условий:*

- правильная и чёткая организация трудового воспитания, его содержательность, личностная и общественно полезная значимость;
- использование результатов диагностики уровня трудовой воспитанности учащихся при определении целей, задач, содержания, форм, методов и средств их трудового обучения и воспитания;
- подчинение труда детей учебно-воспитательным задачам;
- осуществление дифференцированного подхода к учащимся, учёт их возрастных и индивидуальных особенностей в процессе формирования трудолюбия, ответственного отношения к труду [3];
- современная техническая и технологическая оснащенность;
- вовлечение школьников в доступную и посильную трудовую деятельность;
- добросовестность и обязательность трудовой деятельности учащихся;
- сочетание коллективных и индивидуальных форм трудовой деятельности;





этого будущего. Сложность понятия «стратегии жизни» определяется еще и тем, что оно относится к способу бытия, определяет весь жизненный путьчеловека. Исследования жизни и жизненного пути в целом актуализируют множество других смежных понятий, которые пересекаются с понятием «стратегии жизни», это такие понятия как «жизненные планы и цели», «жизненная перспектива», «жизненный стиль», «жизненный сценарий». Однако все эти понятия затрагивают только какой-то аспект, отдельную сторону понятия «стратегии жизни».

**Формулировка цели статьи.** В помощь студентам психолого-педагогического направления (бакалавры, магистры), аспирантам в освоении дисциплин психологического цикла.

**Изложение основного материала статьи.** Стратегия жизни, по сути, представляет собой определенный тип жизни. По мнению К. А. Альбухановой-Славской, само наличие жизненной стратегии у человека является характеристикой его социально-психологической зрелости [1].

Анализ исследований, посвященных изучению стратегии жизни как психологического феномена, позволяет выделить два основных направления, по которым ведется его разработка:

1) разработка самого понятия и структуры исследуемого феномена;
2) разработка типологий, описывающих различные стратегии жизни.

Поскольку выделение критериев и типов стратегии тесно связано с такой методологической проблемой, как проблема диагностики исследуемого феномена, в нашей статье при анализе стратегии жизни как психологического феномена мы делаем акцент на втором направлении.

Стратегию жизни определяют как способ ее организации, как принципиальную способность организовывать жизненные условия в соответствии с собственными ценностями и индивидуальнымиособенностями. В качестве основных критериев жизненной стратегии выделяются:

1) способность к организации времени (опережающая стратегия и стратегия запаздывания);
2) способность к соблюдению баланса между «хочу» и «надо» (активная и пассивная жизненные стратегии);
3) способность к созданию условий для самореализации. Согласно данному критерию, определятся уровень творческой самореализации собственной деятельности [1].

Выделяются и такие критерии, как активность иответственность за организацию собственного жизненного пути [8].

Сочетание данных критериев позволяет говорить о следующих типах стратегии жизни [9]:

1) стихийно-обыденная стратегия, характеризующаяся зависимостью от жизненных обстоятельств, ситуативностью поведения человека;
2) функционально-действенная стратегия, характеризующаяся активностью человека в организации событий собственной жизни при отсутствии пролонгированной регуляции этой активности;
3) созерцательная жизненная стратегия, характеризующаяся пониманием сложности и противоречивости жизни при отсутствии инициативы и активности в ее организации;
4) созидательно-преобразующая стратегия, для которой характерна высокая ответственность за свою жизнь, проявляющаяся в сознательном

9. Peterson L. et al. Children's coping with stressful medical procedures. In S.A. Wolchik & I.N. Sandler (Eds.) // Handbook of children's coping: Linking theory and intervention. New York: Plenum Press. 1997, pp. 333-360

10. Ritchie J.A, Caty S., & Ellerton M.L. Coping behaviors of hospitalized preschool children // Maternal-Child Nursing Journal, 1988, 17, pp. 153-171

11. Tartar S.B. Traumatic head injury: Parental stress, coping style and emotional adjustment. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburg, 1987

12. Wells M.C., & Schwebel A.I. Chronically ill children and their mothers: Predictors of resilience and vulnerability to hospitalization and surgical stress // Developmental and Behavioral Pediatrics, 1987, 8, pp. 83-89

13. Н.Ф.Михайлова. Стресс повседневной жизни и совладание с ним в неполных семьях слепых и глухих подростков (часть I) // Журнал «Проблемы современного педагогического образования», Выпуск 56, часть X, 2017, стр. 332-343.

14. Н.Ф.Михайлова. Стресс повседневной жизни и совладание с ним в неполных семьях слепых и глухих подростков (часть II) // Журнал «Проблемы современного педагогического образования», Выпуск 57, часть VII, 2017, стр. 309-318.

**Психология**

**УДК 159.9**

**аспирант Никитина Альбина Николаевна**
Новосибирский государственный технический университет (г. Новосибирск)

## СТРАТЕГИЯ ЖИЗНИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

*Аннотация.* В статье представлен анализ понятия «жизненные стратегии личности» и рассмотрена проблема выделения критериев типологии жизненных стратегий. Систематизация типологий, описанных в российской и зарубежной научной литературе, позволяет автору представить в виде таблицы единую картину жизненных стратегий, не претендующую сегодня на завершенность и требующую для дальнейшего исследования выбора адекватного диагностического инструментария.

*Ключевые слова:* стратегии жизни, типы и критерии выделения стратегий жизни.

*Annotation.* The article analyzes the concept of «life strategies of the individual» and discusses the problem of identifying the criteria for the typology of life strategies. The systematization of typologies described in the Russian and foreign scientific literature allows the author to present in the form of a table a single picture of life strategies that does not claim today for completeness and requires for further research the choice of an adequate diagnostic tool.

*Keywords:* life strategies, types and criteria of life.

**Введение.** Понятие «стратегии жизни» является крайне сложным и многоаспектным понятием, оно характеризует жизненный мир человека с позиции его целостности, ориентированности на будущее, а самого человека характеризует с точки зрения способности изменять собственную жизнь во имя





- побуждение школьников к проявлению творческой трудовой активности;
- сочетание общественной значимости труда с личными интересами школьника;
- оптимальное сочетание трудового воспитания с нравственным, умственным, экономическим, экологическим, эстетическим, физическим и правовым воспитанием учащихся;
- организация взаимодействия и тесного сотрудничества школы с окружающим социумом (семьёй, дошкольными образовательными учреждениями);
- совершенствование педагогического мастерства и профессионализма учителя в осуществлении трудового обучения и воспитания школьников [4].

Критериями трудовой воспитанности школьников выступают следующие показатели:
- высокая личная заинтересованность;
- производительность труда;
- отличное качество продукции;
- трудовая активность;
- творческое, рационализаторское отношение к процессу труда);
- дисциплина (трудовая, производственная, плановая, технологическая);
- трудолюбие.

В его содержание, с точки зрения структуры, входят следующие основные циклы изучаемых учебных предметов (они определяют вид образования) в образовательных учреждениях:

а) *естественнонаучное образование* - знание основных закономерностей развития природы при изучении предметов естественнонаучного цикла (биологии, физики, химии, математика и др.), а также способов и средств их использования на благо человека;

б) *математическое образование* - математика является языком науки, описывающим закономерности развития природы, многих гуманитарных процессов и явлений; вооружает учащихся формализованным языком для выражения зависимостей (в виде формул, чертежей, графиков); является действенным средством развития логического мышления школьников;

в) *гуманитарно - эстетическое образование* - учащиеся постигают законы развития общества, социальной природы человека на предметах истории, обществоведения, географии, литературы, родного и иностранного языков. Эстетические и нравственные чувства формируются на уроках художественно-эстетического направления - изобразительного искусства, музыки, пения, ритмики, приобщающие школьников к миру прекрасного, к творчеству по законам и нормам красоты;

г) *трудовая и общефизическая подготовка* - общеобразовательные предметы «трудовое обучение», «физкультура», «основы безопасности жизнедеятельности» расширяют представления учащихся о возможностях человека в укреплении здоровья, формируют их специальные умения и навыки, необходимые в жизни, в труде, для безопасной адаптации в окружающей среде.

Тем самым вычленяются виды образования:

- по типу и качеству освоения научных знаний (биологическое, математическое, физическое, экономическое, филологическое и др.),

- по типу освоения культурных ценностей *общества* (художественно - эстетическое).

Исходя из выше изложенного видно, что трудовое обучение является составной частью общего и профессионального образования, которое представляет собой целенаправленный, осуществляемый государством и обществом процесс профессионального обучения и воспитания, воспроизводства квалифицированной рабочей силы, подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов в сети профессиональных учебных заведений.

В соответствии с Федеральным законом об образовании в РФ, «профессиональная подготовка имеет целью ускоренное приобретение обучающимся навыков, необходимых для выполнения определенной работы, группы работ. Профессиональная подготовка не сопровождается повышением образовательного уровня обучающегося» [5].

Мыслители - гуманисты Возрождения Томас Мор, Томмазо Кампанелла связывали осуществление идеи о всестороннем развитии личности также с производительным трудом и с соединением его с образованием. Так, утопический проект Т. Мора «Утопия» содержал идею об обязательном участии всех граждан будущего бесклассового общественного устройства в специализированном производительном труде как основе всеобщего образования, которое должно готовить детей в учебных заведениях к труду, привлекать молодёжь к посильной трудовой деятельности и подготавливать к избранной профессии [6].

Трудовое воспитание тесно связано с умственным и физическим: производительный труд есть такой фактор в воспитании и образовании детей, который должен радикально перевернуть всю существующую систему воспитания и образования [7].

**Выводы.** Таким образом, образование включает в себя все формы, уровни обучения и воспитания. Важным его компонентом является трудовое обучение и воспитание как способ передачи от поколения к поколению трудового и социального опыта. Внедрение инновационных технологий предъявляет к учащимся новые требования по уровню полученных знаний, владению трудовыми и организаторскими умениями и навыками. Немаловажное значение имеет потребность в творческом труде, трудовая мотивация, психологическая и практическая подготовленность к труду, рационализаторской и практической деятельности, активная жизненная позиция, которые воспитывает школа.

**Литература:**

1. http://pedagogika/trudovoe-vospitanie-v-sovremennoi-shkole

2. Григорьева, Л.Г. Трудовое воспитание младших школьников в современной общеобразовательной школе. Автореферат дисс. к.п.н. - М., 2004.

3. Григорьева Л.Г. Подготовка педагогов к развитию познавательной самостоятельности младших школьников в процессе трудового обучения. Дисс. д.п.н., М. 2012.

4. Роль трудового воспитания в социализации подростков // http://school23-chita.ucoz.ru/publ/quot_rol_trudovogo_vospitanija_v_socializacii_podrostkov_quot/1-1-0-2

5. Ст. 21 Федерального закона от 29.12.2012 № 273 - ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».





**Выводы**. Приведенные различия показывают, что семьи с аномальным сенсорным развитием ребенка имеют свою специфику как в характере переживаемых ими стрессоров, так и в способах их переработки - когнитивной, эмоциональной оценке стрессовой ситуации и поведенческих ответах на нее. Семьи слепых отличал более высокий уровень социального стресса, как семейного, так и несемейного происхождения, который характеризовался высокой конфликтностью, сопровождался сильной эмоциональной «заряженностью» и пролонгацией гнева до конца дня. В семьях глухих матери сильнее переживали несоциальный несемейный или личностный стресс, а их дети - переживали из-за своей болезни и проблем у матери. Кроме того, в семьях глухих большинство стрессоров экстернально атрибутировалось, не снижая их самооценку и не повышая тревоги, и поэтому копинг-поведение не носило такого защитного характера, и как следствие - метаболизация эмоционального напряжения происходила благодаря внутренним копинг-механизмам. Такой «религиозный» копинг был больше характерен для семей глухих и слабослышащих подростков.

Регрессионный анализ также наглядно показал «интерактивную природу семьи» - что «в семье все взаимосвязано». Копинг-поведение членов семьи было детерминировано как их собственными стрессовыми эмоциями, так и эмоциями других членов семьи, специфически преломляясь «сквозь призму» сенсорного нарушения. Повседневная жизнь с незрячим или глухим ребенком неизбежно отражается на родителе, вынуждая приспосабливаться к его специфическим потребностям и особенностям развития, и, как показало данное исследование, содержит разный контекст, который необходимо учитывать специалистам при оказании психотерапевтической помощи таким семьям.

**Литература:**

1. Band E.B. Children’s coping with diabetes: Understanding the role of cognitive development // Journal of Pediatric Psychology, 1990, 15, pp. 27-41

2. Bull B.A., Drotar D. Coping with cancer in remission: Stressors and strategies reported by children and adolescents // Journal of Pediatric Psychology, 1991, 16, pp. 767-782

3. Delamater A.M. Stress, coping and metabolic control among youngsters with diabetes// In A.M. LaGreca, L.J. Siegel, J.L. Wallander, &C.E. Walker (Eds.). Stress and coping in child health. New York: Guilford Press. 1992. pp. 191-211

4. Kazak A.E. Families of chronically ill children: A systems and social-ecological model of adaptation and challenge // Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1989, 57, pp.25-30

5. Kazak A., Reber M., Snitzer L. Childhood chronic disease and family functioning: A study of phenylketonuria // Pediatris, 1988, 81, pp. 224-230

6. Kliewer W. Children’s coping with chronic illness. In S.A. Wolchik & I.N. Sandler (Eds.) // Handbook of children’s coping: Linking theory and intervention. New York: Plenum Press. 1997, pp. 159-193

7. Lumley M.A., Abeles L.A., Melamed B.G., Pistone L.M., Johnson J.H. Coping outcomes in children undergoing stressful medical procedures: The role of child-environment variables // Behavioral Assessment, 1990, 12, pp. 223-238

8. Mellin A.E., Neumark-Sztainer D.,& Patterson J.M. Parenting adolescent girls with type 1 diabetes: Parent’s perspectives // Journal of Pediatric Psychology, 2004, 29, pp. 221-230




**Рисунок 5-6. Предикторы адекватного и интернального копинга матерей**

Фрустрация у матери в момент стресса также была предиктором ***семейного копинга*** (R=,491; r2=,241; β=,491) - когда в стрессовую ситуацию вмешивались другие члены семьи (рис. 7).




**Рисунок 7. Предиктор семейного копинга матерей**





6. Мор Томас. Утопия / Пер. Ю.М. Каган. - М., 1978.
7. Вентцель К.Н. Освобождение ребенка. - М., 1923.

**Педагогика**

**УДК:378.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Харитонова Елена Владимировна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

## ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

*Аннотация.* В статье рассматриваются социальное взаимодействие студентов в вузе, межличностные отношения в студенческом коллективе, культура общения субъектов образовательного процесса.

*Ключевые слова:* социальное взаимодействие, межличностное общение, студенческая группа.

*Annotation.* The article dwells upon students' interrelations in high school, interpersonal attitudes in students' community, communication culture of educational process participants.

*Keywords:* social interaction, interpersonal communication, student group.

**Введение.** Современная открытая социальная среда оказывает противоречивое влияние на: процесс становления личности студента. С одной стороны, социокультурная модернизация определяет необходимость нового подхода к проблеме социального взаимодействия личности, требует повышения активности человека как субъекта общественной жизни, принятия на себя» ответственности за свою деятельность и поведение. С другой: - недостаток опыта социального взаимодействия увеличивает естественные трудности социализации студентов, а ситуация неопределенности жизненных ориентиров приводит к деформации личностного развития и дезадаптации личности в социуме.

**Формулировка цели статьи.** Теоретико-методологические основания особенностей социального взаимодействия студентов вуза.

На современном этапе российское общество находится в динамической фазе преобразования, которая характеризуется высокими требованиями к профессионализму выпускников вузов, быстро ориентирующихся в меняющихся условиях жизнедеятельности и конкурентоспособных на рынке труда. В условиях ускоряющихся социальных процессов, усложнения отношений и взаимосвязей в системе общества необходима ориентация системы высшего образования на целенаправленное развитие индивидуально-личностных качеств, реализацию потенциальных возможностей и способностей студента. С позиции новых приоритетов актуализируется проблема формирования у студентов умений и навыков межличностного общения, овладения современными методами и технологиями минимизации рисков социального взаимодействия студентов в образовательной организации.

**Изложение основного материала статьи**. «Социальное взаимодействие - это процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. Главную особенность взаимодействия составляет причинная обусловленность, когда каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина другой и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны, что определяет развитие объектов и их структур» [3]. Сначала возникает взаимодействие, а потом уже, как его следствие, общественные и психологические отношения между людьми.

Социальное взаимодействие студентов в вузе предполагает их межличностные отношения. Понятие «межличностный» указывает не только на то, что объектом отношений выступает другой человек, но и на взаимную направленность этих отношений. Тем самым межличностные отношения отличаются от отношения к себе, отношения к предметам и др. Понятие «межличностные отношения» акцентирует внимание на эмоционально-чувственном аспекте социального взаимодействия между людьми и вводит фактор времени в анализ общения, поскольку только при условии постоянной межличностной связи, путем непрерывного обмена личностно значимой информацией возникают и персональная зависимость вступивших в контакт людей друг от друга, и их взаимная ответственность за сложившиеся отношения. Следовательно, межличностные отношения - это взаимные ориентации, которые складываются у индивидов, находящихся в контакте.

В настоящее время существует большое количество исследований, посвященных различным аспектам проблемы межличностных отношений. Роль и место межличностных отношений в образовательном пространстве подчеркивали А. А. Реан, Я. Л. Коломинский, Д. Н. Исаев, В. Е. Каган, Н. Е. Колызаева, И. С. Кон, В. А. Лосенков, Т. В. Корнилова, Е. Л. Григоренко, Т. С. Кошманова, Н. В. Кузьмина. Проблемы межличностного общения получили разностороннее и детальное освещение в трудах Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалева, А. А. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, Б. Д. Парыгина, А. В. Петровского, а также зарубежных ученых: М. Аргайла, Э. Банлаки, Э. Берна, А. Джерарда, И. Джоунса, М. Кроута, Ф. Ленарда, Г. Олпорта, А. Олсена, Я. Яноушека и др.

Общепедагогический аспект межличностного общения предполагает также ориентацию на этику как отрасль знаний, описывающую речевые нормы, этические правила и нормы общения.

Это необходимо в силу того, что для полноценного межличностного общения требуется знание принципов и норм гуманистической морали и отношений, соответствие ценностным ориентирам, сформированность гуманистической этики, которая базируется на целом ряде общечеловеческих нравственных ценностей: честь, достоинство, доброжелательность, доброта, терпимость, доверие, бескорыстие. Процесс межличностного общения предполагает наличие нравственной культуры личности, высокий уровень сознания, нравственное отношений с окружающими, культуру общения и поведения, этикет.

В процессе становления личности формируется ее базовая культура, содержание которой складывается из культуры жизненного самоопределения, интеллектуальной и физической культуры, культуры общения и культуры





Предикторами ***неадекватного копинга*** у матерей (R=,606; r2=,367) стала испытываемая ею (β=,108) и ее ребенком (β=,422) фрустрация в момент стрессового эпизода (рис. 4).

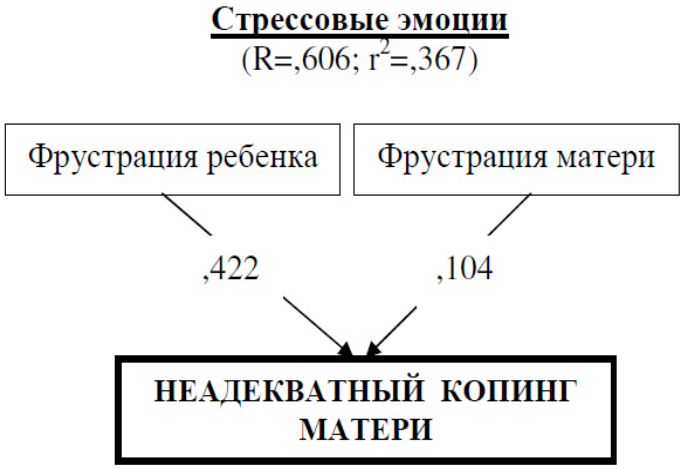



**Рисунок 4. Предикторы неадекватного копинга матерей**

***Матери*** также использовали ***адекватные копинг-стратегии*** (R=,498; r2=,248), когда в момент стрессового эпизода испытывали фрустрацию (β=,498), а ***интернальный копиг*** (R=,301; r2=,090) - когда их ребенок в стрессовой ситуации испытывал тревогу (рис. 5-6).

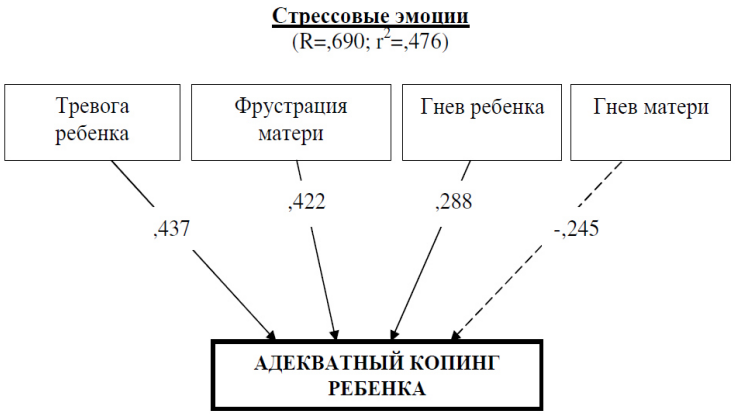



**Рисунок 2. Предикторы адекватного копинга подростков**

Гнев подростка в момент стресса также была предиктором ***семейного копинга*** (R=,318; r2=,101; β=,318) - когда в стрессовую ситуацию вмешивались другие члены семьи (рис. 3).

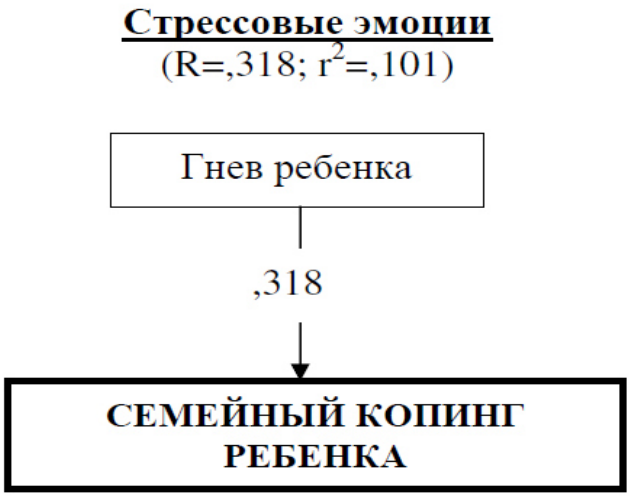



**Рисунок 3. Предикторы семейного копинга подростков**





семейных отношений, экономической, политической (демократической), правовой, экологической, художественной культуры, культуры труда ит. д.

С этих позиций суть процесса становления личности заключается в овладении культурой деятельности, культурой мышления, культурой общения, эстетико-художественной культурой. В процессе этого у личности развивается способность к непрерывному самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию, поскольку при этом человек глубже и всестороннее познает себя, он самоопределяется, эффективно управляет собой, ориентирован на непрерывное саморазвитие, стремится к самореализации в любых видах деятельности.

Содержательные характеристики культуры общения как базового основания личности связаны с понятием о потребностях как объективно необходимом для поддержания жизнедеятельности и развития организма, человеческой личности.

Потребности рассматриваются как особое состояние психики индивида, ощущаемое или осознаваемое им «напряжение», «неудовлетворенность», т. е. отражение несоответствия между внутренним состоянием и внешними условиями деятельности или общения. Потребности выражаются во влечениях и мотивах, проявляются в самореализации и самоутверждении.

Среди богатого спектра потребностей в контексте нашего исследования особенно значимой выступает потребность в общении как одна из составляющих культуры общения личности. В общении человек познает не только других, но и себя, овладевает опытом социальной жизни. Потребность в общении способствует установлению многообразных связей с людьми, стимулирует обмен знаниями и опытом, чувствами и мнениями и может проявляться в форме частной потребности в друге, дружеских связях на фоне коллективных взаимоотношений. Как и всякая другая, потребность в общении является источником активности личности. Это сложное структурное образование, в котором взаимодействуют два компонента: потребность в эмоциональном контакте и потребность в уединении 2.

Потребность в эмоциональном контакте можно трактовать как переживаемую (не всегда осознанную) нужду человека в двусторонних или многосторонних отношениях, в которых личность:

а) чувствует себя предметом интереса и симпатии со стороны других людей;

б) проявляет солидарность с окружающими, переживая их горести и радости. Основной сферой реализации потребности в эмоциональном контакте являются межличностные отношения, в которые вступает личность с окружающими ее людьми в семье, в студенческой группе и т. п. Возможности для реализации потребности в эмоциональных контактах представляет личности совместная жизнедеятельность, которая должна быть разнообразной, насыщенной, эмоционально привлекательной.

Общение студентов - это обмен духовными ценностями (общепризнанными и специфическими для половозрастных и групповых ценностных ориентации), который происходит в форме диалога личности как с «другими Я», так и в процессе взаимодействия с окружающими людьми. Этому обмену свойственны возрастные особенности, и он оказывает как стихийное, так и в определенной мере педагогически направляемое влияние на становление и жизнедеятельность групп, коллективов и отдельных личностей.

Общение не только самостоятельная сфера жизнедеятельности студента, но и важнейшее условие процесса его личностного становления. В различных психолого-педагогических источниках выделяют следующие воспитательные функции общения студентов:

• нормативную, в которой общение выступает как нормативный процесс, отражающий освоение личностью норм социально-типического поведения;

• познавательную, в которой общение выступает как познавательный процесс, отражающий приобретение личностью индивидуального социального опыта;

• эмоциональную, в которой общение выступает как аффективный про - цесс, отражающий восприятие личностью других людей;

• актуализирующую, в которой общение выступает как способ и средство социального утверждения личности, отражающее реализацию в общении типических и индивидуальных сторон личности субъекта жизнедеятельности [1].

Оптимальная реализация личности в формальной группе происходит тогда, когда жизнь коллектива настолько насыщенна и привлекательна для нее, что создает возможности для удовлетворяющего общения с товарищами и вызывает стремление общаться с ними. К сожалению, эти условия далеко не всегда имеются на практике. В результате мы наблюдаем уменьшение роли коллектива в жизни современного человека, стремление удовлетворить свои интересы и потребности, в том числе и потребности в общении, вне формальной группы.

Вторая составляющая потребности в общении - потребность в уединении - это переживаемая и не всегда осознаваемая потребность личности вести внутренний диалог с самим собой или с кем-то воображаемым. Реализация потребности в уединении возможна в связи с тем, что у человека происходит «разделение личности сознанием на «Я - другой», или на «Я - не я», или, наконец, отождествление партнера с любой другой личностью, вымышленной. Сюда следует отнести также наделение духовными качествами неодушевленные объекты и включение их во внутренний диалог как полноправных коммуникантов.

Общение - важнейшая детерминанта эмоциональных состояний человека. Весь спектр человеческих эмоций возникает и развивается в условиях общения людей. Общение всегда определенным образом эмоционально окрашено. Благодаря этому в процессе общения люди передают друг другу не только определенный текст, но и эмоциональный подтекст 3.

Среди содержательных характеристик культуры общения как базового основания личности большое место занимают чувства. Наличие разнообразных чувств придает полноту межличностному общению, делает его разносторонним и эмоционально-насыщенным. Чувство как свойство личности представляет собой эмоциональное отношение к действительности, по своему содержанию и социальной значимости оно может быть или положительное, или отрицательное.

В особую реально существующую категорию отношений входят практически все виды межличностного общения, в которые активно включаются студенты в процессе своей жизнедеятельности с педагогами, родителями, сверстниками-студентами и другими людьми. Несмотря на





Матери *глухих* подростков, несмотря на снижение тревоги к вечеру, продолжали испытывать печаль, растерянность и угнетенность. Это свидетельствует о сохранении уровня напряжения в семье либо об их «эмоциональном выгорании» в связи с перегрузкой на работе и дома.

***Стрессовые эмоции как предикторы копинг-поведения***

Стрессовые эмоции ребенка и его сенсорное нарушение выступили в качестве предикторов не только его собственного копинга, но копинг-поведения матери (рис. 1-7):

- Предикторами ***неадекватного копинга*** у подростков (R=,801; r2=,642) стали испытываемые ими в момент стресса фрустрация (β=,432) и гнев (β=,331), а также гнев матери (β=,201), особенно, у слепых (β=,291).

