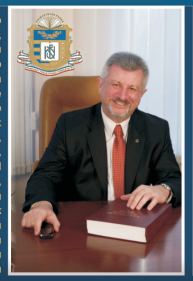
Primus inter pares



Александр Глузман, главный редактор журнала «Гуманитарные науки», доктор педагогических наук, профессор, академик НАПН Украины, Заслуженный работник образования Украины и Республики Крым

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте

НАУЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

В Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте функционируют научные школы:

Школа профессионального образования доктора педагогических наук, профессора А. В. Глузмана;

Школа педагогического мастерства и творчества доктора педагогических наук, профессора Н. В. Горбуновой;

Школа этнопедагогики и этнокультуры доктора педагогических наук, профессора Л. И. Редькиной.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В **Гуманитарно-педагогической академии** сформирована система подготовки специалистов по программам высшего образования бакалавриата, специалитета, магистратуры и подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре.

Приём абитуриентов на обучение по программам бакалавриата осуществляется по 12 направлениям, по программам специалитета – по 2 специальностям, по программам магистратуры – по 8 направлениям. Лучшие выпускники имеют возможность продолжить обучение в аспирантуре.

Экономико-гуманитарный колледж осуществляет подготовку специалистов по 8 специальностям по программам среднего профессионального образования на базе основного общего образования (9 классов) и среднего общего образования (11 классов). Выпускники колледжа могут продолжить обучение в академии по избранному направлению.

КОНФЕРЕНЦИИ

Международные, всероссийские и региональные научно-практические конференции и семинары Гуманитарно-педагогической академии в 2020 г.

III Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Финансово-экономическое и информационное обеспечение инновационного развития региона» (18-20 марта 2020 г.);

Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «IV Ялтинские историко-культурологические чтения «Таврида: современные исследования по археологии, истории, культуре» (26-27 марта 2020 г.);

VI Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Повышение конкурентоспособности социально-экономических систем в условиях трансграничного сотрудничества регионов» (2-4 апреля 2020 г.);

IV Международная научно-практическая конференция «Социально-педагогическая поддержка лиц с инвалидностью: теория и практика» (21-23 мая 2020 г.);

Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Развитие образования в полиэтническом регионе» (27-29 мая 2020 г.);

V Международная научно-практическая конференция с международным участием «Дистанционные образовательные технологии» (22-25 сентября 2020 г.).

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В Гуманитарно-педагогической академии созданы условия для получения высшего образования лицами с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Этапы становления инклюзивного образования:

2003 г. – создание специализированного факультета для лиц с инвалидностью.

2005 г. – премия АР Крым в номинации «Образование» за создание специализированного факультета.

2007–2009 гг. – реализация европейского проекта Темпус Тасис «Центр высшего образования инвалидов».

2008 г. – открытие Регионального центра высшего образования инвалидов.

2008–2011 гг. – участие во Всеукраинском эксперименте по организации интегрированного обучения лиц с особыми потребностями в вузе.

2011–2012 гг. – проект Посольства Нидерландов МАТРА КАП «Право детей с инвалидностью на доступное среднее образование».

2014 г. – стажировка по европейской программе Erasmus Hermes в университете Ca`Foscari (г. Венеция, Италия).

2015–2018 гг. реализация проектов по программе развития ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И.Вернадского»: «Институт инклюзивного образования», «Создание доступной образовательной среды для лиц с инвалидностью».

2016 г. – реализация проекта по госконтракту Минобрнауки РФ «Разработка и внедрение модели обучения и индивидуального социально-психологического сопровождения обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата».

2017 г. – реализация госзадания Минобрнауки РФ «Создание ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья».

2017 г. – открытие Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья на базе Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского.

В **отделе дополнительного образования** осуществляется подготовка школьников к ЕГЭ по общеобразовательным программам.