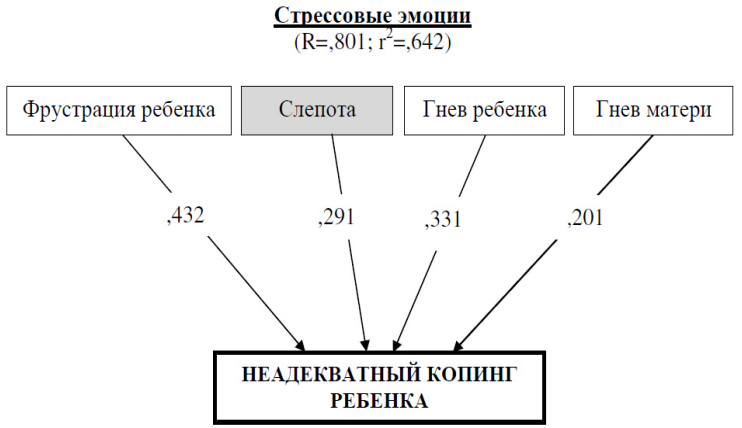



**Рисунок 1. Предикторы неадекватного копинга подростков**

Подростки использовали ***адекватные копинг-стратегии*** (R=,690; r2=,476), когда в момент стрессового эпизода испытывали тревогу (β=,437) и гнев (β=,288), а их матери – фрустрацию (β=,422) при невыраженных состояниях гнева (β= - ,245) (рис. 2).

Сравнение *глухих и незрячих* подростков показало (табл. 12), что *слепые и слабовидящие* вечером ***сильнее*** испытывали, практически, весь спектр тех же эмоций, что и днем в момент стресса - обиду (p<0,001), гнев (p<0,001), подчинение неизбежному (p=0,005), бессилие (p=0,093, тенд.), растерянность (p=0,087, тенд), протест (p=0,003) и нервозность (p=0,012).

- *Незрячие* подростки также ***сильнее*** испытывали весь спектр эмоций гнева и раздражения после стресса (p=0,001), что свидетельствует о незначительной редукции стрессовых эмоций и плохом восстановлении эмоционального гомеостаза к концу дня.

Это означает, что у *слепых и слабовидящих* подростков в отличие от *глухих* эмоциональный статус на момент заполнения анкеты не изменился – не произошло редукции стрессовых эмоций, и они по-прежнему оставались обиженными, разгневанными, нервными, протестующими, бессильными и подчинившимися «неизбежному». Следовательно, использованные ими усилия копинга были недостаточно эффективными, чтобы справиться со стрессом и восстановить психический гомеостаз.

*Таблица 12*

**Эффективность копинг-поведения у подростков с аномальным сенсорным развитием в неполных семьях**

| № | Эффект копинг-поведения с точки зрения редукции стрессовых эмоций | Подростки (неполные семьи) N=493(эпизода) | | | | Достоверность различий |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Глухие (I) N=263 (эпизода) | | Слепые (II) N=230 (эпизодов) | | |
| | | M | S(M) | M | S(M) | Значимость |
| *Эмоции на момент заполнения анкеты самонаблюдения* | | | | | | |
| 1. | Обиженный | 0,03 | 0,202 | **0,30** | **0,708** | p I-II<0,001 |
| 2. | Разгневанный | 0,02 | 0,137 | **0,14** | **0,513** | p I-II<0,001 |
| 3. | Подчинился неизбежному | 0,06 | 0,328 | **0,20** | **0,577** | p I-II =0,005 |
| 4. | Бессильный что-либо изменить | 0,10 | 0,431 | **0,20** | **0,609** | p I-II=0,093, тенд. |
| 5. | Растерянный | 0,05 | 0,209 | **0,11** | **0,409** | p I-II =0,087, тенд. |
| 6. | Нервный | 0,06 | 0,246 | **0,16** | **0,487** | p I-II =0,012 |
| 7. | Протестующий, бросающий вызов | 0,00 | 0,062 | **0,08** | **0,370** | p I-II=0,003 |
| **Группы эмоций** | | | | | | |
| 8. | **Гнев после стресса** | 0,1136 | 0,34105 | **0,5584** | **0,88209** | p I-II =0,001 |

Возможно, зрительный дефект способствует сохранению эмоционального напряжения и пролонгирует эффект всего спектра стрессовых состояний**.**

*Глухие и слабослышащие* подростки, будучи более эмоционально стабильными и, несмотря на снижение интенсивности переживаемых эмоций к концу дня, тем не менее, испытывали испуг и волнение, что косвенно указывает на «незавершенность» ситуации для них, тогда как их *слепые* сверстники пытались с ней смириться.





тесную взаимосвязь общения и отношений, необходимо подчеркнуть, что они не тождественны.

Система межличностных отношений в студенческой группе в силу своей внутренней психологической обусловленности и сложности зачастую складывается стихийно. В большинстве случаев, будучи трудно различимой в педагогическом процессе, она организационно не оформлена, особенно в начальный период вузовского обучения.

Результаты исследований, педагогическая практика показывают, что в контексте образовательного процесса высшей школы не все студенческие группы имеют ярко выраженный статус сплоченного коллектива (А.А. Вербицкий, Г.К. Селевко, Г.А. Цукерман). Некоторые из них отличает межличностная обособленность, яркая конфронтация одних группировок другим, подавленность, отстраненность отдельных членов группы.

Педагогическая наука находится в поиске средств реализации личностно ориентированного образования, однако в педагогической практике данная идея реализуется не всегда успешно, поскольку не всегда учитываются закономерности групповой динамики, факторы статусного положения студентов в группе.

В течение долгого времени педагогические исследования были посвящены изучению проблемы деловых отношений, организационной структуры студенческого коллектива, воспитания актива. Исследования группы в школьной и вузовской педагогике почти не затрагивали вопросов личных взаимоотношений. При попытке диагностирования личностных характеристик учащихся социальная среда группы представлялась как неизменная, аморфная.

Представляется очевидной необходимость целостного педагогического анализа системы внутригрупповых отношений студентов, рассмотрение в качестве субъектов образовательного процесса не только педагога и учащихся, но и группы, составляющей, по мнению Г.А. Рокова, не просто сумму статистически независимых величин, а особую групповую индивидуальность, иначе - совокупный коллективный субъект, рассматриваемый в работах Б. Ф. Ломова, И. А. Зимней, В. П. Панюшкина [2].

Пространственное и временное общение студентов дает возможность их личных контактов, которые включают интерактивные, информационные, перцептивные аспекты общения и взаимодействия. Американские исследователи (Д. Брунер, К. Девис, Д. Дженнингс, Г. Кэлли, Г. Линдсей, Г. Оллпорт, Л. Хайдер, П. Хари и др.) считают, что перцептивные аспекты - главное, так как они позволяют человеку воспринимать индивидуальность всех других членов в группе. Взаимодействие – активность каждого, это одновременно стимул и реакция на всех остальных.

В студенческой группе определяющими являются непосредственные взаимоотношения и взаимодействия между ее членами, эмоциональный контакт, податливость или сопротивление групповому давлению, социально-психологическая совместимость, цели, задачи и ценности совместной деятельности и т. д. Наличие у студентов постоянной цели совместной деятельности, ее реализация как некий предвосхищаемый результат какой-либо деятельности способствуют реализации потребностей каждого студента и в то же время соответствуют общим потребностям.

Цель как прообраз результата и начальный момент совместной деятельности определяет динамику функционирования студенческой группы.

Наличие в студенческой группе организующего начала может быть персонифицировано в ком-либо из членов группы (в лидере, старосте, руководителе), а может и нет, но это не означает, что нет организующего начала. Функция руководства распределена между членами студенческой группы, и лидерство носит ситуативно-специфический характер (в определенной ситуации человек, более успешный в данной сфере, нежели другие, принимает на себя функции лидера). Разделение и дифференциация персональных ролей не является однородной, они вносят разный вклад в совместную деятельность, играют дифференцированные роли.

Наличие эмоциональных отношений между членами студенческой группы, которые влияют на групповую активность, могут приводить к разделению группы на подгруппы, формируют внутреннюю структуру межличностных отношений в студенческой группе. Выработка специфической групповой культуры - нормы, правила, стандарты жизни, поведения - определяют ожидания членов группы по отношению друг к другу и обусловливают групповую динамику. Эти нормы - важнейший признак групповой целостности. О сформировавшейся норме можно говорить, если она детерминирует поведение большинства членов группы, несмотря на все их различия. Отклонение от групповых стандартов, норм, как правило, позволяется только лидеру. Статус индивида в студенческой группе - реальная характеристика его положения в системе внутригрупповых отношений, степень действительной авторитетности для остальных студентов. Когда о студенте говорят, что он занимает определенную позицию, то этим подчеркивается его официальное должностное положение в группе (председатель студенческого совета, староста и т. п.). Если же о студенте говорят, что он имеет высокий статус, то под этим подразумевается, что данный студент пользуется признанием и авторитетом среди товарищей, вызывает доверие к себе и способен оказывать на членов студенческой группы существенное влияние.

**Выводы.** Внутренняя установка студента в системе внутригрупповых отношений - это личное, субъективное восприятие им своего собственного статуса, то, как он оценивает свое реальное положение, свой авторитет и степень влияния на остальных членов студенческой группы. Действительный статус и его восприятие могут совпадать или расходиться. Например, студент, считающий, что сокурсники его уважают, на самом деле может обладать посредственным и даже низким статусом, а студент, который думает, что его авторитет в группе низок, напротив, может пользоваться большим влиянием на товарищей.

Для того чтобы правильно воспринять и оценить человека, необходимо внимательно наблюдать за его поведением в тех ситуациях, где он раскрывает себя как личность, в трех основных сферах человеческой деятельности: учении, общении и труде.

Возможности человеческого сообщества для развития личности, растущего человека подводят к выводу о том, что для создания оптимальных условий его развития необходимо развитие у каждого человека умения правильно общаться и эффективно взаимодействовать с окружающими людьми. Одна из задач социализации студентов - конструирование межгрупповых отношений в процессе повседневного общения.





«открыто и в мыслях упрекал других» (p<0,001), «уменьшил значимость события» (p<0,001), «упрекал себя» (p=0,004), «пробовал уйти в себя от ситуации» (p<0,001). *Незрячие* подростки также ***чаще*** *глухих* «думали над решением» (p=0,062, на уровне тенд.), но, однако «ничего не сделали» (p=0,010).

- Кроме того, *незрячие* подростки в отличие от *глухих* ***чаще*** «пробовали не думать о ситуации» (p=0,010). Можно отметить, что в отличие от *глухих* в копинг-стиле *слепых и слабовидящих* подростков в значительной степени был выражен неадекватный копинг, что естественно свидетельствует о худшей у них копинг-компетентности.

Следует также отметить, что *глухие* подростки проявляли копинг-стиль, частично схожий со стилем своих матерей - для тех и других был характерен инрапсихический, внутренний копинг, что, безусловно, было детерминировано спецификой сенсорного дефекта и их коммуникацией.

***Эффективность копинг-поведения***

В соответствии с этапами исследования стрессового эпизода эффективность копинг-поведения оценивалась по двум критериям – степень решения проблемы и восстановления психического гомеостаза. Оценка эффективности копинга с точки зрения восстановления эмоционального гомеостаза - оценивалась исходя из характера эмоций и их пролонгации до вечера, когда они описывали происходящие с ними за день стрессовые ситуации в анкете самонаблюдения за стрессом и копингом. Достоверных различий в степени решения проблемы между группами обнаружено не было, однако были обнаружены достоверные различия в эмоциональном статусе.

В результате между сравниваемыми группами одиноких матерей детей-инвалидов были обнаружены следующие различия в эмоциональных состояниях после стресса (табл. 11.):

- Матерям *незрячих* были ***больше*** свойственны чувства обиды (p=0,003) и бессилия что-либо изменить (p=0,029), а матерям *глухих* - печаль (p=0,073, на уровне тенденции) и угнетенность (p=0,001).

*Таблица 11*

**Эффективность копинг-поведения у матерей в неполных семьях с аномальным сенсорным развитием ребенка**

| № | Постстрессовые эмоции | Неполные семьи N=455(эпизодов) | | | | Достоверность различий |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Матери глухих (I) N=264(эпизода) | | Матери слепых (II) N=191(эпизод) | | |
| | | M | S(M) | M | S(M) | Значимость |
| *Эмоции после стресса (на момент заполнения анкеты самонаблюдения)* | | | | | | |
| 1. | Печальная | **0,39** | **0,783** | 0,16 | 0,461 | p I-II =0,073, на уровне тенденции |
| 2. | Обиженная | 0,06 | 0,321 | **0,17** | **0,532** | p I-II =0,003 |
| 3. | Бессильная что-либо изменить | 0,17 | 0,579 | **0,33** | **0,707** | p I-II =0,029 |
| 4. | Угнетенная | **0,27** | **0,735** | 0,10 | 0,393 | p I-II =0,001 |

способов решения (Михайлова Н.Ф., 2017). Так матери *глухих* с годами видимо «приспособились» к специфической коммуникации со своим неслышащим ребенком и выработали свой копинг-стиль - по большей части внутренней, интрапсихической переработки стресса, чем собственно они принципиально и отличались от матерей *слепых и слабовидящих* подростков.

Если сравнивать подростков с сенсорными нарушениями друг с другом, то также можно обнаружить специфику в копинг-стиле, связанную с дефектом (табл. 10):

- *Незрячие* в отличие от *глухих и слабослышащих* подростков в целом ***больше*** использовали неадекватный (p<0,001) и адекватный копинг (p=0,032) и ***меньше*** – внутренний (интрапсихический) копинг (p=0,045).

*Таблица 10*

**Копинг-поведение подростков с аномальным сенсорным развитием в неполных семьях**

| № | Копинг-стратегии и группы копинг-стратегий | Подростки (неполные семьи) N=493(эпизода) | | | | Достоверность различий |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Глухие (I) N=263(эпизода) | | Слепые (II) N=230(эпизодов) | | |
| | | M | S(M) | M | S(M) | Значимость |
| 1. | Пробовал об этом не думать | 0,17 | 0,448 | **0,36** | **0,695** | p I-II=0,010 |
| 2. | Думал над решением проблемы | 0,29 | 0,694 | **0,45** | **0,768** | p I-II=0,062, на уровне тенд. |
| 3. | Покорился этому | 0,10 | 0,407 | **0,22** | **0,626** | p I-II=0,026 |
| 4. | Открыто упрекал других | 0,04 | 0,251 | **0,35** | **0,837** | p I-II<0,001 |
| 5. | В мыслях упрекал других | 0,03 | 0,220 | **0,26** | **0,669** | p I-II<0,001 |
| 6. | Уменьшил значимость события | 0,11 | 0,405 | **0,33** | **0,737** | p I-II<0,001 |
| 7. | Упрекал себя | 0,06 | 0,276 | **0,22** | **0,660** | p I-II=0,004 |
| 8. | Пробовал «уйти в себя» от ситуации | 0,02 | 0,150 | **0,18** | **0,621** | p I-II<0,001 |
| 9. | Ничего не сделал | 0,03 | 0,212 | **0,16** | **0,580** | p I-II=0,010 |
| 10. | «Молил Бога и всех святых помочь мне» | **0,34** | **0,915** | 0,02 | 0,161 | p I-II<0,001 |
| **Группы копинг-стратегий** | | | | | | |
| 11. | **Неадекватный копинг** | 0,2803 | 0,58906 | **1,0260** | **1,10305** | p I-II<0,001 |
| 12. | **Адекватный копинг** | 0,7197 | 0,93365 | **0,9437** | **0,98746** | p I-II=0,032 |
| 13. | **Внутренний/ интрапсихический копинг** | **0,6212** | **0,98298** | 0,4286 | 0,73594 | p I-II=0,045 |

- *Незрячие* подростки ***чаще*** использовали практически весь репертуар неадекватных копинг-стратегий: в частности - «покорился этому» (p=0,026),





**Литература**:

1. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии //Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 2004.
2. Ферапонтова О. И. Влияние внутригрупповых отношений на развитие личности студента как будущего профессионала // Педагогика, 2002, № 1. С. 24.
3. Харитонова, Е. В., Пак, Л. Г. Минимизация рисков обучающегося в образовательной организации [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. URL: http://www.science-education.ru/article/view?id=263

**Педагогика**

**УДК [378.016:34]:574**

**кандидат биологических наук,**
**доцент Хураськина Надежда Владиславовна**
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
университет имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары)

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГО-ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

*Аннотация.* В статье рассматриваются педагогические условия формирования эколого-правовой компетенции у студентов вуза. Изучена эффективность использования интерактивных образовательных технологий с элементами этнокультурных традиций и обычаев чувашского народа в формировании данной компетенции.

*Ключевые слова:* педагогические условия, эколого-правовая компетенция, этнокультурные традиции и обычаи, экологическая деонтология, процесс образования и воспитания, студенты вуза.

*Annotation.* The article deals with the pedagogical conditions for the formation of environmental legal competence among university students. The effectiveness of using interactive educational technologies with elements of ethno-cultural traditions and customs of the Chuvash people in the formation of this competence was studied.

*Keywords:* pedagogical conditions, ecological and legal competence, ethno-cultural traditions and customs, ecological deontology, education and upbringing process, university students.

*Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 16-16-21018*

**Введение.** Решение экологических проблем является одной из актуальных задач для современного общества [5], которая решается как на международном, государственном уровнях, так и на уровне конкретного субъекта общественных отношений. Согласно ст. 71 ФЗ «Об охране окружающей среды» в Российской Федерации установлена «система всеобщего и комплексного экологического образования», направленная на получение экологических знаний, формирование экологической культуры как будущих специалистов, так и граждан. Специалист любой отрасли, сталкиваясь

в своей профессиональной деятельности, бытовой жизни с вопросами взаимодействия в различных экологических системах, таких как «человек – природа», «человек – техносфера», «человек – биосфера», «человек – экосистема», «человек – социальная среда», должен уметь выделять значимые проблемы и принимать адекватные и правильные решения, минимизирующие негативные последствия подобных влияний. При этом экологически обоснованное поведение должно базироваться на принципах и законах экологии, а также ограничиваться существующим законодательством в сфере рационального использования природных ресурсов и объектов, охраны окружающей среды и обеспечения экологической безопасности.

В связи с этим проблема формирования эколого-правовой компетенции как части экологической культуры будущих специалистов является весьма актуальной.

**Формулировка цели статьи.** Целью статьи стало изучение педагогических условий, лежащих в основе формирования эколого-правовой компетенции будущих специалистов в вузе.

**Изложение основного материала статьи.** Материал и методика исследований. Методологическую базу исследования составили работы по экологическому образованию и воспитанию, а также правому обучению и воспитанию. В процессе исследования были применены общенаучные и педагогические методы: сравнительно-сопоставительный, аналитический, моделирование, анкетирование, тестирование. Для решения поставленной цели нами было проведено анкетирование студентов ЧГУ им. И.Н. Ульянова, обучающихся на различных направлениях бакалавриата: «Филология», «Документоведение и архивоведение», «Землеустройство и кадастры», «Экономика», «Менеджмент», «Государственное и муниципальное управление», «Экономическая безопасность», «Управление качеством», «Юриспруденция». Всего в исследовании участвовали 258 студентов. Модель формирования эколого-правовой компетенции была реализована в малых группах, состоящих из 6-8 человек. Работа по формированию исследуемой компетенции была проведена со студентами, обучающимися на историко-географическом, экономическом, юридическом факультетах.

Результаты исследований и их обсуждение. Эколого-правовая компетенция определяется как способность комплексного использования и интеграции экологических и правовых знаний, умений и навыков для разрешения экологических ситуаций на основе установленных нравственных и экологических императивов [12]. Формирование данной компетенций мы рассматриваем как целенаправленный процесс профессиональной подготовки будущих специалистов, включающий систему экологических и правовых знаний, соответствующего уровня экологической культуры, целесообразного поведения.

Будущие специалисты должны не только владеть всеми профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и быть культурными членами общества, любящими свою родину, бережно относящимися к окружающей природной среде. Современные требования к специалистам требуют изменения содержания образовательных программ, использования новых интерактивных технологий, ресурсов, методик и форм обучения [4, 10].

Для успешного выполнения поставленных задач необходимо создание и выполнение комплекса педагогических условий, представляющих собой





- Матери *глухих и слабослышащих* подростков в отличие от матерей *незрячих* ***больше*** использовали внутренний (интрапсихический) копинг (p=0,092, тенд.): и в частности - «молила Бога и святых помочь мне» (p=0,002).

- Матери *слепых и слабовидящих* в отличие от них в целом ***больше*** использовали неадекватный копинг (p=0,082, тенд.): в частности такие копинг-стратегии, как «покорилась этому» (p=0,002), «открыто упрекала других» (p=0,043), а также «пробовала об этом не думать» (p=0,035).

- Несмотря на то, что матери *незрячих* в отличие от матерей *глухих* ***больше*** «думали над решением проблемы» (p<0,001), тем ни менее матери *глухих и слабослышащих* ***чаще*** «пробовали ее решать» (p=0,013).

*Таблица 9*

**Копинг-поведение матерей в неполных семьях с аномальным сенсорным развитием ребенка**

| № | Копингстратегии и группы копинг-стратегий | Неполные семьи N=455(эпизодов) | | | | Достоверность различий |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Матери глухих (I) N=264(эпизода) | | Матери слепых (II) N=191(эпизод) | | |
| | | M | S(M) | M | S(M) | Значимость |
| 1. | Пробовала об этом не думать | 0,15 | 0,459 | **0,29** | **0,703** | p I-II =0,035 |
| 2. | Думала над решением проблемы | 0,54 | 0,968 | **0,89** | **1,043** | p I-II<0,001 |
| 3. | Покорилась этому | 0,09 | 0,376 | **0,23** | **0,673** | p I-II= 0,020 |
| 4. | Открыто упрекала других | 0,07 | 0,369 | **0,20** | **0,600** | p I-II =0,043 |
| 5. | Пробовала решить проблему | **0,50** | **0,924** | 0,28 | 0,691 | p I-II =0,013 |
| 6. | «Молила Бога и всех святых помочь мне» | **0,25** | **0,805** | 0,06 | 0,329 | p I-II =0,002 |
| | ***Группы копинг-стратегий*** | | | | | |
| 7. | **Неадекватный копинг** | 0,4167 | 0,81378 | **0,6032** | **0,95438** | p I-II = 0,082, тенд. |
| 8. | **Внутренний/ интрапсихический копинг** | **0,5379** | **0,95053** | 0,3704 | 0,77210 | p I-II = 0,092, тенд. |

Если данные результаты сопоставить с различиями в стрессорах, переживаемых матерями, то можно заметить, что копинг-репертуар у матерей *незрячих* подростков, а точнее - выбор тех или иных копинг-стратегий был обусловлен необходимостью решения семейных проблем, связанных с ребенком и отношениями с бывшим мужем. У одиноких матерей *глухих* подростков наряду с личностными проблемами (мысли о собственном будущем) были достаточно актуальны еще и производственные проблемы (перегрузка на работе). В связи с этим, выделенные ими стрессовые ситуации как самые значимые за день потребовали от них других специфических

образования – иначе говоря, то, что происходит с одним членом семьи - воздействует на всех.

**Изложение основного материала статьи.** Наше исследование представляет собой систематическое наблюдение за неполными семьями с ребенком-инвалидом с целью оценки влияния инвалидности ребенка на всю семейную систему. Для исследования применялся подход с получением репрезентативной выборки стрессовых эпизодов, пережитых каждым членом семьи в естественных условиях. «Единицей анализа» стал один день повседневной жизни семьи.

Как уже сообщалось в I части, уникальной моделью для исследования повседневного семейного стресса и копинга послужила 31 неполная семья глухих и слепых подростков (Михайлова Н.Ф., 2017a). Репрезентативная выборка ежедневных наблюдений в течение месяца в семьях глухих составила 527 стрессовых эпизода, а в семьях слепых – 421 эпизод, в общей сложности было проанализировано 948 стрессовых эпизода.

В качестве метода исследования, наиболее подходящего для фиксации переживаний стресса, использовалась анкета самонаблюдения за стрессом и копингом М. Перре, где ежедневно в течение месяца каждому члену семьи необходимо было в конце дня протоколировать происходящие с ними в этот день стрессовые события. Для слепых подростков были специально изготовлены в Брайле анкеты.

В соответствии с когнитивно-поведенческим подходом этот метод позволяет оценивать копинг-реакции на стрессор (эмоциональные, когнитивные, поведенческие процессы) у каждого члена семьи в естественных условиях и в контексте реального, а не предлагаемого исследователем стрессового события. В предыдущих двух частях мы уже показали, что стрессор, стрессовые эмоции и каузальные атрибуции любого члена семьи также как и его нарушения влияют на всю семейную систему, «запуская» весь спектр дальнейших адаптивных реакций в семье (Михайлова Н.Ф., 2017a,b).

**Формулировка цели статьи**. В данной III части мы будем анализировать влияние сенсорного дефекта и стрессовых эмоций на копинг-поведение не только у самих подростков с сенсорными нарушениями, но и у их матерей. Мы также попытаемся оценить влияние сенсорного дефекта на эффективность копинга с точки зрения редукции стрессовых эмоций или восстановления психического гомеостаза после стрессового эпизода.

**Изложение основного материала статьи.** Стратегия нашего анализа состояла в том, что сначала мы выявили межгрупповые различия в копинг-поведении и эффективности копинга (эмоциональный статус после стресса). Затем для проведения сравнений между группами и регрессионного анализа мы укрупнили переменные до 4 групп копинга (адекватный, неадекватный, внутренний и семейный) и 3 групп эмоций после стресса (тревога, гнев, фрустрация). Интенсивность эмоций после стресса и копинг-реакций испытуемыми оценивалась по 4-балльной шкале. Таким образом, был проведен анализ как на уровне отдельных переменных (конкретных копинг-стратегий и эмоций после стресса), так и групповых (видов копинга и эмоций).

***Копинг-поведение***

Сравнение матерей детей-инвалидов друг с другом выявило следующие специфические различия в их копинг-стиле (табл. 9):





элементы содержания, методов, форм обучения для достижения поставленных задач [1, 2]. В нашем случае данные меры необходимы для формирования эколого-правовой компетенции.

В качестве основных педагогических условий можно выделить следующие:

1. Интеграция экологических и правовых знаний.

Анализ существующих федеральных государственных образовательных стандартов уровня бакалавриата многих направлений подготовки позволяет выделить, что в числе общекультурных компетенций предусмотрена способность использования основ правовых знаний в различных сферах деятельности, но нет экологических компетенций. Все это отражается и в отсутствии в учебных планах такого предмета, как «Экология».

Моисеев Н.Н. отмечает, что роль экологических знаний должна быть первичной [8]. Наличие знаний об особенностях взаимодействия компонентов экосистем, роли каждого вида в биосфере, причинах ухудшения качества окружающей среды, снижения биологического разнообразия, появления новых заболеваний и ухудшения здоровья людей, законов экологии, мер снижения негативного антропогенного влияния, понимания роли каждого человека в сохранении планеты для потомков позволит в дальнейшем строить свою деятельность именно на основе норм экологического императива.

Анализ проведенного исследования показывает, что большинство опрошенных студентов (97,8 %) не изучали в школе предмет «Экология». Однако 48 % студентов отметили, что основы экологических знаний, правил поведения в окружающей среде они изучали на других предметах, в числе которых были названы «Биология», «Химия», «Физика», «Основы безопасности жизнедеятельности».

Несмотря на то, что все студенты изучают правовые нормы (основы права, правоведение, различные юридические дисциплины), уровень правовой культуры остается низким. Нами была проведена работа по изучению уровня правовых знаний у студентов I–III курсов ЧГУ им. И.Н. Ульянова. Лучше всего респонденты знают нормы конституционного, гражданского, уголовного права. Студенты, обучающиеся на таких направлениях подготовки, как «Филология», «Документоведение и архивоведение», «Экономика», «Государственное и муниципальное управление», «Экономическая безопасность» отметили, что не изучали положения экологического законодательства.

В связи с этим мы считаем необходимым обсуждать вопросы экологии, правовых основ охраны природы, обеспечения экологической безопасности в рамках существующих учебных дисциплин (например, «Правоведение», «Безопасность жизнедеятельности» и др.).

2. Усиление деонтологической составляющей экологического образования и воспитания и использование народных обычаев, традиций, элементов национальной культуры.

С.Б. Игнатов отмечает важность объединения норм экологического права и экологической этики как значимых регуляторов общественных отношений в системе «человек – общество – природа» [7]. Это сопоставимо и с нормами морали, которые закрепляют определенные правила и нормы поведения в природе. Исторические корни экологически обоснованного поведения в окружающей среде сформировались одновременно с появлением вида живых

организмов Homo sapiens и развивались вместе с ним, сохранялись и передавались из одного поколения в другое в народных традициях, мифах, легендах, религиозных обрядах. Данный факт указывает на первичность экологической этики и специальных норм морали, позволяющих адекватно взаимодействовать с компонентами биосферы. Экологическое законодательство же закрепляет специальные нормы поведения, деятельности, функционирования в окружающей среде, являющиеся общеобязательными для всех.