Адрес: 298635, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2, тел/факс (3654) 32-30-13. Телефон приёмной комиссии: (3654) 26-02-51; e-mail: univerkgud@mail.ru; www.gpa.cfuv.ru

ISSN 2409-9597

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ 2 / 2020

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

2 / 2020 научно-практический журнал

Инновации в образовании
Теория и практика
Инклюзивное образование
Психология
Педагогика
Проекты
Технологии

12+

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте

Основатель

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

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННО-ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕССА»

Основан в 2000 году

Учредитель

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

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

НАД НОМЕРОМ РАБОТАЛИ:

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

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

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

Подписано к печати 8.07.2020 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 18,0.
Тираж 500 экз. Зак. № 16. Бесплатно.

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

© «Гуманитарные науки», 2020 г.

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал

№ 2 (50) / 2020

Главный редактор
Александр Владимирович ГЛУЗМАН

PRIMUS INTER PARES
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ

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

Утверждено решением учёного совета Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте, протокол № 5 от 27 мая 2020 г.

Редакционная коллегия

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Editorial Board

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Содержание

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

ГЛУЗМАН А. В. **8**

ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ГЛУЗМАН Н. А.
Иерархия и взаимозависимости компонентного состава профессионального потенциала педагога…… **10**

ГОРШКОВА М. А.
Организация воспитательной деятельности вуза в современных социокультурных условиях……. **17**

ЛИДАК Л. В., СЕРГЕЕВА И. В.
Особенности развития исследовательских компетенций бакалавров в условиях информационной среды технического вуза……... **20**

ТАРАСОВА Е. М., РАЗУВАЕВА Л. Н.
Профессиональное самоопределние студентов бакалавриата……. **28**

ШУМИЛОВА Е.А., ГНАТЫШИНА Е.В., ВОРОЖЕЙКИНА А.В.
Ценностные ориентиры проектирования воспитательной системы в современном университете ……..…….. **34**

ГАЛЬЧЕНКО А. С.
Исследование консолидирующих факторов формирования гражданской идентичности студенческой молодежи (на примере Республики Крым)….. **38**

ВИШНЕВСКИЙ В. А., ГОНЧАР М. Б.
Этнический состав населения Крыма в XXI веке: дидактический и социально-культурный аспекты **45**

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ

ГЛУЗМАН А. В., ГОРБУНОВА Н. В.
Дистанционное образование: реалии и перспективы **51**

ПЕТРИЩЕВ И. О.
Организационно-педагогические условия модернизации и повышения качества образовательных услуг средствами цифровой педагогики……... **57**

МИХАЙЛОВА А. Г.
Формирование профессионально-коммуникативной компетентности в практике вуза (на примере специалистов ИТ)…... **61**

РЕУТОВА В. В.
Подходы к формированию межкультурной компетентности студентов-экономистов……... **68**

СИВЦЕВА А.С.
Структурно-функциональная модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих врачей…… **73**

ПЕРЕВЕРЗЕВ М.В.
Подготовка кадров для индустрии гостеприимства Крыма…… **78**

ФУРСЕНКО Т. Ф.
Методические основы организации проектной деятельности будущего педагога-музыканта в ходе профессиональной подготовки….. **85**

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ

ГЛУЗМАН Ю.В.
Дистанционная коррекционно-развивающая работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья: вызовы современности…… **93**

КУРБАНГАЛИЕВА Ю. Ю., КОРОБКОВА О. М.
Проблема формирования позитивной коммуникативной установки у школьников в условиях инклюзивного образования……... **97**

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

ПРЯДЕИН В. П., СМИРНОВ А. В., СМИРНОВА А. Р.
Факторный анализ показателей ответственности и жизнестойкости в различных половозрастных группах…… **106**

АНДРЕЕВ А. С.
Проблемы современного образования с психологической точки зрения……. **122**

ГРИГОРЬЕВ Г. П.
Голографический подход к структуре личности……... **128**

КАТКОВА А. С.
Взаимосвязь личностно-ориентированных и глубинно-психологических технологий в процессе подготовки будущих специалистов…… **137**

АБДУЛЛИН А. Г., ТУМБАСОВА Е. Р., РЫЛЬСКАЯ Е. А.
Ценностные ориентации мужчин с алкогольной зависимостью…….. **144**