Экологический потенциал опыта народного воспитания бесценен для педагогического процесса [11]. Это огромный пласт народной культуры, который складывался на протяжении веков. Самобытная культура народов фиксирует знания о природе, позитивный опыт общения с окружающей средой и несет в своей сущности любовь к мирозданию и порядку. Этноэкологическое наследие имеет не только огромное мировоззренческое значение, но способствует приобщению и почтительному отношению обучающихся к родной природе.

Анализ результатов опроса выявил, что только 46,7 % респондентов знают национальные обычаи, традиции, связанные с позитивным отношением к природе. 87 % студентов отметили, что в семье также не обсуждаются вопросы охраны природы, бережного отношения к ней, родители не упоминают о традициях, связанных с природосберегающим поведением.

Процесс экологического обучения и воспитания должен последовательно и комплексно использовать принципы экологической деонтологии. На ранних этапах обучения и воспитания, включая семью, акцентировать внимание на этических аспектах взаимодействия общества и природы. Затем постепенно включать нормы экологического права.

3. Практическая направленность образовательной деятельности.

Эколого-правовая компетенция будет сформирована при переносе теоретических знаний в практическое поле деятельности [3]. Эффективность формирования данной компетенции повысится при организации таких условий, когда студенты могли бы участвовать в мероприятиях, связанных с охраной природы, защитой ее от загрязнения, различных акциях, научных исследованиях, экскурсиях, встречах с известными людьми, специалистами в сфере управления, охраны окружающей среды, создания благоприятных условий для населения.

Одна из задач образования и воспитания – это подготовка будущего специалиста, активного во всех сферах жизнедеятельности, готового осуществлять все меры по сохранению экологического благополучия.

4. Активное сотрудничество между всеми субъектами образовательного процесса.

Равноправное положение преподавателей и студентов, основанное на взаимном уважении, поддержке, позволяет создавать условия для реализации возможностей обучающихся. Следует отметить, что роль преподавателя мы видим в роли тьютора, который помогает студентам выбирать свою индивидуальную траекторию развития, самосовершенствования и освоения элементов эколого-правовой компетенции.

5. Использование интерактивных методов и технологий обучения.

В работах А.Н. Захаровой [6], М.Х. Наконечной, В.П. Макаренко [9] показано, что нетрадиционные образовательные методы и приемы позволяют





(Kliewer W., 1997; Peterson L. et al., 1997). Вторым удивительным открытием стал тот факт, что некоторые дети с хроническим заболеванием могут демонстрировать и положительные последствия воздействия стресса. Так более поздние исследования обнаружили, что дети с хроническими и даже более серьезными заболеваниями становились более ответственными (Mellin A.E., Neumark-Sztainer D.,& Patterson J.M., 2004).

В настоящее время подходы к изучению копинга у детей с нарушениями все чаще принимают социально-экологическую точку зрения. А. Казак (1989) утверждает, что при изучении стресса и копинга у детей с хроническими заболеваниями должна учитываться социально-экологическая модель, в которой семья рассматривается как относительная гомеостатическая система, а изменение поведения одного члена семьи вызывает гомеостатические реакции у других. И тогда поведение, которое обычно рассматривалось как неадаптивное, в этих чрезвычайно сложных условиях может быть адаптивным. Например, ригидность обычно рассматривается как отрицательная черта, но она может быть адаптивной, когда ригидное соблюдение медицинского режима абсолютно необходимо для выживания (Kazak A., Reber M., Snitzer L., 1988).

Кроме того, необходимо учитывать и социальный контекст, который может изменять связь между конкретной копинг-стратегией и ее результатами. Например, Lumley M.A., Abeles L.A., Melamed B.G., Pistone L.M., Johnson J.H. (1990) изучали интеракции между материнским копинг поведением и темпераментом ее ребенка во время проведения стрессогенных медицинских процедур и манипуляций. Независимо от того, использовался ли копинг «приближения к проблеме» или ее «избегания» (approach-avoidance), асинхронность копинг-поведения в родительско-детской диаде коррелировала с дистрессом. Когда оба члена диады использовали или копинг «избегания» или копинг «приближения», ребенок испытывал меньший дистресс. Однако копинг «приближения» у детей был связан с большим дистрессом, если родитель при этом использовал копинг «избегания» и наоборот.

Тем ни менее результаты исследований, посвященные изучению того, насколько хорошо дети и их семьи совладают с хронической болезнью, остаются по-прежнему противоречивыми. Bull B.A. и Drotar D. (1991) обнаружили лишь несколько различий в копинг-поведении у детей больных раком и теми, у кого его не было. Даже те немногие различия в большей степени зависели от серьезности проблемы, чем от болезни как таковой (Ritchie J.A, Caty S., & Ellerton M.L, 1988). На самом деле Wells M.C. и Schwebel A.I. (1987) не обнаружили различий между хроническими соматическими больными и здоровыми детьми в проявлении у них психологических нарушений или семейных дисфункций. Однако дети, чьи болезни были связаны с когнитивной или сенсорной недостаточностью (дефектом), имели больше проблем с приспособлением или адаптацией (Lavigne J.V., & Faier-Routman J., 1992).

Не следует также забывать, что сочетание характеристик родителей с характеристиками состояния ребенка «создает сложное динамическое взаимодействие между родителем и ребенком, в котором характеристики каждой стороны вызывают реакцию другой» (Tartar S.B., 1987). В связи с чем эти семьи с «особыми детьми» в концептуальном плане необходимо рассматривать как интерактивные, взаимозависимые и реактивные

**Психология**

**УДК 159.922.7 + 159.922.76-056.2**
**ББК Ю962.19**

**кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии Михайлова Надежда Федоровна**
Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург);
**кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии Щукин Антон Владимирович**
Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург)

# СТРЕСС ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ И СОВЛАДАНИЕ С НИМ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ СЛЕПЫХ И ГЛУХИХ ПОДРОСТКОВ (ЧАСТЬ III)

**Исследование поддержано грантом РГНФ № 16-06-00228**

*Аннотация.* Сравнение семей, воспитывающих слепых и глухих подростков, демонстрируют различия в копинг-стиле, как у матерей, так и у их детей. Семьи со слепыми подростками отличались более интенсивными негативными эмоциями в конце дня и более активным использованием неадекватного копинга. Для семей глухих характерным копинг-стилем стало частое применение внутреннего (интрапсихического) копинга. Отсутствие динамики или пролонгация негативных стрессовых эмоций до конца дня свидетельствует о худшей психической адаптации слепых подростков по сравнению с их глухими сверстниками.

*Ключевые слова:* семейный стресс, копинг, слепота, глухота.

*Annotation.* The comparison between families with blind and deaf children demonstrates differences in coping-style of both, mothers and their children. The families with blind adolescents were characterized by stronger negative emotions after stressful situations and a more active use of inadequate coping in comparison with the families with deaf children. Specific features were found in coping-style by deaf adolescents as well as by their mothers - a more active use of internal coping. The lack of dynamics or the prolongation of negative stressful emotions till the end of the day, testify to a poorer mental adjustment of blind adolescents in comparison with the deaf children.

*Keywords:* family stress, coping, blind, deaf.

**Введение**. Большинство первых исследователей совладающего поведения у детей признают, что копинг влияет на то, как они адаптируются к хроническим заболеваниям. Дети, использующие проблемо-фокусированный копинг, имели лучшие результаты адаптации, чем те, кто использовал эмоционально-фокусированный копинг (Band E.B., 1990; Delamater A.M., 1992). Однако следует заметить, что использование проблемо-фокусированных копинг стратегий зависит от таких факторов и характеристик семьи, как сплоченность, гибкость, экспрессивность и привязанность. Кроме того, какие дети используют способы совладания и эффективность этих копинг-усилий - может варьировать в зависимости от возраста. В частности, младшие дети склонны иметь очень пугающие представления или заблуждения, которые могут сделать их более тревожными и снизить эффективность их копинга





ускорить процесс усвоения новых знаний и формирования соответствующих компетенций. К ним относятся проектные, игровые методы, дискуссии, изучение и анализ источников права, работа по оформлению юридических документов и др.

Использование вышеуказанных технологий при формировании эколого-правовой компетенции повышает мотивацию, интерес к существующим экологическим проблемам. Студенты сами приходят к выводу о необходимости соблюдения требований рационального природопользования, своевременного решения экологических проблем.

Многие исследователи отмечают эффективность проектного метода [9]. Обучающимся особенно нравиться участвовать в разработке междисциплинарных исследовательских проектов. Так, студенты изучали экологические проблемы современности с призмы законов экологии, химии, физики, а также рассматривали состояние правового регулирования.

В целях формирования эколого-правовой компетенции студентов мы выбрали комплекс педагогических условий. В модель интерактивных занятий мы включили все вышеназванные элементы. Основной целью являлась разработка научно-исследовательского проекта по изучению определенной экологической проблемы. Студенты в малых группах распределялись на разные роли, среди которых были экологи, юристы, экономисты, социологи, педагоги, краеведы, валеологи. После обсуждения задач исследования «специалисты» изучали и анализировали литературу, существующую практику, а затем объединяли результаты проделанной работы в единую систему. Во время занятий тьютор (преподаватель) не только следил за ходом выполнения поставленных задач, но и направлял обучающихся в правильном русле.

Участники проекта, презентуя итоги работы, делились своими эмоциями, отметили изменение психологического отношения к компонентам окружающей среды. 98 % участников проектной деятельности подчеркнули, что после проделанной работы у них изменилось отношение к существующим экологическим проблемам, закрепились навыки экологически обоснованного поведения, обоснованного народными традициями и обычаями чуваш, а также нормами международного и отечественного экологического права.

**Выводы.** Таким образом, включение комплекса педагогических условий, рассматриваемых нами как совокупность взаимосвязанных компонентов, в образовательный процесс будет способствовать не только освоению принципов оптимального природопользования, но и профессиональному решению практических проблем, прогнозированию возможных последствий в сфере устойчивости экосистем.

**Литература:**

1. Александров А.Ю., Захарова А.Н., Николаев Е.Л. Формирование личностной конкурентоспособности будущего профессионала в условиях классического университета // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология. Ялта.: РИО ГПА, 2016. Вып. 51. Ч.5. С. 480–486.
2. Андреев В.И. Систематика педагогических и дидактических законов, интегративно ориентированных на гарантированное качество образования // Образование и саморазвитие. 2013. № 3 (37). С. 3–10.

3. Анисимов А.П. Развитие эколого-правовой культуры в России: проблемы и перспективы // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2014. № 4. С. 2.

4. Гаврилова Н.Г., Хрисанова Е.Г. К вопросу об организации внеурочной деятельности учащихся сельской школы // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2016. № 2 (90). С. 115–122.

5. Ермаков Д.С., Суравегина И.Т. Экологическое образование: от изучения экологии – к решению экологических проблем. Новомосковск: Изд-во НФ УРАО, 2005. 142 с.

6. Захарова А. Н. Современные образовательные технологии в развитии инновационного образования в условиях вуза // Развитие современного образования: теория, методика и практика: сб. материалов II Междун. науч.-практ. конф. Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2015. С. 219–221.

7. Игнатов С.Б. Возможности и средства реализации потенциала экологической деонтологии в содержании образования студентов вуза // Вестник Международной академии наук (Русская секция). 2016. Т. 8. № 1. С. 48–51.

8. Моисеев Н.Н. Экологическое образование и экологизация образования // Экология и жизнь. 2010. № 8. С. 4–6.

9. Павлов И.В., Лашманова В.Ф. Проблема формирования экологической культуры у студентов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2007. № 1. С. 60–68.

10. Хрисанова Е.Г., Тенюкова Г.Г. Этнопедагогический подход в подготовке бакалавров педагогического образования к поликультурному воспитанию школьников // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2017. № 2 (94). С. 182–188.

11. Хураськина Н.В. Формирование эколого-правовой компетенции у будущих юристов в контексте устойчивого развития // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2016. № 3 (91). С. 182–190.

12. Наконечная М.Х., Макаренко В.П. Использование проектного метода в экологическом воспитании // Экологическое образование, воспитание, просвещение: сборник материалов II-й Межд. науч.-практ. конф. 2017. С. 54-58.





**Выводы.** Таким образом, мы обнаружили расхождения на уровне значимости (p=0,05) по параметру депрессия - у испытуемых, склонных к компьютерной зависимости, этот показатель достоверно выше, чем у студентов без данной аддикции, что демонстрирует сниженное настроение и отсутствие психологического благополучия.

Достоверные различия нами были отмечены и по параметру «общительность» ($p \leq 0,01$). Исходя из полученных эмпирических данных, можно предположить, что студенты экспериментальной группы , по сравнению с контрольной, отличаются меньшей контактностью.

По параметру «самооценка» достоверных различий обнаружено не было (p=0,06), но можно предположить, что студентам, склонным к компьютерной зависимости, свойственна заниженная самооценка.

Можно констатировать расхождения на уровне значимости ($p \leq 0,01$) по параметру «дистимический тип акцентуации» и предположить, что студенты экспериментальной группы, по сравнению со студентами контрольной группы, в большей степени проявляют сниженное настроение, низкую самооценку, замкнутость образа жизни.

Мы отметили расхождения на уровне значимости ($p \leq 0,05$) по параметру «циклотимический тип акцентуации», это свидетельствует, что студенты, склонные к компьютерной зависимости, по сравнению со студентами без данной аддикции, могут в большей степени могут проявлять цикличность смены настроения, зависимость от внешних событий и выраженность негативной реакции на неблагоприятные обстоятельства.

Нами обнаружено достоверное отличие показателей ($p \leq 0,01$) по параметру «экзальтированный тип акцентуации» - студенты контрольной группы имеют более высокие показатели по данному типу акцентуации, что выражается в состоянии эйфории, ощущении радости и счастья.

Достоверные различия показателей выявлены для параметра «тревожно-мнительный тип акцентуации» ($p \leq 0,01$) — у студентов экспериментальной группы самооценка существенно ниже, для них характерны сильные негативные переживания любых происходящих с ними событий.

Предполагаем, что осуществленное пилотажное исследование дает возможность наметить программу дальнейшего изучения данного феномена, а именно: увеличение количества испытуемых и личностных свойств людей, склонных к компьютерной зависимости.

**Литература:**

1. Ахрямкина Т.А. Зависимое поведение: теория и практика. — Самара: СФ МГПУ, 2008. — 96 с.

2. Лекомцева А.А. Индивидуально-личностные особенности интернет-зависимых студентов / А.А. Лекомцева, Т.В. Маясова, Русакова Е.В. // Вестник гуманитарного института, 2015. №2 (16). С. 71-75.

3. Юрьева Л.Н., Больбот Т.Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: Монография.— Днепропетровск: Пороги, 2006. — 196 с.

*Таблица 6*

**Значимые различия личностных показателей студентов без риска компьютерной зависимости и склонных к компьютерной зависимости**

| Параметры | Группы респондентов | |
|---|---|---|
| | Контрольная группа | Экспериментальная группа |
| Параметр № 1.«Депрессия» | | |
| Доля показателей высокого уровня | 3,1% | 12,5% |
| Значение φ* | 1,61 | |
| Уровень значимости по таблице | 0,05 | |
| Параметр № 2. «Общительность» | | |
| Доля показателей низкого уровня | 0% | 25% |
| Значение φ* | 2,53 | |
| Уровень значимости по таблице | 0,01 | |
| Параметр №3. «Самооценка» | | |
| Доля показателей низкого уровня | 15,7% | 29,7% |
| Значение φ* | 1,57 | |
| Уровень значимости по таблице | 0,06 | |
| Параметр № 4. «Дистимический тип акцентуации» | | |
| Доля показателей высокого уровня | 0% | 10,9% |
| Значение φ* | 2,34 | |
| Уровень значимости по таблице | 0,01 | |
| Параметр № 5. «Циклотимический тип акцентуации» | | |
| Доля показателей высокого уровня | 0% | 9,4% |
| Значение φ* | 1,56 | |
| Уровень значимости по таблице | 0,05 | |
| Параметр № 6. «Экзальтированный тип акцентуации» | | |
| Доля показателей высокого уровня | 11% | 0% |
| Значение φ* | 2,41 | |
| Уровень значимости по таблице | 0,01 | |
| Параметр № 7. «Тревожно-мнительный тип акцентуации» | | |
| Доля показателей высокого уровня | 0% | 11% |
| Значение φ* | 2,41 | |
| Уровень значимости по таблице | 0,01 | |





**Педагогика**

**УДК 378.046.**

**кандидат педагогических наук,**
**доцент Шкунова Анжелика Аркадьевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
**кандидат педагогических наук,**
**доцент Шкунова Валентина Константиновна**
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» г. Нижний Новгород);
**магистрант Плесовских Галина Артуровна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
**магистрант Шипулло Максим Станиславович**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

## ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной теме – формированию навыков критического мышления студентов в проектной деятельности. Проектная деятельность как разновидность профессионально-педагогической деятельности является в исследовании средством формирования навыков критического мышления. В данной статье авторы представляют опыт организации навыков критического мышления на основе проектной деятельности в рамках освоения основной профессиональной образовательной программы 38.03.02 Менеджмент.

Тема и цель исследования определили методы, которые оказали наибольшую помощь в исследовании формирования навыков критического мышления. Это *методы* системного анализа, статистические (нормативный, сравнительный, метод отслеживания изменений), опроса (анкетирование).

Организация экспериментальной работы была направлена на получение статистических данных о формирования навыков критического мышления, готовности студентов 1-3 курсов проводить регулярную самодиагностику по динамике изменения показателей критериев. Результаты исследования помогли оценить динамику формирования навыков критического мышления, осознания студентами значимости и необходимости повышения показателей формирования навыков критического мышления для профессиональной работы в новых коллективах.

*Ключевые слова:* навык, критическое мышление, формирование, проектная деятельность, исследование, анализ, критерии.

*Annotation.* The article is devoted to the vital topic of the formation of the critical thinking skills of students in project activities. Project activity as a kind of professional pedagogical activity is in the study of means of formation of critical thinking skills. In this article, the authors present the experience of the critical thinking skills on the basis of project activities in the framework of development of the basic professional educational program 38.03.02 Management. The theme and purpose of the study identified the methods that had the greatest assistance in the studying of the critical thinking skills formation. These are the methods of system analysis, statistical (normative, comparative, method of change tracking), survey (questionnaire). The organization of the experimental work was aimed at obtaining statistical data on the formation of critical thinking skills, readiness of 1-3 courses students to conduct regular self-test on the changes in indices. The results of the study helped to assess the dynamics of formation of critical thinking skills, awareness of students of the importance and the need to improve the rate of the formation of critical thinking skills for professional work in new teams.

*Keywords:* skill, critical thinking, formation of, project activities, research, analysis, criteria

**Введение.** Обновление профессионального образования на компетентностной основе происходит, в результате удовлетворения потребностей современных работодателей в специалистах, которые стремятся к профессиональному росту развивая навыки и способности в принятии управленческих решений. Приоритетом современных студентов является трудоустройство в хорошую организацию, поэтому в настоящее время образование рассматривается как средство получения высокооплачиваемой работы [9, 17].

Современные требования к менеджерам сегодня это способность мыслить критически не только в сфере подбора кадров, но и в проектной деятельности. В работе HR- менеджера необходимы навыки эффективной оценки информации, используемой в процессе принятия решений. HR- менеджер, обладающий хорошими аналитическими способностями легче обнаружит противоречия в информации, наиболее точно определит ее достаточность. Менеджер в области управления человеческими ресурсами должен уметь аргументировать свою точку зрения, используя не только логику, но и интуицию и эмпатию, которая позволит ему быть чувствительным к запросам потребителя [9, 17].

В результате таких изменений в современной системе образования растет популярность программ дополнительного профессионального образования, где студенты могут приобретать дополнительные навыки и способности, т.е дополнительные компетенции за счет освоения дополнительных модулей. Опрос, проведенный среди студентов НГПУ им. К. Минина на приобретение дополнительных навыков, определил то дополнительное компетентностное направление, которое студенты хотели бы освоить это комплексная проектная работа, позволяющая самостоятельно оценивать и регулировать свою деятельность. В основе самоуправления и саморегуляции деятельности личности, в том числе деятельности учебно-познавательной, лежат механизмы мышления в целом и критического мышления в частности.

**Формулировка цели статьи.** Исходя из запросов работодателей и студентов, а также из актуальности задач, содержащихся в государственном





У группы студентов с аддикцией нами обнаружены 3 типа акцентуаций с явной выраженностью: дистимический (10,9%), циклотимический (9,4%), тревожно-мнительный (11%).

Для дистимического типа характерно сниженное настроение, низкая самооценка, замкнутость образа жизни, подчиняемость. И это закономерно для людей с интернет-зависимостью, ведь в Сети проще найти собеседника, если ты не желаешь или не умеешь общаться лично, когда находишься за пределами реального мира, не обязательно говорить, для тебя и так открыто целое поле деятельности – от развлечений до любой возможной информации.

Циклотимный тип характеризуется частой сменой настроения, зависимостью от внешних событий и яркостью негативной реакции на неблагоприятные стечения обстоятельств в виде апатии, упадка сил, бессонницы, снижения социальных контактов. Как правило, контактность и интересы у них меняются от цикла настроения. Неумение правильно выразить свои чувства зачастую мешает встретиться и поговорить с кем-то, кто бы тебя понял и дал хороший совет. Есть более легкий способ уйти от проблемы, когда на компьютерном столе стоит «верный друг», предлагающий виртуальный мир без тревог и отрицательных эмоций.

И наконец, тревожно-мнительный тип акцентуации характеризуется низкой самооценкой, неуверенностью, сильными негативными переживаниями любых, происходящих с ними событий. Имеющееся чувство собственной неполноценности люди стараются замаскировать в самоутверждении через те виды деятельности, где они могут в большей мере раскрыть свои способности. Всем нам иногда характерно состояние тревоги, но большинство людей может с ним справиться, а у некоторых оно приобретает постоянный характер. Интернет-зависимые люди черпают свое лекарство от тревоги в Сети, общаясь с новыми и новыми собеседниками, открывая новые и новые сайты. Но разве так можно спастись от этого неприятного ощущения или решить проблему? И стоит им отвернуться от экрана монитора, как реальный мир со своими нерешенными проблемами вновь наступает.

Для подтверждения наших результатов мы использовали многофункциональный критерий Фишера и провели расчет значимых различий. Мы сопоставили контрольную и экспериментальную группы по следующим признакам: депрессия, общительность, самооценка, дистимический тип акцентуации, циклотимический тип акцентуации, экзальтированный тип акцентуации, тревожно-мнительный тип акцентуации.

Результаты значимых различий личностных показателей студентов без риска компьютерной зависимости и склонных к компьютерной зависимости приведены в таблице №6.

от мнения и требований группы, следование за общественным мнением, низкая самостоятельность, ориентация на социальное одобрение.

Завышенная самооценка, предполагающая уверенность в себе, доминирование над другими, критическое отношение к людям и их поступкам, выявлена у 12,5% испытуемых контрольной группы и только у 10,9% экспериментальной выборки.

Результаты исследования на акцентуации характера представлены в таблице 5.

*Таблица 5*

**Выраженность акцентуаций характера выборки в %**

| тип акцентуации | Контрольная группа | | | Экспериментальная группа | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | до 12 свойство не выражено | 13-18 средняя выраженность | 19-24 явная акцентуация | до 12 свойство не выражено | 13-18 средняя выраженность | 19-24 явная акцентуация |
| Педантичный | 87,5% | 12,5% | 0% | 92,2% | 7,8% | 0% |
| Застревающий | 54,7% | 42,2% | 3,1% | 67,2% | 32,8% | 0% |
| Возбудимый | 93,8% | 3,1% | 3,1% | 75% | 20,3% | 4,7% |
| Гипертимический | 51,6% | 45,3% | 3,1% | 70,3% | 29,7% | 0% |
| Дистимический | 100% | 0% | 0% | 32,8% | 56,3% | 10,9% |
| Циклотимический | 75% | 25% | 0% | 35,9% | 54,7% | 9,4% |
| Экзальтированный | 25% | 64% | 11% | 60,9% | 39,1% | 0% |
| Тревожно-мнительный | 75% | 25% | 0% | 37,5% | 51,6% | 11% |
| Эмотивный | 62,5% | 37,5% | 0% | 54,7% | 45,3% | 0% |
| Демонстративный | 67,8% | 31,3% | 0% | 75,0% | 25,0% | 0% |

Анализируя полученные результаты, можно констатировать, что выявленная нами единственная явная акцентуация у студентов без зависимости - экзальтированный тип (11%), что является, с нашей точки зрения, закономерным, так как юношеский возраст предполагает ощущение счастья, радости, наслаждения. Все остальные типы акцентуации в невыраженности или средней выраженности данного свойства.





образовательном стандарте, определилась *тема* нашего исследования – *критическое мышление будущих менеджеров в проектной деятельности студентов*, в связи с чем актуализировалась *цель исследования*: *определить динамику формирования навыков критического мышления на основе его компонентов и критериев оценки.*

Карьерный рост специалиста может состояться тогда, когда он научится определять цели своей деятельности, предвидеть варианты ее достижения, выбирать соответствующие цели средства, развивать технологии и пути продвижения, анализировать результаты деятельности, извлекать уроки из временных неудач и т.д. В федеральном компоненте государственного образовательного стандарта указано, что для приобретения опыта разнообразной деятельности, опыта познания и самопознания, подготовки к осознанному и ответственному выбору жизненного и профессионального пути студенты должны научиться: самостоятельно ставить цели и определять пути их достижения; самостоятельно оценивать и регулировать свою деятельность. Навыки критического мышления включают в себя способности анализировать и задавать актуальные в данной ситуации вопросы, рассматривать и давать оценку альтернативным решениям.

Критическое мышление, таким образом, является эффективным способом отражений наших мнений эмоций и привычек.

**Изложение основного материала статьи.** Критическое мышление можно отнести к так называемым специальным умениям менеджера, профессиональным способностям. Изучением профессиональных способностей, профессионального мышления занимались такие ученые педагоги, как Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А. Хейвен, Д. Равен и др.).

По мнению психолога Д. Халперна «критическое мышление - это использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата». По мнению В.Франкла, R.Lewis, N.Paine «критическое мышление» рассматривается как сложный процесс творческого интегрирования идей и возможностей, переосмысления и перестройки концепций и информации, как активный и интерактивный процесс познания, происходящий одновременно на нескольких уровнях» [17]. В процессе педагогической деятельности, связанной с развитием критического мышления педагог выбирает такие стратегии, приемы и методы, которые позволяют сочетать духовно - нравственный компонент, когнитивный компонент, рефлексивно- регулятивный компонент.

*Духовно-нравственный* функциональный компонент обеспечивает формирование и развитие эмоциональных состояний во всех ситуациях педагогического взаимодействия. Удовлетворение потребностей студентов, целей и мотивов связанно с модальностью эмоциональных состояний [14, 15].

В переживании представлен процесс выбора субъектом мотивов и целей его деятельности. Отражение личности самого переживающего выражается не только в особенности того, что оказалось объектом оценок и поводом для переживаний. Переживания, возникающие в процессе взаимодействия, укрепляют или разрушают отношения. Именно в процессе переживания осуществляется выбор мотивов и регуляция поведения, осознанное отношение личности к знаниям. В переживаниях определяется уровень развития человека, его профессиональная и психологическая зрелость [14, 15].

Переживание становится полноценным методом познания, как следствие проникновения в сущность явлений.

В решении повседневных управленческих задач менеджер приобщается к потребностям клиентов через механизм сопереживания, роль которого до сих пор в полной мере не оценена ни теорией, ни практикой управления.

В качестве критерия оценки критического мышления в *духовно-нравственном* функциональном компоненте, авторами выбран критерий *эмпатия.*

В *когнитивном* функциональном компоненте центральное место занимает познание другого и самого себя. Успешность формирования отношений внутри коллектива обеспечивается знанием индивидуально-своеобразных свойств студента и управления его потенциальными возможностями. Это аналогично управлению взаимодействием и разнообразием внутри коллектива в любой организации, потому как индивидуальные различия должны восприниматься как кадровый потенциал. В качестве критерия оценки критического мышления в *когнитивном* функциональном компоненте, авторами выбраны критерии *индивидуальные различия и познавательная осведомленность.* Этот этап включает в себя все формы знания (образы восприятия, представления, понятия, образы воображения), связанные с познанием личности другого человека и культуры взаимодействия [14, 15].