ДАВЫДОВА Г. И., ЖИЛКИНА Р. О.
Технологии психотерапевтической работы по преодолению стрессовых расстройств……... **149**

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

ЦИУЛИНА М.В., ГРЕВЦЕВА Г.Я.
Системно-синергетический подход к проблеме рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза……... **155**

ПОНОМАРЁВА Е. Ю., ДАВЫДКИНА А. В.
Исследование взаимосвязи темперамента преподавателя и успеваемости подростков в средней общеобразовательной школе…… **160**

ДОРОФЕЕВА Е. А., СЕРЕБРОВСКАЯ Н. Е.
Психологические и философские аспекты профессионального самоопределения обучающихся по программам среднего профессионального образования… **165**

НАШИ АВТОРЫ……..... **169**

COLUMN OF CHIEF EDITOR

GLUZMAN A. V...... 8

HISTORY, THEORY AND METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL EDUCATION

GLUZMAN N. A.

Hierarchy and Interdependence of the Component Composition of the Teacher's Professional Potential 10

GORSHKOVA M. A.

The Organization of Educational Activities at University in Modern Social and Cultural Conditions…….. 17

LIDAK L. V., SERGEEVA I. V.

Features of the Development of Bachelors' Research Competencies in the Information Environment of Technical University…….. 20

TARASOVA E. M., RAZUVAEVA L. N.

Professional Self-Determination of Undergraduate Students 28

SHUMILOVA E.A., GNATYSHINA E. V., VOROZHEYKINA A. V.

Valuable Reference Points of Design of an Educational System at Modern University……... 34

GALCHENKO A. S.

The Study of the Consolidating Factors of Civic Identity Formation of Student's Youth (on the example of the Republic of Crimea)…….. 38

VISHNEVSKIY V. A., GONCHAR M. B.

The Ethnic Composition of the Crimean Population in the XXI Century: Didactic and Social Aspects……. 45

MODERNIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION: TRENDS AND DEVELOPMENT VECTORS

GLUZMAN A. V., GORBUNOVA N. V.

Distance Education: Realities and Prospects…….. 51

PETRISHCHEV I. O.

Organizational and Pedagogical Conditions of Modernization and Improving the Quality of Educational Services by Means of Digital Pedagogy…… 57

MIKHAYLOVA A. G.

The Formation of Professional and Communicative Competence in the University Practice (on the example of IT Specialists)…. 61

REUTOVA V. V.

Approaches to the Formation of Intercultural Competence of Students-Economists…….. 68

SIVTSEVA A.S.

Structural and Functional Model of the Formation of Foreign Communicative Competence of Future Doctors……... 73

PEREVERZEV M.V.

Personnel Training for the Hospitality Industry in the Crimea…….. 78

FURSENKO T. F.

Methodological Foundations of the Organization of Design Activities of Future Musician Teacher in the Course of Training…. 85

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

GLUZMAN YU.V.

Remote Corrective and Developing Work with Children with Disabilities: Today's Challenges…… 93

KURBANGALIEVA YU. YU., KOROBKOVA O. M.

The Problem of Forming a Positive Communicative Attitude

of Schoolchildren in an Inclusive Education..... 97

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES AND MODERN PRACTICES OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE

PRYADEIN V. P., SMIRNOV A. V., SMIRNOVA A. R.

Factor Analysis of Indicators of Responsibility and Viability in Different Age and Gender Groups 106

ANDREEV A. S.

Problems of Modern Education from a Psychological Point of View..... 122

GRIGOREV G. P.

Holographic Approach to Personality Structure..... 128

KATKOVA A. S.

The Relationship of Personality Oriented and Deep Psychological Technologies in the Process of Training Future Specialists..... 137

ABDULLIN A. G., TUMBASOVA E. R., RYLSKAYA E. A.

Value Orientations of Men with Alcohol Addiction..... 144

DAVYDOVA G. I., ZHILKINA R. O.

Technologies for Psychotherapeutic Work to Overcome Stress Disorders... 149

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

TSIULINA M. V., GREVTSEVA G. YA.