В качестве еще одного критерия оценки критического мышления в этом компоненте, авторами выбран критерий *наблюдательность.*

*Рефлексивно-регулятивный* функциональный компонент заключается в обеспечении равного и партисипативного отношения внутри коллектива, в отсутствии эскалации и доминирования отдельных членов группы, что позволяет формировать именно командное взаимодействие [14, 15].

Понимание цели взаимодействия позволяет выстраивать определенный род отношений и способ обращения. Отношение регулирует организационное поведение, определяет характер поступков в организации, несет в себе мотивацию к выполнению определенных заданий. Характер отношений связан с постановкой цели, способами ее выполнения и определяет вознаграждение каждого участника группы.

В качестве критериев формирования и оценки критического мышления выбраны такие критерии как *отсутствие персонификации и открытость во взаимодействии.*





столкновении с потенциальными трудностями. Из всей выборки есть испытуемые, набравшие от 0 до 3 баллов (12,5% испытуемых контрольной группы), что предполагает сверх общительность, эгоцентризм в дискуссиях, желание высказаться по любому вопросу, даже при отсутствии компетентности.

В экспериментальной группе нами были обнаружены 9,4% испытуемых, набравшие 19-24 баллов, что может быть интерпретировано как сложность в установлении контактов с незнакомыми людьми, склонность к одиночеству, наличие сарказма в высказывании своего мнения. В экспериментальной группе нами было обнаружено 15,6% испытуемых, имеющих 25-29 баллов, людям данного типа свойственны низкая контактность, робость, неуверенность в себе. Они сторонятся сверстников, испытывают чувство робости и застенчивости, тяжело переживают контрольные, экзамены, проверки. Чувство собственной неполноценности стараются замаскировать в самоутверждении через те виды деятельности, где они могут в большей мере раскрыть свои способности. Мы думаем, что для таких людей Интернет является «отдушиной», где можно пережить неуверенность в себе, застенчивость, подменить реальных друзей виртуальными, а робость можно скрыть под маской, аватаром. Можно стать чемпионом в он-лайн игре. Можно завести множество друзей в «вконтакте» или набрать сногсшибательный рейтинг на файлообменнике с фильмами и музыкой. Можно завести самую большую коллекцию видео или оставлять ежедневно по сотне комментариев. И хотя бы где-то и в чем-то человек считает себя чемпионом [2].

Результаты тестирования на выявление уровня самооценки представлены в таблице 4.

*Таблица 4*

**Результаты исследования уровня самооценки**

| Группа | 10-23 балла | 24-37 балла норма | 38-50 балла |
|---|---|---|---|
| Контрольная группа | 15,7% | 71,8% | 12,5% |
| Экспери-ментальная | 29,7% | 59,4% | 10,9% |

Из полученных данных видно, что наибольшая часть испытуемых (71,8% в контрольной и 59,4% в экспериментальной группе) набрала количество баллов, которое соответствует нормальной самооценке и предполагает веру в собственные силы, согласие с собой, умение находить выход из трудных ситуаций как личного характера, так и во взаимоотношениях с людьми.

Полученные результаты свидетельствуют, что заниженная самооценка более характерна для испытуемых экспериментальной группы (29,7%), в сравнении с контрольной группой (15,7%), что предполагает недовольство собой, неудовлетворенность своими способностями, интеллектом, зависимость

зависимости, их выявлено 28 человек, и 36 человек были отобраны с компьютерной увлечённостью с наибольшими баллами.

Результаты исследования по методике «шкала депрессии» (адаптирована Т. И. Балашовой) представлены в таблице 2.

*Таблица 2*

**Результаты исследования по шкале депрессии**

| Группа | УД не более 50 баллов Депрессии нет | УД от 50 до 59 Лёгкая депрессия |
|---|---|---|
| Контрольная | 96,9% | 3,1% |
| Экспериментальная | 87,5% | 12,5% |

Из полученных данных видно, что у основной массы испытуемых обеих групп депрессии нет, но у 3,1% контрольной группы и 12,5% испытуемых экспериментальной группы состояние лёгкой депрессии, что может проявляться апатией, тревожными, навязчивыми мыслями, нарушением сна.

Результаты тестирования на коммуникабельность по методике В.Ф. Ряховского представлены в таблице 3.

*Таблица 3*

**Результаты исследования на общительность**

| Степень | 0-3 балла | 4-8 балла | 9-13 балла | 14-18 балла | 19-24 балла | 25-29 балла |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Контрольная | 12,5% | 29,7 % | 25% | 32,8% | 0% | 0% |
| Экспери-ментальная | 0% | 0% | 32,8% | 42,2% | 9,4% | 15,6% |

Из полученных данных видно, что нормальную коммуникабельность имеют 32,8% испытуемых из контрольной группы и 42,2% - из экспериментальной (14 – 18 баллов), что предполагает любознательность, терпеливость во взаимоотношениях с другими людьми, спокойствие и уверенность в отстаивание своего мнения, легкость в контактирование с новыми людьми.

В обеих группах есть испытуемые, которые показали повышенную коммуникабельность (0-13 баллов), и это очевидно, т.к. юношество – это возраст расширения круга общения, именно на этот возраст приходиться пик межличностного общения. Но в контрольной группе таких испытуемых 67,2%, а в экспериментальной 32,8%, что свидетельствует о выраженной общительности, активности в выражении своего мнения, легкости завязывания знакомств с новыми людьми, но недостатке усидчивости, терпения при





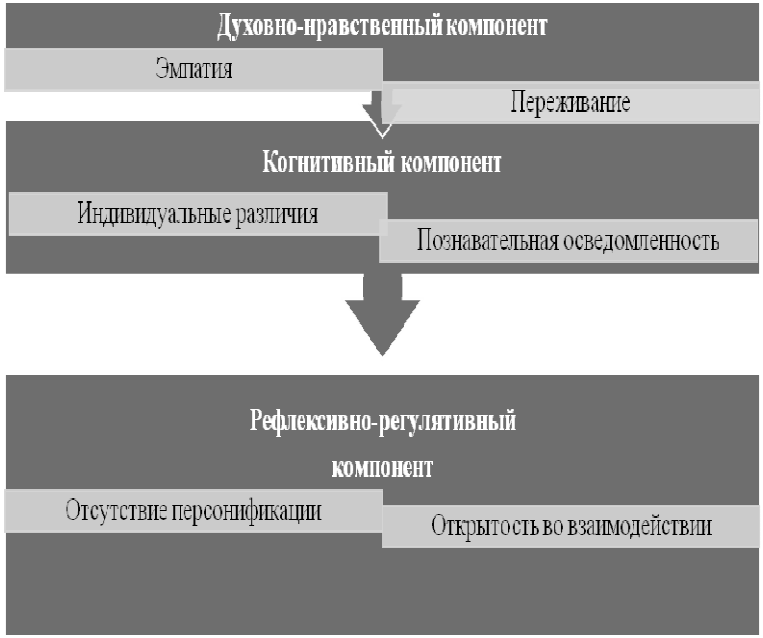



**Рисунок 1. Механизм формирования критического мышления в процессе обучения (Составлено авторами)**

В рамках модернизации образовательного процесса НГПУ им. К Минина, а также исходя из освоения дополнительных образовательных программ, была разработана программа «Технологии эффективного менеджмента и маркетинга», целью которой является освоение дополнительных компетенций с целью выбора индивидуальных образовательных траекторий развития студентов, проведение мониторинга и экспертизы этого процесса и результатов проектной деятельности обучающихся [10, 16]. Кафедрой инновационных технологий менеджмента было проведено исследование студентов 1-3 курсов на наличие навыков критического мышления в процессе выполнения проектной деятельности в рамках освоения дополнительной образовательной программы «Технологии эффективного менеджмента и маркетинга».

Для того, чтобы подготовить студентов к проектной деятельности и провести необходимые исследования по формированию критического мышления, был проведен теоретический анализ сущности проектирования. Студенты пришли к выводу, что сущность проектирования заключается в том, что, находясь в текущей ситуации, проанализировать ее и грамотно спланировать желаемую ситуацию в будущем. Авторы исходят из того, что это желаемо и существует еще до того, как планирование проекта будет произведено, а изменить текущую ситуацию можно с помощью запланированных сценариев и действий.

На основании теории проектирования, рассматривая текущую ситуацию и формулируя проблемы, планируется соответствующее решение, исходя из которого, разрабатываются определенные средства, а также стратегия реализации этого решения. Когда существует общая целевая направленность на улучшение будущей ситуации, могут быть сформулированы и *цель образования* (долгосрочная общая цель) и *непосредственная цель* проекта [10, 16].

Как известно, ни один из проектов не может существовать в социальном вакууме, поэтому необходимо будущую измененную ситуацию представить таким образом, чтобы была возможность проверить на более поздней стадии, насколько результаты проекта соответствовали поставленным целям и целевым группам. Это, так называемые, проекты развития. Они начинаются с определения *ресурсов и* состоят из реализации своевременных *управленческих ситуаций,* в результате которых достигается поставленная цель и результат. Поэтому, ресурсы, программы управления, результаты - это элементы проекта, и сами по себе не являются показателями успеха или несостоятельности проекта [10, 16].

Степень успешности (или неуспешности) реализации проекта зависит как от внутренних, так и от внешних факторов [10, 16]. Внутренние факторы регулируются, как правило, руководством проекта. Чрезвычайно необходимо выявлять, контролировать и анализировать внешние факторы, совершенно неожиданно они могут привести к несостоятельности проекта, даже если его реализация идет в соответствии с планом [10, 16].

В качестве технологического средства с целью исследования формирования критического мышления была проведена самодиагностика студентов, использовалась методика определения стиля критического мышления и обратной связи Ф. Софо и Л. Кенделла.

Процесс формирования критического мышления в процессе обучения проектной деятельности рассматривается нами, как ряд взаимосвязанных и последовательных этапов. Критериями оценки формирования критического мышления определены: наблюдательность - познавательная осведомленность - эмпатия – понимание индивидуальных различий – отсутствие персонификации – открытое взаимодействие.





прежде всего это компьютерная зависимость и влияние ее на социально-психологическое здоровье, особенно подрастающего поколения. В настоящее время эту аддикцию классифицируют как разновидность «эмоциональной наркомании».

Актуальность исследования проблем компьютерной зависимости у студентов приобретает особую значимость, так как мощный поток новой информации, применение новых форм обучения, связанных с использованием компьютерных технологий, а также распространение компьютерных игр, социальных сетей оказывает большое влияние на современных юношей и девушек, для которых Интернет является не только информационным пространством, средством общения, но зачастую и средством ухода от реальности и получения удовольствия [1].

Исследования компьютерной зависимости в различных странах показывают, насколько эта проблема стала актуальной в современном обществе. Ряд исследований показывает, что существует специфика личностных особенностей и личностных проблем, способствующих возникновению зависимостей [3].

**Формулировка цели статьи:** изучить личностные особенности студентов 16-17 лет с риском компьютерной зависимости.

Методики исследования: «скрининговая диагностика компьютерной зависимости» Л.Н. Юрьевой и Т.Ю. Больбот, шкала депрессии (адаптирована Т. И. Балашовой), тест на выявление уровня самооценки, тест на уровень общительности «Коммуникабельны ли вы?» (предложен В.Ф. Ряховским), тест-опросник К. Леонгарда.

В исследовании приняли участие студенты первого курса Нижегородских вузов. На добровольной основе было проведено диагностирование на компьютерную зависимость 169 юношей и девушек. Из них было сформировано 2 группы по 64 человека в каждой. 1 группа – контрольная: без риска компьютерной зависимости, 2-я группа – экспериментальная: склонные к компьютерной зависимости.

**Изложение основного материала статьи.** В соответствии с критериями методики на компьютерную зависимость Л.Н. Юрьевой и Т.Ю. Больбот полученные результаты были распределены по стадиям и представлены в таблице 1.

*Таблица 1*

**Стадии компьютерной зависимости и распределение выборки в %**

| 1 стадия<br>Риск зависимости | 2 стадия<br>Увлечённость | 3 стадия<br>Отсутствие зависимости |
|---|---|---|
| 16,6% | 45,5% | 37,9% |

По полученным результатам тестирования для дальнейшего исследования были сформированы две равные по количеству испытуемых группы: контрольная и экспериментальная. В контрольную группу вошли студенты без риска компьютерной зависимости, таких выявилось 64 человек. В экспериментальную группу вошли студенты с риском компьютерной

**Психология**

**УДК:159.9.01**

**кандидат биологических наук, доцент Маясова Татьяна Викторовна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)" (г. Нижний Новгород);
**студентка группы ФК-14-2 Слепанова Анна Алексеевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)" (г. Нижний Новгород);
**кандидат психологических наук Логинова Маргарита Витальевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет" (г. Нижний Новгород)

# СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НЕКОТОРЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ, СКЛОННЫХ К КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ, И БЕЗ ДАННОЙ АДДИКЦИИ

*Аннотация*. В статье исследуются личностные особенности студентов 16-17 лет, склонных к компьютерной зависимости: уровень депрессии, самооценка, коммуникабельность и акцентуации характера. В работе проводится сравнительный анализ этих составляющих личностной сферы молодых людей, склонных к компьютерной зависимости, и без данной аддикции, и выявляются достоверные различия показателей по параметрам - уровень депрессии, коммуникабельность, самооценка, дистимический, гипертимический и тревожно-мнительный типы акцентуаций обеих групп.

*Ключевые слова:* стадии компьютерной зависимости, риск компьютерной зависимости, уровень депрессии, самооценка, общительность, акцентуации характера.

*Annotation.* The article examines the personal characteristics of students 16-17 years old who are prone to computer addiction: the level of depression, self-esteem, communication skills and character accentuations. The paper conducts a comparative analysis of these components of personal sphere of young people are inclined to computer addiction, and this addiction and reveals significant differences in the indicators settings the level of depression, sociability, self-esteem, distimicescie, gipertoniceski and anxious-hypochondriac types of accentuations of both groups.

*Keywords:* stage of computer addiction, computer addiction risk, level of depression, self-esteem, sociability, character accentuations.

**Введение.** Компьютер, вошедший в нашу жизнь в последней четверти XX века, занял в XXI веке лидирующие позиции во всех сферах жизни: работа, учеба, покупки, игры и развлечения. Для многих молодых людей он заменил книги, кино, общение - не выходя из дома, можно познакомиться и пообщаться, выбрать нужную вещь и оформить покупку, найти актуальную информацию. Но наряду с положительным значением широкого внедрения интернета в современную жизнь, существуют и масса негативных последствий,





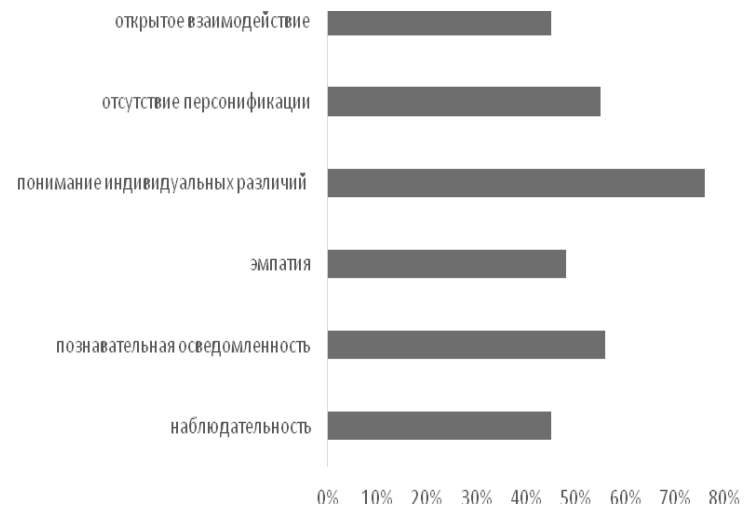



**Рисунок 2. Итоги самодиагностики критического мышления на среднем этапе прохождения программы «Эффективные технологии менеджмента и маркетинга». (Составлено авторами)**

Минимальное количество общего числа процентов свидетельствует об отсутствии сформированности навыков в этой области, в то время как значительное количество процентов (приближающееся к максимуму) является свидетельством компетентности в области критического мышления и в межличностной коммуникации. Разрыв более чем в 8 пунктов между самым высоким и самым низким счетом по каждому из критериев в отдельности является свидетельством недостатка гибкости в использовании личностных возможностей. Разница в количестве баллов по каждому критерию в пределах 4 пунктов является свидетельством гибкости в использовании всех отмеченных критериев критического мышления.

**Выводы.** Может возникнуть вопрос, почему для исследования формирования критического мышления исследования проводились не после реализации программы обучения, а в ее процессе. Да, нам всегда интересен именно процесс, динамика происходящих изменений. Если эта динамика наблюдается, проект выполняет свою функцию – формирует критическое мышление студентов.

*Критерии оценки критического мышления.*

Невысокий процент по критерию «наблюдательность» (ниже 50%) является признаком недостаточного развития способностей воспринимать и рассматривать события с различных точек зрения. Студенты с такими возможностями наблюдают за другими, но не способны одновременно критично совершенствовать себя в процессе восприятия, подмечать и

оценивать свой стиль восприятия и мышления. Как показал дополнительный опрос, студентам сложно свободно описать разнообразные аспекты ситуации. По мнению авторов, это связано с отсутствием навыков отбора и анализа информации, опыта владения информацией, с умением собирать необходимую информацию, связанную с процессом принятия решения.

По показателю «познавательная осведомленность» (свыше 55%) студенты, по мнению авторов, имеют хорошие способности понимания и признания сильных сторон и ограничений своего стиля мышления (исследования проблем). Как правило, эти способности сочетаются с развитием открытости в отношении идей, отличных от предложенных. Как показал дополнительный опрос, студенты предпочитают принимать решения не импульсивно, а после тщательного группового размышления. Это позволяет им также замечать соответствующие усилия других, отмечать появление напряженности во взаимном решении проблем. Они здраво оценивают свой уровень компетентности или некомпетентности в способе мышления в каждом конкретном случае.

На вопросы, связанные с содержанием критерия «эмпатия» самодиагностика показала невысокий процент (чуть выше 50%). По мнению авторов, это означает, что студенты естественно принимают и поощряют мнения других и их манеры. Дополнительный опрос показал, что для студентов ценно то, что другие думают, как они взаимодействуют и что они чувствуют. Они точно и легко понимают чувства других, их поведение. Но, в тоже время, в процессе исследования выяснилось, что студенты не понимают, какое качество обратной связи необходимо, что бы другие понимали, что их проблемы не остались не услышанными. Это, по мнению авторов, связано с недостаточным развитием коммуникативных умений (умение слушать, умение использовать невербальные средства общения адекватно конкретной ситуации).

Высокий процент по критерию «понимание индивидуальных различий» (70%) означает, что студент осознает важность различий в своем стандартном поведении. В случае необходимости решения проблемы, такой студент, а в будущем профессиональный управленец, активно будет искать различные мнения и поощрять усилия обладателя иных ценностей и взглядов. Это, по мнению авторов, связано с такими умениями как: умение познать собственные индивидуально-психологические особенности; умение оценивать свое психическое состояние; умение осуществлять разностороннее восприятие и адекватно понимать коллег, участников команды.

Высокий показатель по критерию «отсутствие персонификации» (около 60%) означает то, что студент чувствует уверенность в своем стиле мышления, он легко способен решать вопросы, не связывая их напрямую с собственной личностью. В ситуации столкновения позиций он не рассматривает высказывания противоположной стороны как направленные против него лично. Он старается решать проблему, а не провоцировать возникновение конфликтной ситуации.

Средний показатель критерия «открытое взаимодействие» является признаком того, что студент имеет способности определять и выдвигать предположения, связанные с оценкой ситуации. Студенты открыты к изменениям и совершенствованию. Они убеждены в своих идеях и чувствах, но готовы изменить их в случае, если они становятся бесполезными. Студенты





кинезиологические тренировки в комплексную систему коррекционно-развивающей работы с детьми.

**Литература:**

1. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. – М.: АСТ: Астрель, 2007. 345 с.

2. Баенская, Е.Р. Особенности раннего аффективного развития аутичного ребенка в возрасте от 0 до 1,5 лет [Электронный ресурс] / Е.Р. Баенская // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2001. – Альманах №3. – Электрон. ст. – URL: http://alldef.ru/ru/articles/almanah-3/osobennosti-rannego-affektivnogo-razvitija-autichnogo (дата обращения: 23.11.2016).

3. Лаврентьева, Н.Б. Подготовка к школьному обучению детей с аутизмом: Дис. канд. педагогич. наук. М., 2008. – 285 с.

4. Лалаянц И.Э. Аутизм в функционале. [Электронный ресурс] URL: http://www.ng.ru/science/2011-09-14/12_autism.html (дата обращения: 25.10.2017).

5. Никольская, О.С. Особенности психического развития детей с аутизмом [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2014. – Альманах №18. – URL: http://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/osobennosti-psihicheskogo-razvitija-detej-s-146 (дата обращения: 03.03.2017).

6. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей» / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова и др.; под ред. Е. А. Стребелевой. – М.: Просвещение, 2004. 164 с.

7. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. 197 с.

8. Melillo Robert. Disconnected Kids: The Groundbreaking Brain Balance Program for Children with Autism, ADHD, Dyslexia, and Other Neurological Disorders [Электронный ресурс] URL: https://www.amazon.fr/Disconnected-Kids-Groundbreaking-Neurological-Disorders-ebook/dp/B00KWG9O9U (дата обращения: 15.11.2017).

| | |
|---|---|
| | 5. Срисовывание, рисование по контуру. |

Общая программа психолого-педагогической коррекции была дифференцирована в зависимости от принадлежности детей к той или иной группе РДА и результатов индивидуальной диагностики ребенка. Помимо общих задач коррекционно-развивающей работы были выделены частные задачи, которые стали основными в каждой группе РДА.

В первой группе РДА как основные задачи занятия были выделены:

- установление и развитие эмоционального контакта с педагогом через наиболее интересную для ребенка деятельность в рамках арт-кинезиологической тренировки,
- снижение сензитивности детей к окружающей обстановке и рабочим материалам.

Во второй группе РДА как основные задачи занятий рассматривались:

- достижение ребенком эмоционального комфорта на занятиях,
- повышение самостоятельной активности ребенка,
- снижение проявлений агрессии и самоагрессии.

В четвертой группе РДА в качестве основной задачи занятий выделялась:

- развитие целенаправленного взаимодействия и общения с педагогом;
- развитие целенаправленного взаимодействия и общения со сверстником.

Занятия выстраивались на основе индивидуального подхода к каждому ребенку. С детьми четвертой группы РДА проводились малогрупповые занятия.

Арт-кинезиологическая тренировка включала в себя следующие методы и приемы: упражнения на формирование общей моторики, мелкой моторики; пальчиковую гимнастику; нейрогимнастику; изотерапию: рисование (акварель, гуашь, восковые мелки) лепку, манипуляциями с изобразительными материалами, элементы правополушарного рисования; самостоятельная двигательная и творческая активность.

В процессе проводимой коррекционно-развивающей работы у детей первой группы РДА было сформировано взаимодействие с педагогом в процессе интересующей ребенка деятельности, снизился эмоциональный дискомфорт, проявления «полевого поведения»; улучшилась мелкая моторика пальцев рук, улучшились навыки работы с изобразительными материалами.

У детей второй группы РДА отмечалось повышение самостоятельности в процессе рисования и лепки, улучшение общей и мелкой моторики и координации движений, снижение проявлений агрессии и самоагрессии во время занятия.

Дети четвертой группы РДА при работе в парах (совместное рисование, выполнение упражнений в парах) учились договариваться друг с другом и педагогом, разрешать конфликтные ситуации. Также улучшилась моторика и координация движений, навыки работы с изобразительными материалами.

**Выводы.** По результатам исследования можно сделать вывод, что арт-кинезиологическая тренировка показала себя как эффективное направление работы с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста с ранним детским аутизмом. Также в результате эксперимента было выявлено, что для решения задач речевого и когнитивного развития, поставленных в программе, требуется продолжать работу, необходимо включать арт-





отмечают, что умеют слушать членов команды, задавать им вопросы для определения своего мнения, так же студенты отмечают, что, несмотря на то, что позиции других им ясны, не всегда понятно что стоит за озвученной позицией. Если ситуация противоречива возможны ли дальнейший ход решения и принятие других альтернатив.

Таким образом, исходя из цели исследования, проведенный эксперимент показывает, что согласно самодиагностике критического мышления студентов, они готовы проводить такую диагностику, анализировать ее результаты, определять те критерии, по которым, с их точки зрения, они хотят и могут повысить свои показатели. Такая проектная деятельность с отслеживанием динамики формирования критического мышления студентов на основе наблюдательности и понимания индивидуальных различий позволит студенту целенаправленно готовиться к самостоятельной профессиональной деятельности в незнакомом коллективе.

**Литература:**

1. Асакаева Д.С. Проектная культура субъектов образования как необходимая составляющая педагогического проектирования [Электронный ресурс] URL: http://journal- s.org/index.php/sisp/article/view/920149 (дата обращения: 7.11.2017).
2. Долматова Л.А. Методика и условия развития проектной культуры педагогов на основе концепции «Управление знаниями» // Вестник Санкт – Петербургской юридической академии. 2016. № 2 (31) – С. 122-128.
3. Каримова Л.Н. Подготовка студентов педагогического вуза к разработке и реализации культурно-просветительских проектов // Современные проблемы науки и образования. 2016. №2. С. 261.
4. Крылов Д.А. Проектно- технологическая культура педагога: факторы актуализации, сущность феномена, концептуальные идеи и возможные модели реализации содержания // Современные наукоемкие технологии. 2016. №2-2. С. 334-341.
5. Маркова С.М., Горлова В.Г. Проектировочная деятельность педагога как творческий процесс // Вестник Мининского университета. 2014. № 3. С. 3-7
6. Меримянина Е.Н. Тренинг командообразования в студенческой среде как важный коммуникативный фактор // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. 2015. № 9-5. С. 99-104.
7. Метелева А.И., Метелева Т.Ю. Метапредметная проектная деятельность как эффективный способ мотивации познавательного интереса // На путях к новой школе. 2016. № 1– С. 61-62.
8. Миронцева С.С. Оценка эффективности применения электронных образовательных ресурсов при обучении будущих менеджеров иностранному языку // Проблемы современного педагогического образования. 2017. – вып. 55. – ч. 2. – с. 240 -249.
9. Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки: сб.ст. Всероссийской научно-практической конф. по проблемам разработки и апробации новых модулей программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика». Н.Новгород, 2015. 478 с.
10. Прохорова М.П., Шкунова А.А. Особенности инновационной деятельности педагога в условиях модернизации педагогического образования

// Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 1-0. С. 106-109.

11. Самерханова Э.К., Имжарова З.У. Вариативность основных профессиональных образовательных программ как механизм обеспечения реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся // Вестник Мининского университета, 2016. - №1.[Электронный ресурс] Режим доступа: http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/352/samerkhanova, дата обращения (14.11.2017)

12. Уткина Т.В., Коликова Е.Г. Направления повышения эффективности подготовки педагогов образовательных организаций к реализации проектной деятельности в образовательном процессе // научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2016. № 4 (29). С. 96-101.

13. Чудакова О.В. Организация проектной деятельности в ДОО с учетом ФГОС ДО // Успехи современной науки. 2017. Т.1. №3. С. 166-168.

14. Шкунова А.А. Организация этико- когнитивных отношений у учащихся профессионального лицея: федеральное агентство по образованию, Волжский государственный инженерно-педагогический университет. Нижний Новгород, 2006.

15. Шкунова А.А. // Формирование этико-когнитивных отношений у учащихся профессионального лицея: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2004.

16. Шкунова А.А., Плесовских Г.А. «Организация личного труда»: исследовательский проект самостоятельной работы будущих педагогов // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 3 http://mir-nauki.com/PDF/40PDMN316.pdf (доступ свободный).

17. Yashkova E,V., Sineva N.L., Shkunova A.A., Bystrova N.V., Smirnova Z.V, Kolosova T.V. Development of innovative business model of modern manager's Qualities // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. - VOL. 11, NO.11. – pp. 4650-4659. http://www.ijese.net/arsiv/137.