System-Synergetic Approach to the Reflexive and Valuable Support Problem of Students' Professional and Creative Training at Pedagogical University..... 155

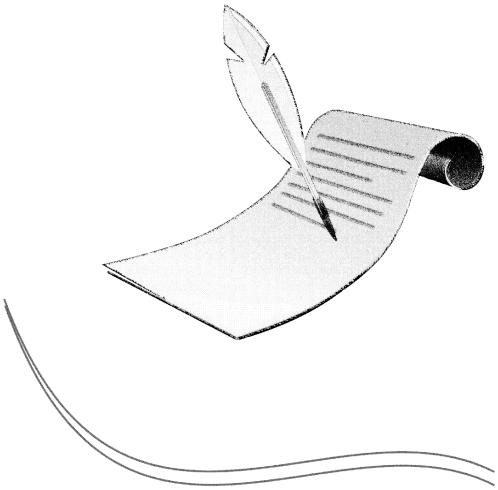
DOROFEEVA E. A., SEREBROVSKAYA N. E.

Psychological and Philosophical Aspects of Professional Self-Determination of Students in Secondary Vocational Education Programs..... 160

PONOMAREVA E. YU., DAVYDKINA A.V.

The Research of the Relationship of Teacher Temperament and Academic Performance of Adolescents at Secondary School... 165

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



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

УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

Представляем вашему вниманию очередной номер журнала «Гуманитарные науки», выпускаемый Гуманитарно-педагогической академией – филиалом Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского в Ялте. Уже на протяжении 20 лет журнал «Гуманитарные науки» является изданием научной и педагогической общественности Юга России, которое освещает актуальные вопросы истории и современного отечественного и зарубежного образования.

Ежегодно в редакцию журнала поступают сотни статей из разных регионов Российской Федерации, дальнего и ближнего зарубежья, их авторы – специалисты с многолетним исследовательским и практическим опытом деятельности в сфере образования, а также молодые ученые, начинающие свой путь в педагогике и психологии.

Перед редколлегией рецензируемого издания стоят непростые задачи: во-первых, представить в содержании каждого номера актуальные для российского научного сообщества темы об особенностях развития образования как в России, так и в тех странах, которые сегодня занимают лидирующие позиции в сфере образования; во-вторых, редакционная коллегия формирует содержание каждого номера с учетом наиболее актуальных и значимых современных российских исследований, которые задают вектор развития отечественной психолого-педагогической науке.

Наибольший интерес для российского педагогического сообщества сегодня представляют вопросы профессиональной подготовки педагогических кадров для дошкольных, общеобразовательных, средних профессиональных и высших образовательных организаций. Первые две рубрики журнала «Гуманитарные науки» – «*История, теория и методология*

педагогического образования» и «*Модернизация профессионального образования: тенденции и векторы развития*» включают статьи о трансформации современного образования и основных подходах к профессиональной подготовке специалистов.

Сегодня в сфере образования наблюдается процесс перехода от репродуктивной модели обучения к практико-ориентированной и индивидуально-творческой подготовке будущих конкурентоспособных специалистов, которые, завершив обучение, смогут соотносить знания с практической деятельностью и принимать профессионально обоснованные решения. Поэтому вопросы о профессионально-ориентированном обучении и обращении к сотрудничеству образовательных организации, учреждений и предприятий не остаются без внимания авторов статей нашего журнала.

Вынужденная ситуация самоизоляции, в которой оказалось подавляющее большинство населения страны, бросила вызов многим сферам жизни, в том числе и образовательной сфере. Так же, как перед всеми мировыми образовательными институтами, перед российскими учебными заведениями была поставлена задача выработать оптимальные технологии дистанционной работы для сохранения эффективного образовательного процесса на период введения карантинных мер. Изменения в работе учебных организаций в связи с новым форматом работы положили начало и новому предмету научных размышлений для российских и зарубежных ученых и педагогов-практиков. В настоящем номере журнала особое внимание заслуживают статьи о реалиях и перспективах дистанционного образования, о модернизации образовательных услуг средствами цифровой педагогики, о коммуникативно-информационной компетентности будущих специалистов, а также о дистанционных формах коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Вопрос об организации инклюзивного образования находится в центре внимания российской образовательной политики. Эта тема освещается в уже ставшей традиционной рубрике «*Инклюзивное образование XXI века: теория, опыт, перспективы*». Авторы статей этой рубрики предлагают апробированный опыт, направленный на реализацию цифровых ресурсов, многофункциональных порталов и обучающих курсов для дистанционной коррекционно-развивающей работы.