*Таблица 2*

**Примерная программа психолого-педагогической коррекции**

| **Задачи коррекции** | **Способы реализации** |
|---|---|
| 1. Восстановление потребности ребенка в эмоциональном контакте | 1. Формирование спонтанного эмоционального взаимодействия с педагогом, исходя из интересов ребенка.<br>2. Развитие целенаправленного взаимодействия с педагогом.<br>3. Обучение обращаться за помощью к взрослому в затруднительных ситуациях с привлечением речи.<br>4. Снижение проявлений агрессии и самоагрессии.<br>5. Развитие целенаправленного взаимодействия со сверстником, группой сверстников. |
| 2. Развитие общей и мелкой моторики | 1. Выполнение физических упражнений, направленных на формирование двигательного стереотипа, развитие координации движений.<br>2. Выполнение упражнений нейрогимнас-тики и пальчиковой гимнастики.<br>3. Лепка.<br>4. Рисование.<br>5. Упражнения с мелкими предметами. |
| 3. Развитие речи | 1. Обучение пониманию названий предметов, частей тела.<br>2. Обучение пониманию обозначения действий.<br>3. Обучение построению диалога.<br>4. Обучение использованию в речи развернутой фразы. |
| 4. Формирование элементарных математических навыков | 1. Формирование представлений о цвете, форме, величине. Соотнесение форм и фигур.<br>2. Конструирование по образцу.<br>3. Формирование представлений о количестве.<br>4. Арифметические действия с простыми числами, сравнение множеств, выполнение простых счетных операций. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | моторики ребенка, проявляющиеся в замедленности темпа выполнения заданий – 67% | |

Ко второму типу по классификации Е.А.Стребелевой относятся 12 детей (33%). В процессе самостоятельного выполнения познавательных задач отмечаются в основном нерезультативные действия, в условиях обучения возможны адекватные действия, но после обучения не переходят к самостоятельному выполнению задания. Не сформированы продуктивные виды деятельности и умение работать по образцу. К четвертому типу по классификации Е.А.Стребелевой относятся 18 детей (50%). У них отмечается интерес к предложенным заданиям. При выполнении пользуется зрительной ориентировкой. Сложности представляют задания с использованием речи (составление рассказов по картинке, объяснение последовательности действий).

По результатам диагностики состояния моторной сферы у 18 детей (50%) отмечаются нарушения общей и мелкой моторики ребенка, нарушение равновесия и ориентации в пространстве, большое количество проб дети выполняют с помощью взрослого или не могут выполнить. У 18 детей (50%) отмечаются общей и мелкой моторики ребенка, проявляющиеся в замедленности темпа выполнения заданий.Оценка сформированности уровней аффективной регуляции К.С.Лебединской и О.С.Никольской проводилась на основе анализа данных наблюдения за поведением детей в условиях образовательного учреждения и в домашней обстановке (данные представлены родителями), с учетом выделенных авторами методики характеристик групп раннего детского аутизма (по Никольской). По результатам диагностики можно предположить принадлежность к первой группе раннего детского аутизма (по Никольской) у 12 детей (33%), ко второй группе РДА у 18 детей (50%), к четвертой группе РДА у 6 детей (17%).

Исходя из полученных данных, мы составили примерную программу психолого-педагогической коррекции, содержащую основные задачи коррекции и способы реализации поставленных задач в процессе проведения арт-кинезиологических тренировок с детьми. Данная программа послужила основой для составления индивидуальных программ психолого-педагогической коррекции.

Коррекционно-развивающая работа включала в себя 2 индивидуальных занятия в неделю в течение 4 месяцев, продолжительность занятий варьировалась и определялась индивидуальным состоянием ребенка.





**Педагогика**

**УДК 378(045)**
**кандидат биологических наук,**
**доцент Якимова Елена Алексеевна**
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

## ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ*

*Аннотация.* В статье рассматриваются актуальные вопросы адаптации студентов-первокурсников с особыми образовательными потребностями к образовательному процессу вуза. Установлено, что процесс адаптации к условиям обучения протекает на 3-х уровнях: дидактическом, социально-психологическом и профессиональном. Показано, что наиболее важным для лиц с особыми образовательными потребностями является социально-психологический аспект адаптации. Выделены наиболее оптимальные направления повышения доступности высшего образования для студентов, имеющих ограниченные возможности здоровья.

*Ключевые слова:* особые образовательные потребности, вуз, учебный процесс, адаптация, дезадаптация.

*Annotation.* The article deals with topical issues of adaptation of first-year students with special educational needs to the educational process of the university. It is established that the process of adaptation to the learning conditions takes place at 3 levels: didactic, social-psychological and professional. The most optimal ways of increasing the accessibility of higher education for students with limited health opportunities are identified.

*Keywords:* special educational needs, higher education institution, educational process, adaptation, disadaptation.

**Введение.** Современная система высшего образования направлена на развитие индивидуальных потребностей студента – потребностей в развитии личности, в социальной и будущей профессиональной самореализации. При этом вузы стремятся создать условия обучения, максимально отвечающие индивидуальным образовательным потребностям каждого студента. Однако в реальной действительности есть категории студентов, чьи образовательные потребности характеризуются не только индивидуальностью, но и особыми запросами, связанными с ограниченными возможностями здоровья. Особенно

* Работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (МГПИ–ЧГПУ). Тема: «Современные технологии исследования динамики функционального состояния организма студентов с особыми образовательными .потребностями в условиях педагогического вуза»

сложным для них является период адаптации к условиям обучения в вузе, поскольку при переходе от общего к профессиональному образованию возникает не только состояние повышенной тревожности, обусловленное резкой сменой социального окружения, но и состояние повышенного напряжения функциональных систем организма, которое может спровоцировать ухудшение общего состояния организма [4; 11].

Важнейшей задачей вуза, в связи с описанными обстоятельствами, является создание специфической среды, которая наряду с образовательной функцией должна выполнять еще и функцию реабилитации данной категории студентов.

**Формулировка цели статьи.** Анализ литературных источников показывает, что в обобщенном виде адаптация студентов к условиям обучения в вузе описывается как приспособление или процесс включения индивида в новую социальную среду, освоение им специфики новых условий [1].

На начальном этапе обучения первокурсники сталкиваются с целым комплексом социальных и психологических проблем: новые условия проживания, новые условия обучения, большой объем информации, необходимость затрачивать много времени и энергии для решения учебных задач. Особенно остро перечисленные проблемы встают перед студентами, имеющими ограниченные возможности здоровья, в связи с чем, представляется чрезвычайно важным изучение особенностей и возможностей оптимизации протекания адаптационных процессов в организме студентов с особыми образовательными потребностями.

Для решения обозначенной проблемы необходимо решение ряда задач, в частности:

– определение факторов-стрессоров, создающих предпосылки для развития состояния дезадаптации;

– использование в учебном процессе комплекса разнообразных творческих заданий и их передача в доступной для студентов форме;

– подготовка педагога к взаимодействию с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности [3; 6].

**Изложение основного материала статьи.** В традиционном плане процесс адаптации студентов к условиям обучения в вузе протекает на нескольких уровнях, отражающих основные направления деятельности:

1) дидактический уровень – приспособление к новой системе обучения, новым формам преподавания, контроля и усвоения знаний, новому режиму труда и отдыха, самостоятельному образу жизни и т. д.;

2) социально-психологический уровень – вхождение в новый социальный коллектив, усвоение его правил, традиций;

3) профессиональный уровень – принятие ценностей будущей профессиональной деятельности и ориентация на них, усвоение профессиональных знаний, умений и навыков [2; 8; 9].

По мнению И. Н. Шуваловой и Ю. В. Богинской (2015), для студентов с особыми образовательными потребностями доминирующее значение имеет социально-психологический аспект адаптации, поскольку именно в социально-психологическом ключе формируется модель инвалидности, на основе которой формируются варианты взаимодействия людей без отклонений в здоровье и инвалидов, а также адаптационные стратегии в отношении данной категории [14].





*Таблица 1*

**Индивидуально-типологические характеристики детей экспериментальной группы**

| | **1 тип** | **2 тип** | **4 тип** |
|---|---|---|---|
| **Психолого-педагогическая диагностика** | В процессе самостоятельного выполнения познавательных задач у них отмечаются в основном нерезультативные действия. Не сформированы продуктивные виды деятельности и умение работать по образцу. Обучающая помощь мало результативна. | В процессе самостоятельного выполнения познавательных задач отмечаются в основном нерезультативные действия, в условиях обучения возможны адекватные действия, но после обучения не переходят к самостоятельному выполнению задания. Не сформированы продуктивные виды деятельности и умение работать по образцу. | Отмечается интерес к предложенным заданиям. При выполнении пользуется зрительной ориентировкой. Сложности представляют задания с использованием речи (составление рассказов по картинке, объяснение последовательности действий). |
| **Оценка моторного развития** | Нарушения общей и мелкой моторики ребенка, нарушение равновесия и ориентации в пространстве, большое количество проб дети выполняют с помощью взрослого или не могут выполнить – 100% | Нарушения общей и мелкой моторики ребенка, нарушение равновесия и ориентации в пространстве, большое количество проб дети выполняют с помощью взрослого или не могут выполнить – 33%, отмечаются нарушения общей и мелкой | Отмечаются нарушения общей и мелкой моторики ребенка, проявляющиеся в замедленности темпа выполнения заданий – 100% |

использованием кинезиологической гимнастики двигательная активность является необходимой составляющей коррекционной работы.

В структуре нарушения восприятия обнаруживаются проблемы объединения информации разных модальностей, нарушения процессов сенсорной интеграции, проблемы смысловой интерпретации сенсорных впечатлений [5]. Арт-терапевтические техники способствуют облегчению установления контакта ребенка и педагога, стимулируют самостоятельность и активность ребенка, способствуют снижению тревожности и страхов, помогают обнаружить внутренние травмирующие переживания, а также являются одним из возможных вариантов решения коррекционно-развивающих задач.

По данным зарубежных и отечественных исследователей (Hazlett, K. Markram, H. Markram, R. Melillo [8], И. Лалаянц [4]), для нейрофизиологии аутизма характерна нарушенная синхронизация участков коры, что проявляется уже на ранних стадиях развития. У детей с аутизмом нарушены процессы корреляции работы полушарий, что особенно проявляется в десинхронизации активности участков коры в нижней лобной и верхней височных извилинах, считающихся центрами речи. Слабая межполушарная синхронизация свидетельствует о нарушенной функциональной связи, причем степень нарушения синхронности работы коррелирует с вербально-речевыми способностями ребенка. Определенные направления кинезиологии (нейрогимнастика) и арт-терапии (правополушарное рисование), направленные на развитие межполушарного взаимодействия, несут в себе большие потенциальные возможности при работе с детьми с ранним детским аутизмом.

Можно сказать, что кинезиологические методы работы с детьми с РДА находятся в процессе изучения и достаточно востребованы в практике. То же самое можно сказать и об арт-терапевтических методах (большое внимание уделяется методикам коррекционной работы в изобразительной деятельности). Разработки ведутся как зарубежными, так и отечественными исследователями.

В проведенном нами экспериментальном исследовании была задействована группа детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с РДА в количестве 36 человек, посещающих коррекционные занятия в Отделении социальной реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья ГБУ «Областной центр социальной помощи семье и детям «Журавушка». Все дети имеют клинический диагноз «ранний детский аутизм». К моменту начала научно-исследовательской работы возраст детей составлял: 6 детей – 5 лет, 18 детей – 6 лет, 12 детей – 7 лет.

В рамках настоящего исследования была проведена предварительная психолого-педагогическая диагностика когнитивного развития детей (психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. Автор Е.А.Стребелева [6]); оценка состояния моторной сферы ребенка (автор Архипова Е.Ф. [1]); оценка сформированности уровней аффективной регуляции (авторы К.С.Лебединская, О.С.Никольская [7]).

По результатам психолого-педагогической диагностики к первому типу по классификации Е.А.Стребелевой относятся 6 детей (17%). В процессе самостоятельного выполнения познавательных задач у них отмечаются в основном нерезультативные действия. Не сформированы продуктивные виды деятельности и умение работать по образцу. Обучающая помощь мало результативна.





Как показывает практика, основными стрессовыми факторами для лиц, имеющими ограниченные возможности здоровья, в процессе адаптации к условиям вуза являются так называемые «барьеры среды», среди которых одинаково важны как низкая доступность пространства и условий организации жизнедеятельности образовательной организации, так и социальные барьеры, которые определяются отличиями в образе жизни практически здоровых студентов и студентов с особыми образовательными потребностями.

Говоря в целом о доступности системы высшего образования для инвалидов, Е. А. Мартынова (2001) рассматривает четыре ее возможных уровня: отдельно взятый вуз, регион, национальный и глобальный уровни [13].

*Первый уровень – уровень отдельно взятого высшего учебного заведения.* На этапе профессионального самоопределения, когда абитуриент выбирает потенциальное место для дальнейшего обучения, одним из критериев оценки привлекательности образовательной организации является именно уровень доступности для человека с ограниченными возможностями здоровья. Уже на данном уровне существуют две достаточно серьезные проблемы: политика приема в вуз и привлечение потенциально способных студентов в данное учебное заведение.

Успешное прохождение вступительных испытаний не исключает существование периода адаптации, финансовых затруднений и личных проблем. Решение обозначенных проблем должно взять на себя высшее учебное заведение, поскольку основная его задача – создание оптимальных условий для подготовки компетентных специалистов.

*Второй уровень – региональный.* Доступность высшего образования на региональном уровне понимается как наличие возможности для получения желаемого типа образования непосредственно в месте проживания, что позволяет реализовать способности абитуриента в выбранной им профессии. Высшее учебное заведение в данном случае налаживать тесные связи с научными обществами учащихся, работать с одаренными детьми, приобщая их к выполнению научных исследований. Описанная деятельность будет целенаправленно способствовать расширению доступности высшего образования для инвалидов.

*Третий уровень – национальный.* Доступность высшего образования на национальном уровне можно представить как вертикальную, совместимую по уровням национальную систему образования, которая обеспечивает возможность свободного перехода обучающегося с одного уровня на другой, более высокий, в другой образовательной организации. Существование описанной возможности создает необходимость стандартизации учебных планов, аттестатов, дипломов, процедур промежуточной и итоговой аттестации студентов, а также непосредственно самого процесса перехода.

*Четвертый уровень – глобальный.* Доступность высшего образования на глобальном уровне означает наличие возможности для поступления в любое выбранное абитуриентом учебное заведение мира. Реализация указанной возможности предполагает доступность полной и достоверной информации о существующих мировых образовательных возможностях, соотношении дипломов, а также наличие финансовых возможностей для осуществления академической миграции. Роль высших учебных заведений по расширению доступности высшего образования на глобальном уровне заключается в развитии студенческого обмена, универсализации итоговых документов о

высшем образовании, а также интегрированности в мировую образовательную систему.

Сопровождение процесса адаптации и дальнейшего обучения в вузе студентов с особыми образовательными потребностями, по мнению С. В. Литовченко (2000), реализуется по следующим направлениям: техническое, педагогическое, психологическое, медико-реабилитационное, спортивное, социальное, реабилитационное [12].

В указанном контексте российскими специалистами в области образования лиц с ограниченными возможностями здоровья определены основополагающие принципы организации процесса обучения инвалидов в системе высшего профессионального образования:

– принцип адекватности содержания и форм реабилитационно-педагогической поддержки целевым установкам и условиям профессионально-образовательной деятельности инвалидов;

– принцип актуализации реабилитационно-педагогических начал руководства профессионально-образовательной деятельностью лиц с особыми образовательными потребностями на всех его уровнях;

– принцип опоры на интегративный (смешанный) студенческий коллектив, представленный инвалидами и лицами, не имеющими инвалидности;

– принцип опоры на собственную целенаправленную деятельность лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессионально-образовательной сфере;

– принцип учета индивидуально-педагогических характеристик реабилитационного потенциала студентов-инвалидов;

– принцип направленности на всестороннюю социальную реабилитацию инвалидов;

– принцип непрерывности реабилитационно-педагогической поддержки инвалидов в рамках учебно-образовательного процесса;

– принцип осуществления реабилитационно-педагогической поддержки инвалидов во взаимосвязи с их медицинской, технической и психологической реабилитацией [7].

Исходя из содержания перечисленных принципов организации процесса обучения в вузе, можно выделить следующие содержательные направления сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья:

1) *психологическое* – процесс адаптации к образовательному процессу в высшем учебном заведении; коррекция отношения к своим функциональным возможностям и формирование адекватной самооценки; развитие и направленное совершенствование коммуникативных свойств и качеств; повышение мобильности в условиях образовательной организации;

2) *организационно-педагогическое* – оптимизация пространственно-средовых условий учебно-образовательной деятельности студентов с особыми образовательными потребностями; разработка и своевременное внедрение специальных дидактических материалов не только для осуществления учебного процесса, но и для проведения коррекционно-реабилитационной работы;

3) *просветительское* – повышение коммуникативной культуры студентов-инвалидов; формирование доступного для общественности информационного поля о специфических образовательных потребностях данной категории





special needs. Highlights some physiological characteristics of children of senior preschool and younger school-age children with early infantile autism. Determined by aspects (possible) application of art-special exercises such as the complex methods of correctional and developmental work with the child, based on the cross-functional interaction art therapy and kinesiological methods. Describes the basic results of approbation of the correctional program technology art kinesiology training in children with early infantile autism.

*Keywords:* autism spectrum disorders, autism, art therapy, kinesiology, art-kinesiology training.

**Введение.** В настоящее время выделяется несколько ведущих подходов в системе коррекции раннего детского аутизма. Отечественными учеными сформирована целостная система психокоррекционного сопровождения ребенка с расстройствами аутистического спектра и его ближайшего окружения, базирующаяся на идее первичного нарушения развития аффективной сферы в общей структуре синдрома (К.С.Лебединская, О.С.Никольская, Е.Р. Баенская, М.М.Либлинг) [3, с 14]. Психолого-педагогическая коррекция в контексте данного подхода базируется на специальных занятиях по целевому развитию аффективно-волевой сферы. Актуальные вопросы формирования навыков эмоционального контакта, нивелирования стереотипий, коррекции фобических состояний, снижения агрессии и самоагрессии, развития произвольности различных психических процессов традиционно решались специалистами в процессе совместной деятельности: игра, чтение, рисование [3, с. 16]. Применение арт-терапевтических и кинезиологических методов в арт-кинезиологической тренировке также направлено на аффективное развитие ребенка с РДА через творческую и двигательную активность. В зависимости от принадлежности детей к разным группам РДА (по О.С.Никольской), варьируются задачи, решаемые на занятиях и применяемые методики коррекционно-развивающей работы.

**Формулировка цели статьи.** Описание особенностей применения технологий арт-кинезиологической тренировки в коррекционно-развивающей работе с детьми с РДА. Освещение практического опыта диагностической и коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройствами аутистического спектра старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

**Изложение основного материала статьи.** Арт-кинезиологическая тренировка нами рассматривается как комплексная методика коррекционно-развивающей работы с ребенком, основанная на межфункциональном взаимодействии арт-терапевтических и кинезиологических методов.

Актуальность применения указанных технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми с ранним детским аутизмом основывается на представлении о том, что нарушение развития аффективной сферы ребенка влечет за собой искажение развития всех психических функций: сенсомоторной, речевой, когнитивной (В.В.Лебединский, О.С.Никольская, Е.Р.Баенская, М.М.Либлинг) [2].

В моторном развитии детей с ранним детским аутизмом обращают на себя внимание субъективные сложности организации волевого действия и регулирования осознанного переноса ранее усвоенных моторных навыков [5]. Таким образом, можно предположить, что правильно организованная с

3. Дьяченко, М.И. Краткий психологический словарь: Личность образование, самообразование, профессия / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – М.: «Хэлтон», 2004. – 399 с.

4. Клочко, А.В. Суверенность как результат становления человека в совмещенной психологической системе / А.В. Клочко, О.М. Краснорядцева // Вестник БГПУ. – 2001. – №2. – С. 4–8.

5. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.

6. Нартова–Бочавер, С.К. Понятие «Психологическое пространство личности»: обоснование и прикладное значение / С.К. Нартова–Бочавер // Психологический журнал. –2003. – №6. – Т.24. – С. 37–48.

7. Нартова–Бочавер, С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытие / С.К. Нартова–Бочавер. – Спб.: Питер, 2008. – 400 с.

**Психология**

**УДК 373.25**

**кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Кудрявцев Владимир Александрович**
Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
**студентка Токарева Ольга Валерьевна**
Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

## ТЕХНОЛОГИИ АРТ-КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКОЙ ТРЕНИРОВКИ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

*Аннотация.* Данная статья отражает результаты экспериментального исследования, проведенного в рамках магистерской диссертации и освещает вопросы изучения современных психолого-педагогических технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми с особенностями развития. Выделяются некоторые психофизиологические особенности категории детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с ранним детским аутизмом. Определяются аспекты (возможности) применения арт-кинезиологической тренировки как комплексной методики коррекционно-развивающей работы с ребенком, основанной на межфункциональном взаимодействии арт-терапевтических и кинезиологических методов. Описываются основные результаты апробации коррекционной программы с применением технологий арт-кинезиологической тренировки у детей с ранним детским аутизмом.

*Ключевые слова:* расстройства аутистического спектра, РДА, арт-терапия, кинезиология, арт-кинезиологическая тренировка.

*Annotation.* This article reflects the results of an experimental study conducted in the framework of a master thesis and covers the study of modern psychological and pedagogical technologies in correctional-developing work with children with





студентов и факторах, способствующих их удовлетворению [15].

Данные литературных источников позволяют выделить важнейшие сферы деятельности по расширению доступности высшего образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья:

– организация при высших учебных заведениях подготовительных курсов и факультетов дополнительного образования, реализующих так называемые «выравнивающие» программы для людей, в различное время закончивших средние учебные заведения;

– создание и повышение эффективности уже созданных на базе вузов специальных учебных заведений;

– организация на базе структурных подразделений высших учебных заведений школ и академий юных исследователей, профильных классов;

– проведение на базе высших учебных заведений ежегодных предметных олимпиад и конференций для учащихся общеобразовательных школ;

– развитие эффективного сотрудничества между высшими учебными заведениями и органами управления образованием, высшими учебными заведениями и средними учебными учреждениями, факультетами (кафедрами) и образовательными учреждениями;

– создание на базе общеобразовательных учреждений, учреждений начального и среднего профессионального образования базовых кафедр, академий и институтов, а также лицеев и колледжей при вузах;

– повышение доступности высшего образования для всех социальных слоев и групп населения, испытывающих затруднения при получении высшего образования;

– формирование условий для получения различных форм высшего образования, в том числе с использованием технологий заочного и дистанционного обучения [4; 10].

**Выводы.** Подводя итог всему сказанному, следует отметить, что студент, имеющий ограниченные возможности здоровья, как правило, имеет в вузе статус не только студента, но и инвалида. Наличие данного статуса у отдельной категории студентов требует внесения изменений в учебные планы, пересмотра используемых методов преподавания, перераспределения времени при расчете учебной нагрузки и формировании штатного расписания, а также изменение того перечня услуг и приспособлений образовательной среды, которые позволяют абитуриенту, а впоследствии студенту-инвалиду успешно адаптироваться к совершенно новым для него условиям, приобретать навыки учения и поведения в интегрированной среде, беспрепятственно перемещаться в высшем учебном заведении, иметь доступ к специальной технике и библиотеке.

В конечном счете, для успешной адаптации к условиям обучения в высшем учебном заведении студентов, имеющих особые образовательные потребности, необходимо проведение планомерной систематической работы, основными направлениями которой должны стать следующие:

– осуществление необходимого организационно-педагогического, психолого-педагогического, технологического сопровождения образовательного процесса;

– выполнение научных исследований по использованию адаптивных образовательных технологий в процессе обучения студентов с особыми образовательными потребностями, апробация и практическая реализация

полученных результатов;

– формирование открытого образовательного пространства с привлечением к реализации учебного процесса зарубежных ученых-исследователей в области инклюзивного образования.

**Литература:**

1. Агаева, А. Э. Особенности адаптации студентов I курса к обучению в вузе / А. Э. Агаева // Концепт. – 2016. – Т. 11. – С. 1221–1225. – URL: http://e-koncept.ru/2016/86264.htm.

2. Агафонов, А. В. Особенности адаптации студентов к условиям обучения в вузе в зависимости от разных состояний здоровья и двигательной активности: автореф. дис. … канд. пед. наук / А. В. Агафонов. – Чебоксары, 25 с.

3. Байрамов, В. Д. Состояние и проблемы сферы образования лиц с ОВЗ в России / В. Д. Байрамов // Инклюзивное образование студентов с инвалидностью и ОВЗ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий: хрестоматия / под ред. Б. Б. Айсмонтаса. – М.: МГППУ, 2015. – С. 24–43.

4. Беленкова, Л. Ю. Современная отечественная система образования лицом к ребенку с ограниченными возможностями здоровья / Л. Ю. Беленкова // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 4. – С. 32–42.

5. Богинская, Ю. В. Обеспечение доступности высшего образования для лиц с ограниченными возможностями жизнедеятельности / Ю. В. Богинская // Гуманитарные науки. – 2009. – № 2. – С. 10–16.

6. Дзоз, В. А. Организация инклюзии в системе непрерывного образования / В. А. Дзоз // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 233–238.

7. Добровольская, Т. А. Социально-психологические особенности взаимоотношений инвалидов и здоровых / Т. А. Добровольская, Н. Б. Шабалина // Социологические исследования. – 1993. – № 1. – С. 62–67.

8. Егоров, П. Р. Организационно-педагогические условия профессионального образования людей с особыми образовательными потребностями посредством использования адаптивных компьютерных технологий: монография / П. Р. Егоров. – Якутск: Изд. дом СВФУ, 2012. – 210 с.

9. Егоров, П. Р. Создание специальных условий обучения студентов с особыми образовательными потребностями / П. Р. Егоров // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 5. – С. 151–154.

10. Ежовкина, Е. В. Особенности личностного компонента успешно адаптирующегося ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Ежовкина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4. – С. 25–30.

11. Крухмалев, А. Е. Особенности социальной адаптации студентов с ограниченными возможностями / А. Е. Крухмалев, Е. В. Воеводина // Инклюзивное образование студентов с инвалидностью и ОВЗ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий: хрестоматия / под ред. Б. Б. Айсмонтаса. – М.: МГППУ, 2015. – С. 24–43.

12. Литовченко, С. В. Можливості здобуття особами з вадами слуху середньої спеціальної та вищої освіти // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб.: Вип. 1 / За ред. В. І. Бондаря, К. В. Луцько. – К. : Інститут дефектології АПН України, 2000. – С. 117–119.

13. Мартынова, Е. А. Система доступности высшего образования для





игнорирование ситуации, перекладывание ответственности за принятие решений на другого.

Необходимо отметить, что к 5 курсу прослеживается снижение уровня эмпатии. Предположим, что это может быть связано с особенностями прохождения педагогических практик. Например, разрабатывая уроки, студенты 5 курса в большей мере ориентируются на требования программы практики и мнение своего методиста, тогда как организация мероприятий студентами 3 курса дает возможность выражения своих вкусов. Отсюда следует, что у студентов 5 курса идет принятие неблизких для них ценностей, что ведет к депривации.

Далее был проведен корреляционный анализ с помощью методов математической статистики (программа STATISTICA 10). Корреляционный анализ проводился при уровне значимости $p \leq 0{,}05$.

Анализируя данные корреляционного анализа можно сказать, что уровень эмпатии положительно коррелирует со шкалой «Эмоциональный канал» эмпатии ($r=0{,}60$), связь сильная и прямо пропорциональная, то есть чем выше уровень эмпатии, тем выше способность эмоционально резонировать с окружающими – сопереживать, соучаствовать.

Уровень эмпатии также коррелирует с «Установками» ($r=0{,}37$), связь средняя, положительная и прямо пропорциональная, то есть, чем выше уровень эмпатии у человека, тем больше вероятность отсутствия избегания личных контактов.

Шкала «Рациональный канал» эмпатии коррелирует с показателем «Суверенность связей» ($r=0{,}29$), связь средняя, положительная и прямо пропорциональная, то есть при повышении направленности внимания, восприятия и мышления человека на другого человека, у него более выражена независимость в установлении социальных связей.

Шкала «Интуитивный канал» эмпатии положительно коррелирует с показателем «Суверенность физического тела» ($r=0{,}30$), связь средняя и прямо пропорциональная, то есть при повышении способности действовать в условиях дефицита исходной информации о другом человеке, опираясь на собственный опыт, возникает потребность в безопасности своего соматического благополучия.

Показатель «Идентификация» коррелирует с показателем «Суверенность территории» ($r=0{,}26$), связь средняя, положительная и прямо пропорциональная. Данная связь свидетельствует о том, что чем лучше развито умение понимать другого человека на основе сопереживаний, тем выше переживание безопасности своего пространства.