Рубрики «*Психологическое сопровождение образовательной среды*» и «*Теоретико-методологические основы и современные практики психологической науки*» объединяют работы специалистов, внимание которых направлено на развитие личности и индивидуальности обучающихся как субъектов педагогического процесса. Результаты теоретического анализа и практических исследований, содержащиеся в статьях специалистов-психологов, несомненно будут полезны при планировании и проведении разных видов работ – коррекционной и психотерапевтической, при организации профориентационной деятельности и психологического сопровождения обучающихся разных возрастных групп.

Редакционная коллегия благодарит авторов статей за предоставленные материалы и приглашает всех заинтересованных лиц поделиться результатами исследований на страницах журнала «Гуманитарные науки».

С уважением,
главный редактор журнала «Гуманитарные науки», доктор педагогических наук, профессор, академик НАПН Украины, член-корреспондент РАХ, Заслуженный работник образования Украины и Республики Крым

Александр Глузман

ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. А. Глузман

УДК 37.01+37.08:7[378]

ИЕРАРХИЯ И ВЗАИМОЗАВИСИМОСТИ КОМПОНЕНТНОГО СОСТАВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА

Рассматривая профессиональный потенциал педагога как новое интегрированное понятие, видим его преимущество в том, что оно объединяет в себе несколько разноплановых и разноуровневых аспектов подготовки учителя в образовательном учреждении высшего педагогического образования. Именно такая подготовка предусматривает формирование определенных трудовых качеств, которые могут трактоваться как профессиональная компетентность функциональной деятельности педагога, открывающая путь к инновационным нововведениям.

Определяющими характеристиками педагога является его профессиональный потенциал, творчество, профессиональное мышление, адаптация к конкретным условиям деятельности, педагогический профессионализм. Обращаем внимание на то, что потенциал как общая способность выступает базовой основой профессионализма, который в педагогике, как и в других сферах деятельности, сводится к способности уметь рассчитывать течение педагогических процессов, предсказать их последствия, учитывая при этом совместное влияние многих обстоятельств, условий и конкретных факторов. Профессионализм – это умение мыслить и действовать профессионально.

Последовательно можно доказать, что потенциал, выступая базовым, определяет принципиальную возможность однозначной трактовки главной цели подготовки современного учителя – формирование его профессиональной компетентности. Согласно Федеральному закону «Об образовании в

Российской Федерации», компетенция – совокупность полномочий в определенной сфере деятельности, управления. Отсюда профессиональный потенциал педагога видится нам как основная единица качества его личностных характеристик.

Потенциал (от лат. potencia – обобщенная способность, возможность, сила) способность педагога профессионально видеть, понимать, ставить и решать образовательные проблемы. В свою очередь, профессиональный потенциал педагога – совокупность природных и приобретенных качеств, определяющих профессиональную состоятельность педагога выполнять собственные профессиональные обязанности на заданном уровне. Профессиональный потенциал можно определить и как спроектированную способность педагога ее реализовать: при этом, как видим, речь идет о взаимосвязи намерений и достижений. Учитывая вышесказанное, важным является определение условий, способствующих развитию компонентов профессионального потенциала педагога.

Профессиональное становление педагога исследовали С. У. Гончаренко, Ю. Н. Кулюткин, Л. Г. Сущенко, И. Ф. Харламов; проблему его профессиональной адаптации изучали В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин; вопросы профессиональной позиции педагога – Л. В. Кондрашова, И. Б. Котова, А. К. Маркова, В. А. Сластёнин, Е. Н. Шиянов, Н. Е. Щуркова; развитие творческой активности, способности к педагогической деятельности – Л. В. Артемова, Б. С. Гершунский, Н. И. Герасимова, А. Я. Савченко, В. Д. Шадриков; становление профессиональной компетентности – Д. Ф. Ильясов, И. А. Зимняя, И. М. Кузнецова, Ю. Г. Татур; подготовка к инновационной деятельности – М. С. Бургин, В. И. Загвязинский, С. Д. Поляков. Однако, изучение большого количества работ ученых, подтверждая их научную ценность, указывает на отсутствие системного раскрытия вопросы формирования профессионального потенциала педагога.