**Выводы.** Анализируя полученные данные, нами было отмечено, что студенты 5 курса, которые находятся на этапе непосредственного вступления в профессиональную деятельность, обладают низкими показателями личностной суверенности и эмпатии.

**Литература:**

1. Абульханова–Славская, К.А. Проблема определения субъекта в психологии / К.А. Абульханова–Славская // Субъект действия, взаимодействия и познания. – Москва, Воронеж, 2001. – С. 36–52.

2. Валединская, О.Р. Личное пространство человека и возможности его «измерения» / О.Р. Валединская, С.К. Нартова–Бочавер // Психология зрелости и старения. – 2002. – №1. – С. 60 – 77

учителя важно, чтобы учащиеся усвоили необходимый объем передаваемых знаний независимо от того, понятен им материал или нет. Вторая позиция учителя стала формироваться с середины нашего века под воздействием гуманистической психологии (Маслоу А., Роджерс К. и др.), в ней учитель выступал в функции фасилитатора, человека поддерживающего и стимулирующего. Рассматриваемая позиция указывает на то, что педагога волнует не только передача определенных знаний, но и то, чтобы эти знания были представлены в понятной для учащихся форме. Третья позиция заключается в том, что учитель здесь не транслирует культуру, не просто поддерживает ученика при взаимодействии с ней. Учитель выступает в функции посредника, медиатора, который организует сам акт встречи ребёнка с культурой, делая какие–то избранные элементы культуры соответствующими ребёнку, личностно значимыми для него, имеющими смысл и ценность. Именно эта позиция отражает смысловую педагогику, по мнению автора, культура не усваивается, она трансформируется в многомерный мир личности, тем самым расширяя и упорядочивая его [4]. В данном случае для педагога имеет большое значение понимание учащимися самого смысла материала.

Роль эмпатии в структуре личности педагога–психолога заключается в определении ее как личностной чуткости и сбалансированности межличностных отношений. Развитая эмпатия педагога–психолога позволяет ему приближаться к внутреннему миру человека и поставить себя на его место, сочувствовать, сопереживать, всесторонне воспринимая партнера по общению. То есть, благодаря эмпатии, педагог–психолог может правильно оценивать состояние, чувства, намерения людей по невербальным проявлениям, проявлять высокую чувствительность к характеру и оттенкам человеческих отношений, что помогает быстро и правильно понимать речевую экспрессию, что способствует формированию доверительных отношений в процессе взаимодействия.

Таким образом, с одной стороны, педагог–психолог способен сопереживать и понимать других людей, с другой, благодаря личностной суверенности, он не растворяется в чужих эмоциях, а лишь разделяет их, отличая от своих собственных и давая другому право сохранять личностную суверенность.

Экспериментальное исследование влияния личностной суверенности на проявление эмпатии к учащимся у будущих педагогов–психологов проводилось на базе Лесосибирского педагогического института – филиала ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» среди студентов 3, 4 и 5 курсов. Общее количество испытуемых составило 57 человек, из них 46 девушек и 11 юношей.

На основании полученных результатов исследования по опроснику «Суверенность психологического пространства личности» С.К. Нартовой–Бочавер, методикам: «Диагностика уровня эмпатии» В.В. Бойко и опросника диагностики способности к эмпатии А. Мехрабиана и Н. Эпштейна можно говорить о следующем: у студентов наблюдается преобладание заниженного уровня эмпатии, свидетельствующее об ограниченном диапазоне эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия. Заниженный уровень эмпатии также подразумевает использование директивных, силовых (деструктивные, без учета интересов и чувств другого человека) способов разрешения конфликтных ситуаций, либо пассивных – уход от решения,





инвалидов и условия ее реализации в университете // Стратегии обучения студентов-инвалидов: материалы международной конференции / под ред. В. Н. Севастьянова. – Челябинск: ЧелГУ, 2001. – С. 19–26.

14. Шувалова, И. Н. Адаптация студентов с ограниченными возможностями здоровья к обучению в вузе / И. Н. Шувалова, Ю. В. Богинская // Гуманитарные науки. – 2015. – № 4. – С. 73–78.

15. Ярская-Смирнова, Е. Доступность высшего образования для инвалидов / Е. Ярская-Смирнова, П. Романов // Высшее образование для инвалидов. – Саратов: СГТУ, 2005. – С. 89–99.

**Психология**

**УДК 159.9:343.95(045)**

**доктор педагогических наук,**
**профессор Варданян Юлия Владимировна**
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск);
**соискатель кафедры психологии / психолог**
**психологической лаборатории Дорожкина Надежда Равилевна**
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск), Лечебно-профилактическое
учреждение – 21 Управления федеральной службы исполнения
наказания по Республике Мордовия (г. Саранск)

## ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР ОСВОЕНИЯ ОСУЖДЕННЫМИ ПРОДУКТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ

*Аннотация.* В статье обосновано значение программы развития саморегуляции для освоения осужденными продуктивных стратегий поведения. Авторами приведен анализ сформированности психологических компонентов саморегуляции осужденных, который учтен при проектировании и апробации программы их развития. Доказано влияние участия осужденных в указанной программе на повышение эффективности освоения ими продуктивных стратегий поведения.

*Ключевые слова:* психическая саморегуляция, программа развития саморегуляции, психологический фактор, освоение, продуктивные стратегии поведения, осужденные.

*Annotation*. The article substantiates the importance of the program of self-regulation development for the convicts to master the productive behavior strategies. The authors analyze the formation of psychological components of self-regulation of convicts, which is taken into account while designing and testing the program for their development. It is proved that the convicts' participation in this program influence the effectiveness of mastering by them the productive behavior strategies.

*Keywords*: psychological self-regulation, program of self-regulation development, psychological factor, mastering, productive behavior strategies, convicts.

**Введение.** В современном мире существует много противоречивых

ситуаций, при столкновении с которыми поведение личности в значительной степени выстраивается с учетом жизненной стратегии, чем обусловлен повышенный интерес к ее исследованию. В психологической науке термин «стратегия» в первую очередь ассоциируется с жизненными стратегиями (К. А. Абульханова-Славская [1], О. С. Васильева и Е. А. Демченко [6], О. А. Подольская [13] и др.). Жизненная стратегия понимается в самом широком смысле как постоянное приведение в соответствие своей личности и способа своей жизни, как построение жизни в соответствии с ценностями личности, в отстаивании главного ценой уступок в частном, в преодолении своей боязни потерь и в нахождении самого себя [1].

В прикладном отношении существенное место отводится исследованию профессиональных стратегий, их развивающего потенциала и технологиям их освоения в разнообразных контекстах (Ю. В. Варданян [5], В. Е. Купченко [10], Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк [9] и др.). В частности, большое внимание уделяется характеристике психологических тренингов, участие в которых «обогащает профессиональную стратегию личности новым ценным содержанием и технологиями его применения» [5, с. 17]. Выделены стратегии профессионального развития, к которым отнесены такие их виды, как продуктивная, активная (определяющая и преобразующая возникающие условия, направляющая ход жизни) и непродуктивная, пассивная (содержащая определенный потенциал конструктивного развития при определенных условиях, свойственная адаптивным личностям, подчиняющим собственные интересы социальным требованиям) [9].

Усилился исследовательский интерес к адаптационным, преодолевающим, совладающим, копинг-стратегиям и другим их вариациям, используемым в экстремальных, критических и сложных жизненных ситуациях, в том числе применяемых осужденными при отбывании наказания или подготовке к предстоящему освобождению (Е. А. Богданова [2], Т. В. Гущина [8], А. А. Осипова и М. В. Прокопенко [12] и др.). Спектр поиска психологических факторов, влияющих на освоение механизмов построения и реализации стратегии личности, который традиционно связывался с ее мотивационно-стимулирующими и ценностно-ориентирующими ресурсами, существенно расширился. Все больше внимания уделяется механизмам саморегуляции (И. С. Бубнова и А. Г. Терещенко [3], В. В. Волов [7], Д. А. Леонтьев [11] и др.). Особенности саморегуляции исследуется как относительно личности, вписывающейся в условия нормы, так и относительно аддиктивной личности, при работе с которой выделяются такие направления, как «Определение индивидуальных способностей, ориентаций, направленности, кризисных зон развития и обучение респондентов эмоциональным проявлениям и навыкам социального взаимодействия» [3, с. 7]. В широком смысле саморегуляция рассматривается в качестве универсального механизма, который способствует «целесообразной коррекции активности в движении от менее благоприятных к более благоприятным результатам» [11, с. 19]. Тем не менее, теоретические основы решения проблемы освоения осужденными продуктивных стратегий поведения и приобретения для этого персонального опыта саморегуляции поведения до настоящему времени в основном исследованы лишь в контексте рассмотрения других проблем.

В пенитенциарной практике разработан и внедрен ряд программ [14], освоение которых способствует оказанию помощи разным группам





Так, суверенность обеспечивает возможность педагогу–психологу самостоятельного выхода к культуре, тем самым происходит вычерпывание из нее оснований для сохранения и развития своего многомерного мира, через порождение новых качеств, которые детерминируют дальнейшее его развитие. Суверенность позволяет педагогу–психологу переживать аутентичность собственной жизни, комфортность пространственно–временной структуры, уверенность в том, что жизнь протекает в соответствии со значимыми ценностными ориентациями, с возможностью осуществления желаемых межличностных взаимодействий.

Основываясь на определениях большинства авторов, эмпатию можно характеризовать как механизм соприкосновения, как способ понимания внутреннего мира другого человека, как ценную и значимую взаимность в контактах, отношениях с миром и людьми. В структуре эмпатии можно выделить такие каналы, как рациональный, интуитивный и эмоциональный.

Начиная с 1940–1950–х гг. исследователей начала интересовать личность самого педагога. В последующие годы появились новые глубокие и содержательные исследования, которые посвящены изучению характерных особенностей деятельности и личности учителя, его педагогических способностей и мастерства, мышления, такта.

В структуре личности учителя Л.М. Митина выделяет следующие компоненты:

1. Мотивация личности. Она обусловлена направленностью личности, включающей ценностные ориентиры, мотивы, цели, смыслы, идеалы. Направленность личности определяет систему базовых отношений человека к миру и самому себе, смысловое единство его поведения и деятельности, создает устойчивость личности, позволяя противостоять нежелательным влияниям извне или изнутри, является основой саморазвития и профессионализма, точкой отсчета для нравственной оценки целей и средств поведения. В частности педагогическая направленность – это мотивация к профессии учителя, главное в которой действенная ориентация на развитие личности ученика.

2. Свойства личности. К ним относятся педагогические способности, характер и его черты, психические процессы и состояния личности, уровень развития отдельных психических функций (воли, интеллекта, речи и др.).

3. Интегральные характеристики личности. К ним в первую очередь относится профессиональное педагогическое самосознание учителя, то есть комплекс представлений учителя о себе как профессионале, а также индивидуальный стиль, креативность как творческий потенциал. Все это является определяющим неповторимость и уникальность личности учителя [5].

По нашему мнению, суверенность и эмпатия являются примером интегральных характеристик, так как они формируют индивидуальный стиль каждого педагога.

Рассматриваемая структура личности отражает «внутреннюю» составляющую личности педагога. Внешнее ее выражение можно определить через роль и функцию педагога как организатора связи ребенка с культурой. В соответствии с этим, В.Е. Клочко выделяет следующие позиции. Первая позиция представлена классической педагогикой – в ней учителю отводится роль транслятора культуры, а ученику – её «усваивателя» [4]. Проявление эмпатии к учащимся в этой позиции не находит своего отражения, так как для

По мнению С.К. Нартовой–Бочавер, психологическая (личностная) суверенность – это способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство, основанная на обобщенном опыте успешного автономного поведения. Психологическая суверенность представляет собой форму субъективности человека и позволяет в разных формах спонтанной активности реализовать потребности. Несколько иначе суверенность может быть понята как состояние границ психологического пространства, являющихся инструментом равноправного взаимодействия и селекции внешних влияний, обозначающих пределы личной ответственности и определяющих идентичность человека [2], [7].

Психологическая суверенность подразумевает не сопоставление поступка с заданными извне нормами и образцами поведения, а внутреннее эмоциональное согласие с обстоятельствами жизни человека. В противоположность исследованиям в рамках психосинтеза, гуманистической и экзистенциальной психологии личности, суверенность представляет собой не просто признак гармонии с самим собой, но и синергичное отношение к жизненным ситуациям. Поэтому суверенность может быть изучена только через отношение к разным измерениям психологического пространства [6].

К.А. Абульханова–Славская отмечает, что понятие «суверенности» во многом пересекается с категорией субъектность. Понятие субъектности конкретизуется, раскрывается в многообразных субъектных проявлениях личности. К субъектным проявления (свойствам) личности, выделяемые различными авторами относятся: активность, ответственность, креативность, рефлексивность, целеполагание, саморегуляция, самоконтроль, временная организация деятельности, внутренняя свобода, достоинство, личностные смыслы, ценности, самоопределение, самодеятельность, самооценка, самовоспитание, самоидентификация, и многие другие [1].

Интересной представляется точка зрения А.В. Клочко и О.М. Краснорядцевой о том, что суверенность характеризует не только здорового, активного, полно функционирующего, независимого, сохраняющего динамическое равновесие, самоактуализирующегося и самореализующегося человека, но еще и созидающего свой мир и самого себя; суверенная личность отличается от других тем, что она способна самостоятельно, без посредников выходить к культуре и вычерпывать из нее основания для сохранения и развития своего многомерного мира, то есть самой себя. Другими словами, становясь суверенной личностью, человек получает возможность менять образ жизни, стимулируя тем самым дальнейшее развитие собственного мира. Процесс онтогенетического развития можно рассматривать как постепенное усложнение системной организации. По мере появления определенных новых «мерностей» (значений, смыслов, ценностей) в усложняющейся психологической системе, она (система) будет становиться все более и более автономной, независимой, открытой навстречу новым изменениям [4].

Из сказанного можно сделать вывод о том, что отличие суверенной личности от «не суверенной» заключается в способности первой к самоопределению и самосозиданию, а процесс суверенизации личности определяется как «растущая возможность человека к «овладению собой», опираясь на ценностно–смысловые координаты становящегося многомерного мира.





осужденных в повышении эффективности процесса ресоциализации и снижения риска повторных преступлений:

– программа организации индивидуальной психологической работы с осужденными за преступления против общественной безопасности и преступления в сфере компьютерной информации, нацеленной на изменение взглядов и установок, осознание противоправного поведения, формирование стремления искупить свою вину перед обществом;

– программа организации индивидуальной психологической работы с осужденными за преступления против государственной власти, военной службы, мира и безопасности человечества, нацеленной на осознание вины и принятие ответственности за совершенное деяние; расфиксирование ограничивающих убеждений, коррекцию самооценки, формирование позитивного настроя к жизни; осознание гневных реакций и контроль поведения; прояснение и изменение ценностно-смысловой сферы осужденных в процессе анализа их ценностных ориентаций, связанных с личными качествами, отношениями, проявляющимися в различных сферах жизни;

– программа организации индивидуальной психологической работы с осужденными, отбывающими наказание за преступления против собственности, нацеленной на развитие стремлений к изменению конкретных форм поведения, самоутверждению их личности через конкретные поступки, формирование адекватной самооценки, правильных взаимоотношений, уверенности в себе и в целом на снижение тревожности и риска повторного совершения преступления, коррекцию неадекватных правовых представлений;

– программа по работе с осужденными, совершившими преступления против половой неприкосновенности и половой свободы личности, нацеленной на создание предпосылок для успешной ресоциализации путем коррекции отношения к себе и совершенному преступлению, формирования навыков саморегуляции психических состояний и контроля над собственным поведением, развития эмпатии к жертве преступления, осознания последствий события, избегания рецидива, освоения помогающих стратегий;

– программа организации индивидуальной психологической работы с осужденными за преступления в сфере экономической деятельности, нацеленной на формирование у них установки неприятия антигуманных поступков, установки обусловленности преступления поведением самого человека, установки на конструктивное будущее, навыков эмпатии, самокритичности в восприятии своих поступков;

– программа психологической коррекции лиц, осужденных за преступления против жизни и здоровья, нацеленной на развитие уважительного отношения к личности;

– программа организации индивидуальной психологической работы с осужденными, совершившими преступления против здоровья населения и общественной нравственности, экологические преступления, нацеленной на устранение психологической зависимости от наркотиков.

Перечисленные программы учитывают особенности совершенного преступления, однако они разрознены и адресно не предназначены для работы по освоению осужденными позитивного опыта психической саморегуляции и построения на этой основе продуктивных стратегий поведения. Это обусловило наш интерес к проектированию и апробации программы развития саморегуляции осужденных.

**Формулировка цели статьи:** обосновать актуальность и значимость создания программы развития саморегуляции осужденных, охарактеризовать ее психологическое содержание и эффективность.

**Изложение основного материала статьи**. В 2013-2017 гг. проведено исследование стратегий поведения осужденных и определено место саморегуляции в их построении и реализации. В нем приняли участие 18 осужденных отряда хозяйственной обслуги федерального казенного учреждения лечебно-профилактического учреждения – 21 управления федеральной службы исполнения наказания по Республике Мордовия.

В соответствии с данными, полученными на констатирующем этапе исследования, респонденты в основном «характеризуются средним уровнем общего самоконтроля, агрессивности и враждебности, а также у них обнаружен высокий уровень тревожности» [4, с. 47]. Следовательно, для дальнейшей полноценной жизни в обществе необходима коррекция стратегий поведения осужденных, способствующих саморегуляции, усиление их продуктивности и устойчивости. Для решения этой задачи на основе базовой типовой программы психологической коррекции лиц, осужденных за преступления против жизни и здоровья [14, с. 217-258], разработан модифицированный вариант программы, направленной на развитие психологических компонентов саморегуляции как основы развития продуктивных стратегий поведения осужденных. Цель программы – повышение эффективности процесса ресоциализации осужденных и снижение уровня риска повторных преступлений на основе развития продуктивных стратегий поведения в процессе тренинга саморегуляции.

Проектирование программы осуществлено с учетом ряда факторов: специфика личностных особенностей осужденных за насильственные преступления; степень знакомства с криминальной средой, отношение к ней, характер совершенного преступного деяния, наличие или отсутствие искреннего раскаяния за совершенный проступок, отношение к родным и близким, к сотрудникам и администрации лечебно-профилактического учреждения; повышенная эмоциональная лабильность; пессимистическая оценка перспектив на будущее либо наличие определенных жизненных планов, их реальность; умение осознавать свои жизненные ресурсы (взгляд на себя как на «совсем пропащего» либо переоценка своих возможностей); степень доверия к сотрудникам правоохранительных органов.

В состав тренинговой группы вошли осужденные, отбывающие наказание за убийство и умышленное причинение тяжкого вреда здоровью [15, с. 48], за преступление, совершенное против чужого имущества [там же, с. 78], которые относились к представителям большинства страт, т. к. предстояло обсуждение воспоминаний, действий и чувств осужденного в период совершения преступления, отношение к жертве и другие вопросы, расширяющие личностные горизонты. Для профилактики возможного ограничения активности участников тренинга в состав группы не были включены: «криминальные авторитеты», осужденные, имеющие выраженные физические дефекты, нарушения психического здоровья; чувствующие свою непригодность к работе в группе или категорически отказывающиеся от работы в группе, испытывающие устойчивую неприязнь друг к другу. Для предотвращения возможности возникновения дополнительных барьеров во взаимоотношениях, возрастные различия составили не более 20 лет.





that students with low indices of personal sovereignty experience difficulties in manifesting empathy towards students in the educational process.

*Keywords:* students, personal sovereignty, empathy, future specialists, educational profession.

**Введение.** Анализ научных исследований по проблеме развития личности свидетельствует о том, что, с одной стороны, интенсивность социально–исторических процессов в современном обществе представляет особые требования к личностной суверенности, автономии, наличию своего психологического пространства, свободе и ответственности каждого человека. С другой стороны, еще не нашел своего полного разрешения ряд вопросов, затрагивающих различные аспекты интерперсонального взаимодействия в системе «человек–человек». Одним из механизмов такого взаимодействия выступает эмпатия как способность индивида эмоционально отзываться на переживания других людей.

Проблема психологической (личностной) суверенности в современном обществе имеет большое значение, но изучена недостаточно, что дает возможность для дальнейшего рассмотрения данного психологического явления.

В свою очередь, несмотря на то, что проблема эмпатии исследуется достаточно давно, интерес к ее изучению сохраняется, так как продиктован огромной значимостью этого механизма в формировании личности. Развитие эмпатии также имеет особенную важность в период юности, когда происходит становление жизненных перспектив, развитие духовно–нравственных ценностей, формирование новых взглядов на отношения между людьми. Данные положения получают еще большую актуальность при подготовке специалистов–профессионалов сферы «человек–человек», так как при подготовке представителей коммуникативных профессий без практического овладения такой психической реальностью как эмпатия, невозможно достижение полноценного взаимопонимания сторон коммуникативного взаимодействия.

**Формулировка цели статьи –** изучение влияния личностной суверенности на проявление эмпатии к учащимся у будущих специалистов педагогического профиля.

**Изложение основного материала статьи.** Психологическую (личностную) суверенность можно определить как способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство. Личностная суверенность есть условие развития и благополучия человека, она позволяет личности адаптироваться, развиваться и быть продуктивной во всех сферах жизнедеятельности. Стоит отметить и то, что психологическая суверенность является важным показателем состояния границ психологического пространства личности, адекватность которых дает человеку переживание независимости собственного «Я», уверенности, безопасности, доверия к миру. В свою очередь, нарушение этих границ приводит к проявлению и в то же время причине различных форм психических нарушений.

В психологической же науке суверенность трактуется как личностная характеристика, выражающаяся в глубоком познании действительности и освоении социальной среды [3].

**Психология**

**УДК: 159.922**

**старший преподаватель Казакова Татьяна Викторовна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
**доцент Фирер Наталья Демьяновна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
**доцент Луговская Татьяна Владимировна**
Лесосибирский филиал ФГБОУ ВО "Сибирский
государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева" (г. Лесосибирск);
**доцент Соколова Елена Владиславовна**
Лесосибирский филиал ФГБОУ ВО "Сибирский
государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева" (г. Лесосибирск);
**студент Незванкина Анна Юрьевна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
**студент Изотов Дмитрий Андреевич**
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

## ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ СУВЕРЕННОСТИ НА ПРОЯВЛЕНИЕ ЭМПАТИИ К УЧАЩИМСЯ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

*Аннотация.* В статье рассматривается личностная суверенность и ее влияние на проявление эмпатии к учащимся у будущих специалистов педагогического профиля. Личностная суверенность и эмпатия выступают важными личностными характеристиками, обеспечивающими профессиональное становление будущих специалистов педагогического профиля. Доказано, что студенты, обладающие низкими показателями личностной суверенности, испытывают затруднения в проявлении эмпатии к учащимся в образовательном процессе.

*Ключевые слова:* студенчество, личностная суверенность, эмпатия, будущие специалисты, педагогическая профессия.

*Annotation.* The article deals with personal sovereignty and its influence on the manifestation of empathy towards students from future specialists in the pedagogical profile. Personal sovereignty and empathy are important personal characteristics that ensure the professional development of future pedagogical specialists. It is proved





Программа содержит 10 занятий, которые проводились 1 раз в неделю длительностью в 2-2,5 часа:

1. Знакомство. Цель: организация знакомства участников группы, принятие правил взаимодействия в группе, уточнение и персонификация целей и задач программы, установление психологического контакта с осужденными. В содержании занятия был включен ряд упражнений: «Имена-качества» (участники познакомились, стали более открыты, доверчивы и эмоционально свободны как к самой процедуре, так и к участникам тренинга, а также активировали свою работоспособность), «Правила работы нашей группы» (были приняли основные правила работы в группе), «Пересядьте те, кто...» (снизилась напряженность, повысилось настроение, активизировались внимание и мышление), «Обида» (установили последствия совершаемых антигуманных поступков, повысили самокритичность к своим поступкам, диагностировали отношение к наказанию), «Радость» (обменялись положительными эмоциями и получили обратную связь) и др.

2. Самопознание своих личностных качеств. Цель: способствовать развитию адекватной самооценки и «Я-концепции», формированию гуманистической установки по отношению к другим людям и умений рефлексии происходящего в группе. Были использованы упражнения: «Самопрезентация» (каждый участник рассказ о себе, раскрывая положительные и отрицательные стороны, рассмотрены установки о значимости своей личности), «Самооценка» (развивалась адекватность самооценки), «Я-концепция» (развивались адекватность представлений о выполняемых социальных ролях и личностных качествах, способность к рефлексии), «Луковица» (развивалась способность к самоанализу, расширены представления о свойствах личности), «Общий рисунок» (определена роль в командной работе, а также проанализированы социальные установки участников) и др.

3. Развитие уверенности в себе. Цель: выработка стратегии и тактики поведения осужденных, адекватного различным ситуациям. Упражнения: «Что значит быть уверенным» (выяснили, что уверенность в себе является важным личностным качеством: такой человек не боится даже близким и знакомым сказать «нет», если этого требует ситуация; оценили уровень уверенности в себе), «Без маски» (осваивали приемы развития уверенности в себе), «Решение задачи» (происходила выработка умения налаживать адекватные межличностные отношения; развивали свои коммуникативные навыки) и др.

4. Жизненные кризисы, срывы и возможности их преодоления. Цель: способствовать развитию стрессоустойчивости и самообладания в критических ситуациях. Применялись упражнения: «Фантазирование» (выявили личностные проблемы, снизили сопротивление межличностным отношениям в группе), «Мудрец» (определили пути решения личностных проблем), «Старый заброшенный магазин» (выявили неосознанные личностные потребности), «Анализ стресс-факторов» (работали над снижением эмоциональной тревожности и повышением уверенности в себе), «Возможная реакция на доверительную информацию» (открыли в себе внутренние ресурсы к развитию доверительных отношений), «Сжимание рук» (произошло освобождение участников тренинга от психического напряжения), «Рисунок» (высвободили свою тревогу и нашли решение проблемы), «Уровень счастья» (произошло снижение эмоциональной тревожности и повысилась уверенность в себе) и др.

5. Властелин эмоций. Цель: обучить приемам эмоционального сдерживания и эмоциональной разрядки. Были использованы упражнения: «Построение по признаку» (создан благоприятный рабочий настрой и атмосфера доброжелательности), «Место личной силы» (осваивались приемы нормализации стрессового напряжения), «Стрелонепробиваемый колпак» и «Враг на ладони» (осваивались приемы сдерживания), «Волшебное дерево» (осваивались приемы снижения стрессового напряжения) и др.

6. Гнев, злость, агрессия. Цель: изучить реакцию на собственный гнев и гнев других; научиться определять здоровые и нездоровые реакции на гнев. Упражнения: «Какого я цвета?» (стали более раскрепощенными, почувствовали и осознали свое внутреннее состояние), «Проявление гнева» (осваивались способы приемлемого выражения гнева), «Толкалка» (проанализировали агрессию через игру и движение), «Изобрази свою злость» (осваивались способы осознания особенностей переживаний и проявления чувства злости, гнева, страха), «Чувствую себя хорошо» (происходил поиск внутренних ресурсов для освобождения положительных эмоций), «Мусорное ведро» (избавлялись от негативного опыта), «Снятие агрессии» (познакомились с разными способами снятия напряжения, направления агрессии в иное русло), «Расслабление» (осваивались способы саморелаксации) и др.

7. Разрешение конфликтных ситуаций. Цель: снизить уровень конфликтности осужденных. Применялись упражнения: «Ассоциации конфликта» (осваивались навыки рефлексии собственных эмоций для определения ранних признаков возникновения конфликтной ситуации), «Симптоматика конфликта» (анализировались свои поступки, приводящие к конфликту), «Раздражители» (научились осознавать возникновение источников трудных ситуаций общения и поведения), «Самодиагностика поведения в конфликте» (приобрели навыки распознания типичных характеристик собственного поведения в конфликтных ситуациях) и др.

8. Психологический анализ жизненного пути. Цель: рассмотреть свои достижения и успехи; выработать умения мыслить в положительном ключе; развить гуманистическое отношение к другим людям. Были использованы упражнения: «Анализ жизненных успехов» (вырабатывали умение мыслить в положительном ключе, искали в себе личностные ресурсы для воспоминания своих достижений, успехов), «Полезное дело» (происходило развитие гуманистических установок по отношению к другим людям) и др.

9. Жизненные ценности. Цель: овладеть методикой прояснения и изменения жизненных ценностей; прояснить свои жизненные ценности, потребности и внутренние противоречия; внести коррективы в жизненные ценности и социальные потребности. Упражнения: «Жизненные ценности» (осваивались пути выделения наиболее важных жизненных ценностей, «Круг субличностей» (анализировались свои внутренние побуждения), «Диалог субличностей» (прояснились особенности каждой субличности), «Психодрама субличностей» (прояснились противоречия между субличностями), «Нарисовать значимый рисунок» (развивалась психологическая чувствительность по отношению к членам группы) и др.

10. Разработка личного жизненного плана. Цель: изучить жизненные цели и средства их достижения; разработать личностный жизненный план; развить уверенность в его выполнении; изучить факторы риска, способствовать





2. Абульханова-Славская К.А. Время личности и время жизни. - СПб., 2001. - 304 с.

3. Болотова, А.К. Психология организации времени. - М.: Аспект-Пресс, 2006. - 254 с.

4. Заводчиков, Д.П. Пространственно-временные характеристики самоосуществления субъекта в профессионально-образовательном пространстве: теоретико-методологические предпосылки / Д.П. Заводчиков // Образование и наука. – 2013. – №3. – С. 14-25.

5. Маслоу, А. Мотивация и личность. - СПб.: Питер, 2003. - 351 с.

6. Митин, А.Н. Механизмы управления. - Екатеринбург: УрГЮА, 2013. - 320 с.

7. Моргенстерн, Дж. Тайм менеджмент. Искусство планирования и управления своим временем и своей жизнью. М.: ООО «добрая книга», 2001. – 264 с.

8. Ньюттен, Ж., Мотивация, действие и перспектива будущего / Под. ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.

ориентация личности на настоящее, восприятие своей жизни как целостного пути, проявляется в удовлетворенности своей жизнью, наличии большого интереса к ней, в то время как, обращенность в прошлое, концентрация на одном отрезке жизни, проявляется в неудовлетворенности ситуацией и своей ролью в ней, пассивном примирении с жизненными неудачами.

Таким образом, проведенное нами исследование позволило определить уровень развития временной компетентности, уровень развития временной перспективы и уровень удовлетворенности жизнью студентов.

По итогам первичной диагностики нами было выявлено, что 14 студентов (31,8% от всей выборки) обладают низким уровнем временной компетентности. Поэтому на следующем этапе данного исследования нами была реализована программа психологического тренинга, направленного на развитие временной компетентности студентов.

В повторном диагностическом обследовании принимало участие 44 студента – контрольная (30 чел.) и экспериментальная (14 чел.) группы.

По результатам статистического анализа первичной и повторной диагностики экспериментальной и контрольной группы по тесту самоактуализации личности Э. Шострома (Шкала «Компетентность во времени»), с использованием непараметрических критериев Вилкоксона, можно сделать следующие заключения.

В экспериментальной группе выявлены статистически достоверные сдвиги в сторону повышения показателей временной компетентности ТЭмп = 1 (ТКр=25), при уровне значимости $p \leq 0,05$. В контрольной группе ТЭмп=165 (ТКр=151), при уровне значимости $p \leq 0,05$, что свидетельствует о наличии отрицательных сдвигов показателей временной компетентности.

Таким образом, мы можем говорить о том, что данная программа тренинга действительно способствует развитию временной компетентности.

Также, согласно результатам корреляционного анализа, ориентация во времени положительно коррелирует с показателем индекса жизненной удовлетворенности ($r=+0,4$), при уровне значимости $p \leq 0,05$. Это говорит о том, что ориентация личности на настоящее, восприятие своей жизни как целостного пути, способность рационально распределять свои временные ресурсы проявляется в удовлетворенности своей жизнью, наличии большого интереса к ней, в то время как, обращенность в прошлое, концентрация на одном отрезке жизни, проявляется в неудовлетворенности ситуацией и своей ролью в ней, пассивном примирении с жизненными неудачами.

Следовательно, мы можем сделать вывод, что проведенная нами в экспериментальной группе тренинговая работа позволила достичь положительной динамики показателей временной компетентности студентов.

**Выводы.** Таким образом, результаты проведенного формирующего эксперимента подтверждают возможность повышения уровня временной компетентности, и, как следствие развития уровня жизненной удовлетворенности, что проявляется в положительных взаимосвязях различных измерений временной компетентности, перспективы и жизненной удовлетворенности.

**Литература:**

1. Абульханова, К.А. Психология и сознание личности. - М. - Воронеж: АПСН, МПСИ, 1999. – 224 с.





предотвращению рецидива преступления. Применялись упражнения: «Технология прояснения жизненных целей» (определялись свои жизненные цели и средства их достижения), «Прогноз жизненной ситуации после освобождения» (разрабатывался личный жизненный план и анализировалась возможность его реализации), «Три года» (выявлялась возможность корректировки жизненного плана с учетом кризисных ситуаций), «Идеальная модель» (развивалась уверенность в достижимости поставленной цели) и др.

**Выводы.** В результате апробации программы цель достигнута: из 18 осужденных, участвовавших в ней, 61,1 % (11 человек) были освобождены из мест лишения свободы условно-досрочно за примерное поведение, 38,9 % (7 человек) были переведены на облегченные условия содержания для повышения шанса на условно-досрочное освобождение.

Психологам, намеревающимся использовать идеи охарактеризованной программы в своей практической деятельности, необходимо учесть ряд трудностей, возникающих в процессе работы с осужденными:

- участники программы могут быть не готовыми к пониманию того, что результаты работы по развитию психологических компонентов саморегуляции в основном зависят от них самих, поэтому необходимо целенаправленное преодоление привычной для них позиции «сделайте все за нас, а мы посмотрим», которая устойчива и сложно поддается изменению;
- свойственная осужденным стеничность установок, сложившийся круг их общения, затрудненность дальнейшего общения с психологом и контроля с его стороны с целью коррекции после завершения программы – все это может снизить и даже обесценить возникшие положительные результаты, поэтому необходимо дальнейшее психологическое сопровождение участников программы до приобретения ими устойчивых позитивных изменений.

Результаты апробации программы свидетельствуют о том, что она способствует развитию продуктивных стратегий поведения осужденных за счет освоения механизмов саморегуляции, обладание которыми необходимо для полноценной жизни в обществе и профилактики рецидива преступления. Программа получила положительный отклик среди осужденных, появились новые желающие участвовать в ней, поэтому целесообразно ее широкое внедрение в практику работы психологов с осужденными.

**Литература:**

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегии жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Богданова, Е. А. Взаимосвязь интеллекта с психологическими защитами и стратегиями копинг-поведения у лиц, осужденных к лишению свободы / Е. А. Богданова // Научное мнение. – 2014. – № 7. – С. 305-310.
3. Бубнова, И. С. Саморегуляция поведения и ее роль в процессе социальной адаптации аддиктивной личности / И. С. Бубнова, А. Г. Терещенко // Вестник Омского университета. Серия: Психология. – 2016. – № 1. – С. 4-9.
4. Варданян, Ю. В. Исследование самоконтроля, агрессивности и тревожности в структуре саморегуляции осужденных / Ю. В. Варданян, Н. Р. Дорожкина // Евсевьевские чтения. Серия: Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения: сб. трудов по материалам Международн. науч.-практич. конф. с элементами науч. школы для молодых ученых; под научн. ред. Ю. В. Варданян. – 2015. – С. 42-47.
5. Варданян, Ю. В. Психологическая безопасность в контексте развития

профессиональной стратегии студента педагогического вуза / Ю. В. Варданян // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 3 (19). – С. 13-18.

6. Васильева, О. С. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека / О. С. Васильева, Е. А. Демченко // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С. 74–84.

7. Волов, В. В. Обратная связь как основа психической саморегуляции / В. В. Волов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 2 (19). – С. 234-237.

8. Гущина, Т. В. О влиянии контекста ситуации на выбор стратегий совладающего поведения / Т. В. Гущина // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 4. – С. 144-148.

9. Зеер, Э. Ф. Психология профессиональных деструкций / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – М.: Академический проект, 2005. – 240 с.

10. Купченко, В. Е. Влияние жизненной стратегии студентов на процесс обучения в вузе / В. Е. Купченко // Психология обучения. – 2013. – № 7. – С. 74–86.

11. Леонтьев, Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал / Д. А. Леонтьев // Сибирский психологический журнал. – 2016. – № 62. – С. 18-37.

12. Осипова, А. А. К вопросу о стратегиях преодоления психологических барьеров / А. А. Осипова, М. В. Прокопенко // Российский психологический журнал. – 2014. – Т. 11. – № 4. – С. 38-54.

13. Подольская, О. А. Модель формирования у подростков готовности к овладению жизненными стратегиями / О. А. Подольская // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2016. – № 35 (3). – С. 79-84.

14. Сборник базовых типовых программ психологической коррекции личности осужденных за различные виды преступлений / под общ. ред. В. Ю. Трофимова. – М. : ФСИН России, 2012. – 335 с.

15. Уголовный кодекс Российской Федерации. – М.: Проспект, КноРус, 2012. – 224 с.





своей жизни, рационально организовывать и расходовать свое время с целью максимально эффективного достижения поставленных целей, успешно преодолевать любые внешние обстоятельства.

Экспериментальное исследование организовано на базе ЛПИ - филиала СФУ, в декабре 2014 г. Выборка исследования представлена студентами 4 и 5 курсов факультета педагогики и психологии. Общее количество испытуемых-44 человека, средний возраст исследуемых 20 лет.

Исходя из целей и задач исследования, был подобран следующий комплекс методик и методов математической обработки результатов:

1. Тест самоактуализации личности (САТ) Э. Шострома, адаптация Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозман, М.В. Загика и М.В. Кроз (Шкала «Компетентность во времени»)

2. Методика неоконченных предложений Дж. Ньюттена для исследования временной перспективы (адаптация Н.Н. Толстых),

3. Тест «Индекс жизненной удовлетворенности (ИЖУ)» А. Ньюгартена *(*адаптация Паниной Н.В.).

Таким образом, исходя из полученных результатов первичной диагностики, были выявлены студенты с различными уровнями временной компетентности.

Студенты с высокими показателями временной компетентности (16%) имеют насыщенное событиями будущее, подчинившее себе настоящее, у них мало представлено прошлое, обладают глубокой временной трансспективой, они ощущают неразрывность своего прошлого, настоящего и будущего. Свое время распределяют эффективно, тем самым добиваются высоких результатов. Такие студенты характеризуются высоким уровнем удовлетворенности жизнью и своей ролью в ней, психологическим комфортом, имеют низкий уровень эмоциональной напряженности и низкий уровень тревожности. Временная перспектива данных студентов характеризуется значительной глубиной.

Средний уровень временной компетентности имеют студенты (52, 2%), обладающие умеренной ориентацией на настоящее и будущее, способностью к управлению собой во временном континууме, характеризующиеся целостностью, неразрывностью восприятия отрезков своей жизни. Они эффективно распределяют свою деятельность во времени. Такие испытуемые позитивно относятся к своей жизни, обладают адекватной самооценкой, имеют согласованность между поставленными и реально достигнутыми целями.

У студентов с низкими показателями временной компетентности (31,8%) имеется большая вероятность склонности к ориентации только на один из отрезков временной шкалы, переживанию времени как однообразному, неорганизованному процессу, восприятию своего жизненного пути как прерывистого и разделенного. Испытывают трудности при рациональной организации своей деятельности во времени. Данные студенты характеризуются неудовлетворенностью своей жизнью, имеют склонность отрицательно оценивать собственные качества и поступки, пассивно примиряются с жизненными неудачами, покорно принимают всё, что приносит жизнь.

Согласно результатам корреляционного анализа, ориентация во времени положительно коррелирует с показателем индекса жизненной удовлетворенности ($r=+0,6$), при уровне значимости $p\leq0,05$. Иными словами,

И.С. Калинин, временная компетентность рассматривает через такие факторы, как осознанность и упорядочивание личных целей, их согласованность с целями близких людей и с целями организации, регулярное письменное планирование собственного времени, умение делегировать, оптимальное соотношение работы и отдыха, постоянное совершенствование навыков самоорганизации, наличие твердой воли, самоконтроля.

Понятие временной компетентности у отечественных исследователей (О.В. Кузьмина, А.К. Болотова, И.С. Калинин) включает в себя следующее: способность личности к рациональной организации деятельности во времени; закономерный результат развития общей способности к осознанному регулированию своего поведения; способность человека управлять собой во временном континууме.

Таким образом, под временной компетентностью личности понимается способность ощущать неразрывность своего прошлого, настоящего и будущего; способность личности к рациональной организации деятельности во времени, совокупность знаний и умений, связанных с адекватной оценкой единиц времени, конструированием временных лимитов общения, ощущением временного пространства взаимодействия. Представления такой личности о своем будущем реалистичны и связаны с актуальными в настоящее время целями.

В студенчестве важно учитывать время поскольку, наиболее важной особенностью временного осознания студентами является изменение отношения к настоящему и будущему времени. В студенческом возрасте человек начинает самостоятельно строить собственную перспективу будущего, формирует для нее собственные планы, цели и намерения.

Именно в студенчестве формируется такая важная характеристика, как индивидуальный способ организации времени жизни. И это заставляет считать вопрос о выборе того или иного способа организации времени особо значимым в дальнейшем развитии взрослой личности.

Учебная деятельность студентов требует знаний и умений, непосредственно связанных не только с учебными дисциплинами. Среди умений организации и регуляции деятельности важное место занимает система операций, получившая название действия организации времени жизни [4].

Процесс социализации студентов вузов находится под влиянием многих факторов, однако, учитывая условия развития современной молодежи, самоорганизованность является одним из важнейших. Ведь основная цель самоорганизации – максимально использовать собственные возможности, сознательно управлять течением своей жизни и успешно преодолевать любые внешние обстоятельства [7].

Продуктивное использование времени, своевременность и оптимальность событий жизненного пространства определяются жизненными временными способностями личности проявляющиеся и формирующиеся в процессе деятельности. Организацию временного пространства личности рассматривают на индивидуально-психологическом, социально-психологическом, психолого-акмеологическом уровнях [1].

Таким образом, в студенческом возрасте человек начинает самостоятельно строить собственную перспективу будущего, формирует для нее собственные планы, цели и намерения, и именно временные способности (умения, навыки) во многом определяют способность человека сознательно управлять течением





**Психология**

**УДК 159.9:616(045)**

**доктор педагогических наук,**
**профессор Варданян Юлия Владимировна**
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск);
**магистрант факультета психологии и**
**дефектологии / начальник отделения**
**психологического обеспечения учебно-воспитательной**
**работы Курдин Денис Алексеевич**
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск),
Академия права и управления Федеральной
службы исполнения наказаний (г. Рязань)

## ИССЛЕДОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ ОСУЖДЕННЫХ, СПОСОБСТВУЮЩИХ УСЛОВНО–ДОСРОЧНОМУ ОСВОБОЖДЕНИЮ

*Аннотация.* В статье выделены свойства личности осужденных, способствующие условно-досрочному освобождению, приведены данные исследования указанных свойств, охарактеризована авторская программа их развития. Большое внимание уделено обоснованию эффективности программы развития указанных свойств и раскрытию особенностей работы психолога с осужденными, готовящимися к условно-досрочному освобождению.

*Ключевые слова:* свойства личности осужденных, условно-досрочное освобождение, психологическая готовность к условно-досрочному освобождению, программа развития, мотивация исправления.

*Annotation.* The article highlights the convicts personality properties contributing to parole, gives the research data of the specified properties, and characterizes the author's program for their development. Much attention is paid to substantiation of the effectiveness of the program for development of these properties and disclosure of the features of the work of the psychologist with the convicts preparing for parole.

*Keywords*: convicts personality properties, parole, psychological readiness for parole, program for development, motivation for correction.

**Введение.** В настоящее время общественностью и государством уделяется пристальное внимание процессу условно-досрочного освобождения (УДО) осужденных в связи с неоднозначностью и сложностью обнаруженных в нем тенденций. Так, по статистическим данным Федеральной службы исполнения наказания (ФСИН), в 2014 году по решению суда «около 47 тыс. осужденных условно-досрочно освобождены из мест лишения свободы» [7, с. 6], однако за последние 10 лет количество осужденных, освобожденных таким путем, ежегодно уменьшается. Этот факт объясняется разными причинами, в том числе – отсутствием нормативно-правовой базы для обеспечения участия общественных наблюдательных комиссий в решении вопроса об УДО, необходимостью реализации мер по профилактике коррумпированности и предупреждению нарушений незаконного содействия УДО, ухудшающейся

динамикой рецидива преступлений. По официальным данным, в январе - сентябре 2017 года больше половины (57,6%) расследованных преступлений было совершено лицами, ранее совершавшими преступления [12], т. е. их исправление оказалось не устойчивым. Следовательно, особую актуальность приобретает проблема выявления психологических свойств личности, способствующих снижению рецидива преступлений и увеличению количества претендентов на УДО.

Анализ литературы показывает, что есть определенный исследовательский интерес к проблеме УДО осужденных, их исправления и ресоциализации (К. М. Авдонина [1], Ю. М Антонян и А. В. Быков [3] и др.), изучению свойств личности осужденных (М. Г Дебольский [6], Е. А. Чебалова [14] и др.), разработке методики исправляющего обучения осужденных (С. Л. Бабаян [5], А. Н. Пастушеня [10] и др.). Тем не менее, продолжает оставаться проблемным вопрос о психологической готовности осужденного к УДО в связи с отсутствием единства относительно набора психологических свойств личности осужденного, способствующих УДО, наличие которого позволит осужденному претендовать на получения возможности освободиться условно-досрочно. В ходе проведенного анализа (В. В. Алексеев [2], Д. А. Курдин [9] и др.) было выявлено одно ведущее свойство личности, влияющее на УДО, которое необходимо сформировать и развивать у осужденных для того, чтобы они стали бы психологически готовыми к УДО – это мотивация исправления, интегрирующая мотивацию достижения, самосовершенствования, самообразования, свойственная субъекту, не соответствующему критериям законопослушного гражданина, но стремящемуся к этому.

Однако анализ литературных источников и нормативно-правовых актов показал, что в настоящее время нормативно не закреплены психологические критерии, определяющие степень исправления осужденного и уровни его готовности к УДО (А. И. Сасиков [11], И. М. Усманов [13] и др.), а также отсутствуют специализированные психологические программы развития свойств личности, обеспечивающих достижение осужденными психологической готовности к УДО (М. Н. Артеменков [4], С. Л. Бабаян [5] и др.). Следовательно, возникает противоречие между общественной значимостью выявления свойств личности осужденного, способствующих УДО, которые могут служить определенной гарантией профилактики рецидива преступлений, и отсутствием в практике работы пенитенциарных учреждений адресных специализированных программ развития указанных свойств.

**Формулировка цели статьи.** Раскрыть суть свойств личности осужденных, способствующих УДО, охарактеризовать программу развития указанных свойств, обосновать ее эффективность и возможность внедрения.

**Изложение основного материала статьи.** В процессе исследования проверялась гипотеза, в которой была высказана идея о том, что развитие свойств личности осужденных, способствующих достижению психологической готовности к УДО, будет более успешным, если:

– определить и учесть уровни их психологической готовности к УДО;

– спроектировать программу развития психологических свойств личности осужденных, способствующих УДО, которая позволить снизить уровень тревожности и агрессивности, повысить контроль эмоциональных реакций и устойчивость к критическим замечаниям, усилить нацеленность на решение проблем и уменьшить склонность к манипулированию другими осужденными,





развитие им компетентности – специфической способности, позволяющей эффективно решать типичные задачи и проблемы, возникающие в реальных ситуациях производственной и общественной деятельности [2].

«Компетентность» - это характеристика обладания знаниями, позволяющими судить о чем-либо, высказывать веское, авторитетное мнение, осведомленность, авторитетность в определенной области. Именно знания позволяют авторитетно судить о чем-либо. Кроме этого, компетентность – это законно принятая способность авторитетного лица совершать определенные акты или действия в конкретных условиях [6].

Исходя из этих позиций, компетентность представляет собой характеристику обладания знаниями, позволяющими судить о чем-либо, высказывать веское мнение, демонстрировать осведомленность, авторитетность в определенной области. Кроме этого, компетентность – это законно принятая способность авторитетного лица совершать определенные акты или действия в конкретных условиях. В этом случае приходится говорить о круге полномочий [7].

Одним из первых термин «временная компетентность» использовал ученик А. Маслоу Э. Шостром в связи с разработкой теории самоактуализирующейся личности.

По мнению Э. Шострома, временная компетентность характеризуется как черта личности, проявляющаяся в готовности жить в настоящем, переживать его во всей полноте, при этом ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего. Временная компетентность предполагает наличие у человека сформированных представлений о своем прошлом и будущем, существующих в каждом моменте настоящего, т.е. во временной перспективе личности (англ. temporal perspective) – термин К. Левина, предложенный для обозначения актуальных представлений субъекта о своем будущем и прошлом [5].

Ж. Ньюттен, говорит о том, что способность человека ставить и осуществлять отдалённые по времени цели представляет собой важнейшую характеристику личности. Особое значение он придавал перспективе будущего, составляющей планы, задачи и намерения личности. Перспектива будущего связана с мотивацией, кроме того, именно будущее представляет собой «пространство мотивации», в котором выстраивается поведение и происходит развитие человека [8].

В отечественной науке термин «временная компетентность» начинает постепенно осваиваться первоначально в концепции личностной организации времени (Абульханова-Славская К.А., Болотова А.К.), затем в рамках дифференциально-регуляторного подхода к произвольной регуляции (Коноп кин О.А., Осницкий А.К., Моросанова В.И.).

С позиции деятельностного подхода временную компетентность рассматривают как набор различных обособленных характеристик личности, обеспечивающих успешность протекания деятельности. По мнению А.К. Болотовой, под временной компетентностью понимается способность личности к рациональной организации деятельности во времени, формирующуюся на основе таких качеств личности, как: знание о психологических особенностях времени, его роли в организации жизнедеятельности; умении рационально планировать и использовать временные ресурсы рабочего дня, недели [3].

*Annotation.* The article considers the temporal competence and the possibilities of its development among university students. The results of the experimental study made it possible to identify three groups of students with different levels of temporary competence. In particular, a group of students with a low level of development of temporary competence (31.8%), has the following features: a tendency to focus on only one of the timeline segments; the experience of time as a monotonous, unorganized process; perception of their life as intermittent and divided; the presence of difficulties in the rational organization of their activities in time. These students are dissatisfied with their lives, tend to negatively assess their own qualities and deeds, passively reconcile themselves with life's failures.

*Keywords:* students, competence, temporary competence, life satisfaction.

**Введение.** В условиях постоянных социальных перемен, ускорения процессов развития, характерных для современного общества, происходит изменение субъективной временной динамики личности. На первый план выдвигается способность человека к рациональной организации деятельности в условиях лимита и дефицита времени. Успешность самоорганизации, своевременность предоставления результатов работы во многом определяются временной компетентностью личности.

Временная компетентность выступает интегральной характеристикой, определяющей способность человека выстраивать личную временную транспективу, конструктивно действовать в различных временных режимах в реальных ситуациях жизнедеятельности. Компетентность возникает, развивается и проявляется в деятельности. При этом важно рассматривать контекст, в котором она проявляется. Временная компетентность позволяет соединить воедино природное, социальное и индивидуальное время. Она характеризует степень овладения человеком временем, зависит от развития личности в целом, от способа включения ее в социальные процессы. Временная компетентность способствует правильной оценке сложившейся ситуации и принятию в связи с этим соответствующего решения, позволяющего достичь эффективного результата.

Стоит отметить, что в студенчестве, где ведущим видом деятельности является учебно-практическая, происходит развитие профессиональной идентичности, что связано со становлением процессов самоопределения, персонализации и рефлексии. Важнейшим условием достижения профессиональной идентичности является, именно, временная компетентность личности, проявляющая себя как в рациональном использовании временных ресурсов, осознании своей жизни как целостного пути, так и в возможности создании образа профессионального будущего.

Таким образом, изучение специфики временной компетентности студентов выпускного курса на этапе интенсивного формирования профессиональной идентичности представляется весьма актуальным.

**Формулировка цели статьи –** изучение временной компетентности и возможностей ее развития у студентов вуза.

**Изложение основного материала статьи.** Феномен компетентности активно и плодотворно изучается в рамках, прежде всего, акмеологического направления, ориентированного на междисциплинарные исследования. По мнению К.А. Абульхановой-Славской, главным социально значимым результатом самоактуализации человека является приобретение и постоянное





снизить потребность в острых ощущениях и уровень принятия криминальной субкультуры;

– в процессе реализации программы использовать возможности технологий нейролингвистического программирования (НЛП), которые будут реализовываться в традиционных упражнениях и методах, а также будут дополнены выполнением предварительных самостоятельных упражнений, фиксацией осужденными своих представлений о занятиях и своих изменениях в дневнике.

Исследование проведено с помощью следующих методов: теоретических (анализ литературы по проблеме исследования, обоснование положений и выводов); эмпирических (методика «Комплексное исследование личности осужденного» (КИЛО) (Е. А. Чебалова [14, с. 15]), методика диагностики актуальных потребностей личности (Л. М. Фридман и И. Ю. Кулагина [8, с. 59]), авторская анкета, анализ материалов личного дела осужденного); методов психолого-педагогического воздействия (техники нейролингвистического программирования в сочетании с традиционными методами психологического просвещения и психологического развития, ведением осужденными психологического дневника); статистической обработки данных (U-критерий Манна-Уитни).

Пилотажный этап исследования был направлен на обоснование свойств личности, которыми необходимо обладать осужденным для того, чтобы быть признан психологически готовым к УДО. Исследование проходило с помощью методики КИЛО. Из данных 1283 освобожденных осужденных, прошедших психологическое обследование с помощью указанной методики, были отобраны данные осужденных, освободившихся УДО. Период между обследованиями в среднем составляет 3 года и 6 мес., средний возраст обследованных – 35 лет и 6 мес., испытуемые осуждены по различным статьям Уголовного кодекса сроком до 9 лет. Самый продолжительный период между обследованиями – 6 лет. Обследования со сроком менее 1,5 лет не рассматривались из-за непродолжительности. Полученные данные были обработаны с помощью компьютерных программ Psychometric Expert 9.0 и IBM SPSS Statistics 22.0. В результате пилотажного исследования были сформулированы характеристики уровней психологической готовности к УДО.

При высоком уровне психологической готовности к УДО набранные баллы по шкалам методики КИЛО соответствуют следующим параметрам: низкий уровень контроля случайных ответов, тревожности, ригидности, склонности ко лжи, склонности к агрессии, импульсивности, гедонистических установок, уязвимости в межличностных контактах, принятия криминальной субкультуры; средний уровень склонности к риску; высокий уровень силы эго. Также обязательным условием является наличие мотивации исправления, т.е. обладание не реализованными потребностями: потребности в достижении, потребности в подготовленности, потребности быть личностью, потребности в смысле жизни, потребности в самовыражении.

При среднем уровне психологической готовности к УДО набранные баллы по шкалам методики КИЛО соответствуют следующим параметрам: низкий уровень контроля случайных ответов; средний уровень тревожности, ригидности, склонности ко лжи, склонности к агрессии, импульсивности, гедонистических установок, уязвимости в межличностных контактах, принятия криминальной субкультуры, склонности к риску, силы эго. Также

обязательным условием является наличие мотивации исправления.

При низком уровне психологической готовности к УДО набранные баллы по шкалам методики КИЛО соответствуют следующим параметрам: низкий уровень контроля случайных ответов, силы эго; средний уровень склонности к агрессии; высокий уровень тревожности, ригидности, склонности ко лжи, импульсивности, склонности к риску, гедонистических установок, уязвимости в межличностных контактах, принятия криминальной субкультуры. Также обязательным условием является отсутствие мотивации исправления, т.е. не выраженными у осужденных потребностями в достижении, в подготовленности, быть личностью, в смысле жизни, в самовыражении.

Ложно высокий уровень психологической готовности к УДО характеризуется наличием идентичных параметров, как при высоком уровне психологической готовности к УДО, но не сформированной мотивацией исправления.

Опытно-экспериментальное исследование было проведено на базе Федерального казенного учреждения «Исправительная колония № 5» Управления ФСИН по Республике Мордовия. Выборка состояла из 67 осужденных и включала 2 группы: экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ), которые были уравновешены на констатирующем этапе исследования по результатам оценки исходного уровня исследуемых параметров по методике КИЛО и методике диагностики актуальных потребностей личности. Возраст осужденных – от 24 до 45 лет.

Рассмотрим данные ЭГ и КГ, полученные на констатирующим этапе. Высокий уровень психологической готовности к УДО выявлен у 10 % испытуемых каждой группы. В указанных группах преобладает низкий уровень психологической готовности к УДО (по 50 % осужденных). У 10 % осужденных при показателях, соответствующих высокому уровню психологической готовности к УДО, основными потребностями были потребность в эмоциональном насыщении и потребность в доминировании, что показывает отсутствие мотивации исправления, поэтому данные осужденные были зачислены в ЭГ.

Исходя из данных, полученных на констатирующем этапе исследования, была составлена программа развития свойств личности осужденных, способствующих УДО. Программа состояла из шести модулей, у каждого из которых было свое ведущее направление: 1 – принятие правил, коррекция мотивации; 2 – снижение агрессии и управление собственным поведением; 3 - развитие устойчивости к уязвимости в межличностных контактах; 4 – защита от манипуляций; 5 – работа по отделению своего «я» от криминальной идентичности; 6 – сохранение устойчивости модели поведения, способствующего освобождению. Рассмотрим данные, полученные по окончанию программы (табл. 1-2).





**Психология**

**УДК: 159.922**

**старший преподаватель Казакова Татьяна Викторовна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
**доцент Фирер Наталья Демьяновна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
**доцент Кулакова Наталья Васильевна**
Красноярский государственный педагогический
университет имени В. П. Астафьева (г. Красноярск);
**студент Афонина Ирина Сергеевна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
**студент Пильчук Мария Дмитриевна**
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования «Сибирский федеральный
университет», Институт управления
бизнес-процессами и экономики (г. Красноярск);
**студент Незванкина Анна Юрьевна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

## ДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ ВРЕМЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

*Аннотация.* В статье рассматривается временная компетентность и возможности ее развития у студентов вуза. Результаты экспериментального исследования позволили выделить три группы студентов с разным уровнем временной компетентности. В частности, группа студентов с низким уровнем развития временной компетентности (31,8%), обладает следующими особенностями: склонностью к ориентации только на один из отрезков временной шкалы; переживанием времени как однообразного, неорганизованного процесса; восприятием своего жизненного пути как прерывистого и разделенного; наличием трудностей при рациональной организации своей деятельности во времени. Данные студенты характеризуются неудовлетворенностью своей жизнью, имеют склонность отрицательно оценивать собственные качества и поступки, пассивно примиряются с жизненными неудачами.

*Ключевые слова:* студенчество, компетентность, временная компетентность, жизненная удовлетворенность.

стрессовых ситуаций положительно влияет на его адаптацию к новым условиям жизни, новому графику обучения и новому коллективу.

**Литература**

1. Альмуханова, А.Б. Большая психологическая энциклопедия / А.Б. Альмуханова, Е.С. Гладков. – М.: Эксмо, 2007. – 547 с.

2. Антипова, Л.А. Педагогические технологии успешной адаптации личности студента в процессе обучения в вузе / Л.А. Антипова // Канский педагогический журнал. – 2008. - №2. – С. 52-56.

3. Краснова, В.В. Социальная тревожность и студенческая дезадаптация / В.В. Краснова // Консультативная психология и психотерапия – 2011. - №1. - С. 56-67.

4. Седин, В.И. Адаптация студента к обучению в вузе: психологические аспекты / В.И. Седин, Е.В. Леонова // Высшее образование России. – 2009. - №7. – С. 83-89.





*Таблица 1*

**Сопоставление эмпирических данных групп ЭГ и КГ по методике КИЛО (в «сырых» баллах)**

| № | Шкала | Этап | | | | $U_{эмп1}$ | $U_{эмп2}$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | констатир. | | контрольн. | | | |
| | | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ | | |
| 1 | Установка на социально желательные ответы | 7,39 | 7,83 | 8,61 | 7,83 | 383 | 446 |
| 2 | Контроль случайных ответов | 0,16 | 0,22 | 0,16 | 0,22 | 468 | 523 |
| 3 | Тревожность | 4,39 | 4,08 | 2,03 | 4,08 | 247** | 400* |
| 4 | Отчуждение | 7,55 | 8,19 | 4,42 | 8,19 | 248** | 265** |
| 5 | Ригидность | 7,45 | 8,61 | 3,77 | 8,61 | 205** | 243** |
| 6 | Импульсивность | 6,61 | 7,22 | 3,32 | 7,22 | 250** | 283** |
| 7 | Уязвимость в межличностных контактах | 7,55 | 7,69 | 4,97 | 7,69 | 286** | 316** |
| 8 | Сила Эго | 8,55 | 7,97 | 11,06 | 7,97 | 260** | 237** |
| 9 | Склонность к преодолению норм и правил | 6,1 | 6,0 | 3,87 | 6,0 | 256** | 300** |
| 10 | Склонность ко лжи | 7,74 | 7,67 | 3,45 | 7,67 | 203** | 280** |
| 11 | Склонность к агрессии | 3,48 | 3,75 | 1,45 | 3,75 | 209** | 219** |
| 12 | Аутоагрессия | 2,61 | 2,47 | 1,90 | 2,47 | 383 | 468 |
| 13 | Гедонистические установки | 6,9 | 7,44 | 4,29 | 7,44 | 259** | 262** |
| 14 | Склонность к риску | 9,68 | 8,5 | 5,13 | 8,5 | 208** | 314** |
| 15 | Макиавеллизм | 6,65 | 6,64 | 3,74 | 6,64 | 216** | 272** |
| 16 | Принятие криминальной субкультуры | 7,1 | 6,39 | 4,58 | 6,39 | 298** | 356* |

*Примечания: Uэмп1 – значение критерия Uэмп при сравнении «сырых» баллов ЭГ на констатирующем и контрольном этапах; Uэмп2 – значение критерия Uэмп при сравнении «сырых» баллов ЭГ и КГ на контрольном этапе. Для Uэмп1 Uкр = 363 ($p \leq 0.05$); Uкр = 314 ($p \leq 0.01$); при n1=31 и n2=31. Для Uэмп2 Uкр = 426 ($p \leq 0.05$); Uкр = 372 ($p \leq 0.01$); при n1=31 и n2=36. * – значимость на 5 % уровне; ** – значимость на 1 % уровне*

Рассматривая изменения ЭГ по баллам, полученным с помощью методики КИЛО на констатирующем и контрольном этапах, можно утверждать, что в данной группе произошло снижение по шкалам «тревожность», «отчуждение», «ригидность», «импульсивность», «уязвимость в межличностных контактах», «склонность к преодолению норм и правил», «склонность ко лжи», «склонность к агрессии», «гедонистические установки», «склонность к риску», «макиавеллизм», «принятие криминальной субкультуры» и повышение баллов по шкале «сила эго», что соответствует профилю осужденных,

освобождавшихся УДО. Рассматривая различия между группами ЭГ и КГ на контрольном этапе, можно констатировать разницу по тем же перечисленным шкалам.

Исходя из полученных данных, у осужденных ЭГ на контрольном этапе были выявлены следующие изменения:

– произошло снижение уровня тревожности и агрессивности;
– повысился контроль эмоциональных реакций;
– была выработана устойчивость к критическим замечаниям; усилилось нацеленность на решение проблем и уменьшалась склонность к манипулированию другими осужденными;
– снизилась потребность в острых ощущениях;
– снизился уровень принятия криминальной субкультуры.

Рассматривая изменения испытуемых ЭГ по средним баллам, полученным с помощью методики диагностики актуальных потребностей личности на констатирующем и контрольном этапах, можно утверждать, что в данной группе произошло снижение по следующим шкалам: «потребность в безопасности», «потребность в активности», «потребность в достижении», «потребность в эмоциональном насыщении», «потребность в подготовленности», «потребность быть личностью», «эстетические потребности», «потребность в смысле жизни», «потребность в самовыражении», «потребность в управлении». Рассматривая данные ЭГ и КГ на контрольном этапе, можно констатировать, что различия между ними выявлены по шкалам: «потребность в безопасности», «потребность в доминировании», «потребность в достижении», «потребность в подготовленности», «потребность быть личностью», «потребность в смысле жизни», «потребность в самовыражении».





Таким образом, упражнения тренинга, направленные на освоение эффективных копинг-механизмов, на адаптацию студентов первого курса к обучению в вузе, оказались эффективными.

Результаты корреляционного анализа показали, что:

— На данном этапе исследования стержневым показателем являются копинг-стратегии, которые связываются с социально-психологической адаптацией студентов. Все связи носят положительный характер, то есть при увеличении одного показателя также увеличивается другой.

— На среднем уровне значимости (p=0,01) связаны между собой «Внутренний / внешний контроль» и копинг-механизм «Принятие ответственности» (r=0,15). Данная связь прослеживалась и на первичной диагностике, однако показатель повысился, повысилась и его значимость. При повышении внутреннего или внешнего контроля, повышается вероятность принятия ответственности на себя студентом.

— Показатель «Доминирование / ведомость» связан с копинг-механизмом «Положительная переоценка» (r=0,04). Это может говорить о том, что при проявлении доминирования или ведомости студент прибегает к положительной переоценки ситуации, чтоб эффективно для себя и других выйти из стрессовой ситуации.

Для проверки эффективности развивающей работы, сравним результаты первичной и повторной диагностики у контрольной группы (с ними не проводился тренинг).

Анализируя данные, мы пришли к выводу, что у студентов в контрольной группе также наблюдаются положительные изменения в адаптации, ее составляющих и эффективных копинг-механизмов. Но эти изменения более незначительные и «плавные», нежели изменения у экспериментальной группы. Студенты менее выражено используют эффективные копинг-механизмы, у них менее выражен внутренний контроль и принятие себя. Данные изменения у студентов контрольной группы можно объяснить тем, что они находились в той же среде (что и экспериментальная группа), с ними проводил работу деканат и активисты со старших курсов, они активно участвовали в жизни группы, жизни института, участвовали в различных мероприятиях и именно это все в совокупности дало отпечаток на адаптацию студентов к обучению в вузе и на эффективное взаимодействие с окружающими людьми, нахождение конструктивного выхода из сложных (стрессовых) ситуаций.

Анализируя данные исследования, можно сказать:

— Все связи носят положительный характер, то есть при увеличении одного показателя также увеличивается другой.

— Показатели «Принятие / непринятие себя» связан с копинг-механизмом «Конфронтационный копинг» (r=0,38) – это говорит о том, что в сложной ситуации студент не будет пытаться отстоять свою позицию, а будет принимать чужую.

— «Эмоциональный комфорт / дискомфорт» связан с копинг-механизмом «Поиск социальной поддержки» (r=0,05), значит в сложной ситуации первокурсник будет искать поддержки у своего ближайшего окружения.

**Выводы.** Таким образом, после проведения исследования выявлено наличие эффективных копинг-механизмов, которые тесно связаны с феноменом адаптации. То есть умение студента выходить конструктивно из

информации, не соответствующей взглядам и оценкам первокурсников, приводит к искажению процесса взаимодействия с преподавателями, однокурсниками, а как результат – дезадаптивному поведению.

Адаптация студентов к обучению в вузе связана с готовностью преодолевать трудности, связанные с новыми условиями жизни, новыми требованиями от личности, новыми непривычными средовыми условиями.

Программа тренинга опирается на следующие положения:

1. Адаптация основывается на согласовании требований и ожиданий участников и среды.
2. Копинг тесно связан с эмоциональной сферой, с успешностью личности в социальной сфере, а так же с понижением чувства уязвимости к стрессам.
3. Использование в жизни эффективных копинг-стратегий, как результат приводит к успешной адаптации личности к новым условиям.
4. К адаптации в студенческом возрасте относится профессиональное и личностное самоопределение, готовность к личностному и жизненному самоопределению, обретению идентичности (чувства адекватности и владение личностью собственным я, независимо от изменения ситуации). Происходит вхождение в профессиональную деятельность, успешность которой зависит от умения студента благополучно для себя выходить из стрессовых ситуаций (применять эффективные и неэффективные копинг-стратегии).

Цель программы: создание психологических условий для успешной адаптации первокурсников к вузу, развитие навыков для успешного выхода из стрессовой ситуации.

По итогам развивающей работы нами было проведено повторное исследование, целью, которого было выявить произошли ли изменения в совладающем поведении студентов в процессе адаптации к обучению в вузе.

Для повторной диагностики использовались те же самые методики, что и при первичном обследовании (опросник «Копинг-стратегии» Р. Лазаруса, «Методика диагностики социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда).

Анализируя данные повторной диагностики, мы пришли к выводу, что у студентов в экспериментальной группе заметно повысился показатель адаптации, также видна положительная динамика других показателей адаптации. Принятие себя, принятие других, эмоциональный комфорт – показатели стремятся к высоким, таким образом, можно предположить, что упражнения тренинга положительно повлияли на характеристики адаптации студентов. Они стали внимательней относиться друг к другу, климат в группе стал доброжелательнее, понизился внешний контроль. Наряду с этими изменениями, появились и другие: у студентов повысились показатели по эффективным копинг-стратегиям, таким как самоконтроль, принятие ответственности, планирование, положительная переоценка. Это говорит о том, что испытуемые в процессе преодоления трудностей адаптации к обучению в вузе стали использовать эффективные копинг-стратегии. То есть из любой трудной (стрессовой) ситуации теперь они могут выходить конструктивно для себя и для других участников взаимодействия, не уходить от проблемы и не замыкаться в себе, а осознанно идти на ее решение в положительном направлении.





*Таблица 2*

**Сопоставление эмпирических данных групп ЭГ и КГ по методике диагностики актуальных потребностей личности (в средних баллах)**

| № | Шкала | Этап | | | | $U_{эмп1}$ | $U_{эмп2}$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | констатир. | | контрольн. | | | |
| | | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ | | |
| 1 | Потребность в безопасности | 4,77 | 5,28 | 5,9 | 4,1 | 355* | 349** |
| 2 | Потребность в эмоциональном общении | 5,84 | 5,44 | 5 | 6 | 403 | 451 |
| 3 | Потребность в свободе | 5,10 | 5,31 | 5,77 | 6,6 | 398 | 486 |
| 4 | Потребность в активности | 6,23 | 5,14 | 7,87 | 6,9 | 319* | 461 |
| 5 | Потребность в доминировании | 1,84 | 1,56 | 2,87 | 1,1 | 371 | 349** |
| 6 | Потребность в достижении | 8,84 | 9,03 | 10,2 | 8,0 | 361* | 380* |
| 7 | Потребность в эмоциональном насыщении | 7,35 | 7,42 | 6,23 | 6,9 | 360* | 483 |
| 8 | Потребность в познании | 8,23 | 8,56 | 7,84 | 8,4 | 452 | 506 |
| 9 | Потребность в подготовленности | 6,74 | 7,39 | 9,16 | 6,8 | 330* | 371** |
| 10 | Потребность в статусе | 6,32 | 6,83 | 6,74 | 7,3 | 455 | 526 |
| 11 | Потребность быть личностью | 10,19 | 10,17 | 9,9 | 7,9 | 362* | 342** |
| 12 | Эстетические потребности | 8,61 | 8,83 | 7,06 | 8 | 343* | 466 |
| 13 | Потребность в смысле жизни | 9,26 | 8,28 | 5,35 | 8,9 | 241** | 312** |
| 14 | Потребность в самовыражении | 8,9 | 9,0 | 6,77 | 9,9 | 334* | 327** |
| 15 | Потребность в управлении | 6,77 | 6,78 | 9,77 | 8,1 | 288** | 427 |

*Примечания: те же.*

Исходя из приведенного анализа, у осужденных ЭГ на контрольном этапе выявлен ряд нереализованных потребностей (в достижении, в подготовленности, быть личностью, в смысле жизни, в самовыражении), которые сформировали мотивацию исправления.

При сравнении данных констатирующего и контрольного этапов по уровням психологической готовности к УДО было выявлено, что у половины осужденных, участвовавших в программе, уровень психологической готовности к УДО стал высоким, что доказывает эффективность апробации программы развития свойств личности осужденных, способствующих УДО.

**Выводы.** В процессе исследования была реализована выдвинутая цель, подтверждена гипотеза и получен ряд результатов:

1) На пилотажном этапе исследования были определены и сформулированы характеристики уровней психологической готовности к УДО (высокого, среднего, низкого, ложно высокого) с учетом оценки свойств личности осужденных и их мотивации исправления. В процессе эмпирического

исследования выявлен перечень свойств личности (тревожность, отчуждение, ригидность, импульсивность, уязвимость в межличностных контактах, склонность к преодолению норм и правил, склонность ко лжи, склонность к агрессии, гедонистические установки, склонность к риску, макиавеллизм, принятие криминальной субкультуры, сила эго), уровень сформированности которых в совокупности с уровнем мотивации исправления влияет на психологическую готовность осужденных к УДО.

2) Создана и апробирована программа развития психологических свойств личности осужденных, способствующих УДО, которая была ориентирована на снижение уровня тревожности и агрессивности, повышение контроля эмоциональных реакций и устойчивости к критическим замечаниям, усиление нацеленности на решение проблем и уменьшение склонности к манипулированию другими осужденными, снижение потребности в острых ощущениях и уровня принятия криминальной субкультуры.

3) Реализация указанной программы осуществлена с помощью технологий НЛП, которые интегрированы в традиционных упражнениях и методах, а также дополнены выполнением предварительных самостоятельных упражнений, фиксацией осужденными своих представлений о занятиях и своих изменениях в психологическом дневнике.

4) Доказана значимость изменений психологической готовности к УДО осужденных ЭГ, участвовавших в апробации программы, что подтверждает ее эффективность и перспективность для использования психологами пенитенциарных учреждений в качестве обоснованного средства развития свойств личности, способствующих УДО, и достижения относительной устойчивости к рецидиву преступлений.

**Литература:**

1. Авдонина, К. М. Проблемные вопросы, возникающие при рассмотрении ходатайств осужденных об условно-досрочном освобождении от отбывания наказания / К. М. Авдонина // Вестник научных конференций. – 2017. – № 4–5 (20). – С. 12–13.

2. Алексеев, В. В. Условно-досрочное освобождение осужденных к лишению свободы, совершивших преступления в несовершеннолетнем возрасте / В. В. Алексеев // Вестник Кузбасского института. – 2016. – № 3 (28). – С. 9–11.

3. Антонян, Ю. М. Исправление осужденных / Ю. М. Антонян, А. В. Быков. – Тверь: ФКУ НИИИТ ФСИН России, 2014. – 331 с.

4. Артеменков, М. Н. Дискуссия по законопроекту об условном досрочном освобождении в государственном совете: правовой и общественно-политический аспекты / М. Н. Артеменков // Право.by. – 2015. – № 4 (36). – С. 18–23.

5. Бабаян, С. Л. Современное состояние и перспективы развития поощрительных институтов уголовно-исполнительного права / С. Л. Бабаян // Уголовно-исполнительная система: право, экономика, управление. – 2013. – № 3. – С. 5–8.

6. Дебольский, М. Г. Проблемы риска рецидива при условно-досрочном освобождении осужденных [Электронный ресурс]: / М. Г. Дебольский. – URL: http://psyjournals.ru/psyandlaw/2014/n1/68316.shtml. – Загл. с экрана (дата обращения 25.11.2017).

7. Доклад о результатах и основных направлениях деятельности





рассматривается как постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие попытки управлять внешними и внутренними требованиями, которые оцениваются как сильно напрягающие ресурсы личности (повышение состояния тревожности, снижение суверенности психологического пространства) [1].

Экспериментальное исследование проводилось в течение 2017 года на базе ЛПИ – филиала СФУ. Выборка исследования представлена студентами 1 курсов физико-математического факультета в количестве 35 человек. Выборка была разделена на две группы (экспериментальную и контрольную), экспериментальная группа была выделена по признаку низких показателей адаптации и преобладании неэффективных копинг-механизмов. В качестве диагностических средств использованы методики: «Копинг-тест» (Лазаруса Р.), «Методика диагностики социально-психологической адаптации» (Роджерса К. и Даймонда Р.).

Для обработки и интерпретации полученных данных мы использовали метод статистической обработки данных исследования (на основе пакета программ «STATISTICA 6,0»). Корреляционный анализ помогает установить, можно ли предсказывать возможные значения одного показателя, зная величину другого.

— На данном этапе исследования стержневым показателем являются копинг-стратегии, которые связываются с социально-психологической адаптацией студентов. Все связи носят положительный характер, то есть при увеличении одного показателя также увеличивается другой.

— На высоком уровне значимости (p=0,01) связаны между собой (r=0,13) такие показатели, как «Принятие / непринятие себя» и копинг-механизм (конфронтация). Это может говорить о том, что при попадании первокурсника в стрессовую ситуацию, он не пытается найти выход из данной проблемы, а замыкается в себе и пытается ее избежать, происходит внутренний конфликт.

— Показатель «Внутренний / внешний контроль» связан с показателем «Принятие ответственности» (r=0,09). Это говорит о том, что при организации контроля (внутреннего или извне), студент принимает на себя больше ответственности, чем без него.

— Копинг-механизм (поиск социальной поддержки) – с показателем «Доминирование / ведомость» (r=0,08). Это говорит о том, что в ситуации повышенного доминирования первокурсник активно ищет социальную поддержку, чтобы опереться на чье-то мнение, найти единомышленников.

В результате проведенного нами исследования, можно сказать, что адаптация и копинг-механизмы тесно связаны, то есть могут влиять друг на друга, преобразовывать и менять.

На основании проделанной нами работы мы разделили испытуемых на две группы: экспериментальную и контрольную. В экспериментальную группу вошли студенты с низкими показателями совладающего поведения, в контрольную группу – студенты со средним уровнем совладающего поведения.

Наблюдения за студентами первого года обучения показывают, что неуспешное поведение в период адаптации к учебному заведению сопровождается использованием неконструктивных механизмов (отрицания трудностей и неудач, вытеснения мыслей о проблемах, отрицательных эмоций, переживаний, связанных с ними). Все это затрудняет восприятие новой

совладающем поведении он ищет способы и стратегии, чтоб разрешить сложившуюся стрессовую ситуацию.

Время учебы в вузе совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт. Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах – целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.). Приобретение определенных копинг-механизмов может быть обусловлено копированием поведения других людей либо путем выработки собственных стратегий поведения, опираясь на личный опыт – это именно то, что происходит в данный период развития личности человека.

В этот период человек вступает на очень важную ступень жизни – это учебно-профессиональная деятельность, успешность которой во многом определит будущую жизнь студента. Данная деятельность непременно сопровождается стрессовыми ситуациями, из которых студент должен учиться выходить конструктивно, используя эффективные копинг-механизмы. Совладающее поведение у студентов разных курсов соответственно различно: на младших курсах молодые люди могут отличатья импульсивностью и недоверчивостью, на старших курсах студент, как правило, понимает зачем ему это все нужно и из любой ситуации старается выйти конструктивно, решая проблему, а не уходя от нее.

Студенческий возраст, по утверждению Б.Г. Ананьева, является сенситивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе, при наличии благоприятных условий, у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, то есть формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности восприятия, представлений, памяти, мышления, внимания, эрудированности, широты познавательных интересов, уровня владения определенным кругом логических операций и т.д. При некотором снижении этого уровня возможна компенсация за счет повышенной мотивации или работоспособности, усидчивости, тщательности и аккуратности в учебной деятельности. Но есть и предел такого снижения, при котором компенсаторные механизмы не помогают, и студент может быть отчислен [3].

За время пребывания в вузе у студентов развиваются такие свойства личности, которые характеризуют положительное отношение к социально принятым нормам, усиливается ответственность личности за совершаемые поступки, что сопутствует, как правило, интенсификации умственной деятельности и повышению ее эффективности [2].

В студенческом возрасте формируются основные формы адаптации к новым условиям жизнедеятельности и личностного развития [4]. Успешную или неуспешную адаптацию так же определяют соответственно конструктивные и неконструктивные копинг-стратегии. Понятие «копинг»





Федеральной службы исполнения наказаний // Официальный сайт ФСИН РФ. – URL: http://fsin.su/structure/inspector/iao/Doklad/DROND%202015-2017.pdf – Загл. с экрана (дата обращения 12.12.2017).

8. Капцов, А. В. Методика для диагностики актуальных потребностей личности / А. В. Капцов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». – 2008. – № 2. – С. 59-70.

9. Курдин, Д. А. Мотивация исправления / Д. А. Курдин // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 7. – С. 160 – 165.

10. Пастушеня, А. Н. Организационно-методическая модель включения осужденных в исправляющее обучение / А. Н. Пастушеня // Прикладная юридическая психология. – 2017. – № 2. – С. 52–59.

11. Сасиков, А. И. Применение института условно-досрочного освобождения по законодательству Российской Федерации / А. И. Сасиков // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 9. – С. 133–135.

12. Состояние преступности за январь - сентябрь 2017 года // Официальный сайт МВД РФ. – URL: https://мвд.рф/folder/101762/item/11341800/ (дата обращения: 12.12.2017).

13. Усманов, И. М. О законодательных изменениях в институте условно-досрочного освобождения осужденных к лишению свободы / И. М. Усманов // Вестник Казанского юридического института МВД России. – 2017. – № 1 (27). – С. 108–112.

14. Чебалова, Е. А. Методика комплексного изучения личности осужденного: учебно-методическое пособие / Е. А. Чебалова. – Ярославль: УФСИН МЮ РФ по Ярославской обл., 2005. – 28 с.

**Психология**

**УДК: 159.922**

**старший преподаватель Казакова Татьяна Викторовна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
**доцент Фирер Наталья Демьяновна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
**студент Пильчук Мария Дмитриевна**
Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Сибирский федеральный университет»,
Институт управления бизнес-процессами и экономики (г. Красноярск);
**студент Незванкина Анна Юрьевна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
**студент Афонина Ирина Сергеевна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
**студент Губайдуллина Милана Рашитовна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

# СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

*Аннотация.* В статье рассматривается совладающее поведение студентов в процессе адаптации к обучению в вузе. Результаты экспериментального исследования позволяют говорить о том, что совладающее поведение студентов первого курса напрямую связано с феноменом адаптации студентов к обучению в вузе, при развитии эффективного совладающего поведения у студента повышается адаптивность и наоборот. Это очень важно учитывать при поступлении первокурсников в вуз, так как этот процесс сопровождается многими стрессовыми ситуациями, из которых студент еще не умеет выходить. При изменении одной из детерминант в том же направлении и изменяется поведение личности.

*Ключевые слова:* студенчество, совладающее поведение, адаптация обучения в вузе, адаптивность.





*Annotation.* The article discusses the coping behavior of students in the process of adaptation to higher education. The results of the experimental study allow us to say that the coping behavior of first-year students is directly related to the phenomenon of student adaptation to university education, while developing effective coping behavior, the student increases adaptability and vice versa. This is very important to take into account when freshmen enter the university, because this process is accompanied by many stressful situations, from which the student does not yet know how to get out. When one of the determinants is changed in the same direction, the behavior of the individual changes.

*Keywords:* students, coping behavior, adaptation of education in the university, adaptability.

**Введение.** Современный, динамично развивающийся мир создает своеобразный феномен современного общества – умение «быть» в меняющихся обстоятельствах и активно участвовать в происходящих переменах. Перед человеком встают более высокие требования к способности преодолевать жизненные трудности, вырабатывать новые стратегии поведения, которые позволили бы ему адаптироваться к современным условиям, так как именно от умения гибкого регулирования людьми своего поведения и состояний во многом зависит эффективное выполнение всех видов жизнедеятельности человека.

Актуальность исследования совладающего поведения студентов первого курса обусловлена тем, что обучение в вузе сопровождается переживанием различных стрессовых ситуаций, связанных как с учебным процессом, так и с личными взаимоотношениями. Наиболее трудным является адаптационный период, когда происходит вхождение в новую социальную ситуацию развития. Кризисность данного периода подтверждается объективными показателями, такими, как большое количество отчислений студентов, а также субъективными – это переживания молодыми людьми сложности либо неспособности перестроиться со школьной системы обучения на вузовскую, изменить учебную деятельность согласно требованиям преподавателей, усваивать больший объем знаний, встраиваться в новый коллектив.

Совладающее (копинг) поведение является индивидуальным способом взаимодействия человека с трудной жизненной ситуацией, требования которой превышают ресурсы личности. Это совокупность осознанных когнитивных, поведенческих и эмоциональных усилий, направленных на изменение или разрешение критической ситуации либо позволяющих привыкнуть к ней, терпеть ее воздействие либо уклониться от требований, которые она предъявляет.

**Формулировка цели статьи –** изучение совладающего поведения студентов в процессе адаптации к обучению в вузе.

**Изложение основного материала статьи.** Теоретический анализ литературы показал, что совладающее поведение – это поведение личности в сложной, стрессовой ситуации, попадая в которую человек пытается выйти и для этого использует копинг-стратегии, которые и определяют в целом характер совладающего поведения личности. Совладающее поведение не тождественно понятию защитные механизмы, так как при применении защитных механизмов человек замыкается либо отстраняется от проблемы, а в