Цель статьи – определение взаимозависимости и иерархии компонентного состава профессионального потенциала педагога.

Что касается способностей личности, которые заложены в этимологию понятия «потенциал», то В. Д. Шадриков указывает на то, что «способности являются проявлением личности» [8, с. 4]. Автор отмечает, что «способности раскрываются, прежде всего, тогда, когда есть свобода деятельности, свобода в выборе самой деятельности, свобода в формах ее реализации, в возможностях творчества» [8, с. 5]. Мнение о необходимости деятельности для выявления личностных способностей высказывают Л. В. Артемова, Б. С. Гершунский, Н. И. Герасимова, Н.А. Глузман, Н. В. Горбунова, подчеркивая, что «профессионал – субъект профессиональной деятельности, имеет высокие показатели профессиональной деятельности, высокий профессиональный и социальный статус, систему личностной и деятельностной нормативной регуляции, которая динамично развивается; он постоянно нацелен на саморазвитие и самосовершенствование, на личностные и профессиональные достижения, имеющие производственное и социальное значение» [4].

Важным условием на начальном этапе формирования профессионального потенциала педагога является его активная адаптация к социальным, профессиональным и иным условиям, что подтверждается мнением В. А. Романовым, отмечающим, что «период профессиональной адаптации является необходимым условием, этапом профессионального становления и развития профессионала» [6]. Кроме того, «рефлексивный по своей природе, этот процесс должен быть направлен на приспособление студентов к условиям обучения и социальной среды (усвоение устойчивых социальных норм и ценностей), личностное и профессиональное самоопределение и связанное с ним развитие личностно-профессиональных качеств, (формирование системы личностных смыслов и ценностных ориентаций)» [6]. Сейчас возникла необходимость глубокого изучения сущности адаптации личности к профессиональной деятельности и исследование роли в формировании ее профессионального потенциала.

Еще одним условием сформированности профессионального потенциала педагога, по мнению В. А. Сластёнина, «является четкое определение его профессиональной позиции, которая интегрирует в себе профессиональную педагогическую направленность, компетентность и мастерство, выступая как система интеллектуальных, волевых, эмоционально-оценочных отношений с миром педагогической действительности и педагогической деятельности, является источником активности и определяется, с одной стороны, теми требованиями, ожиданиями и возможностями, которые ставит и предоставляет педагогу общество, а с другой – действуют внутренние, личные источники активности (переживания, мотивы и задачи педагога, его ценностные ориентации, мировоззрение, идеалы и т.д.)» [7, с. 25–26].

Учитывая определенные условия формирования профессионального потенциала педагога, актуальной является задача раскрытия взаимозависимости и иерархии компонентного состава профессионального потенциала педагога, в котором определены его элементы (части потенциала, приобретенные в разные временные промежутки) и компоненты, которые дают разностороннюю характеристику изучаемому феномену.

Рассмотрение природы профессионального педагогического потенциала позволяет определить его как способность активно мыслить, творить, действовать, пользоваться таким богатым и разнообразным средством, как человеческая речь, общаться, быть эмоциональным, уметь увлекать и организовывать, помогать и поощрять, смотреть и видеть, слушать, сочувствовать, воспитывать, воплощать собственные намерения в жизнь и добиваться проектируемых результатов. Профессиональный педагогический потенциал характеризуется совокупностью таких структурных частей, как естественный элемент профессионального потенциала, который обусловлен общими способностями личности; прогрессивный элемент профессионального потенциала, обусловленный природными специальными способностями личности, приобретенными в процессе профессиональной подготовки; дополнительный элемент профессионального потенциала, сформированный в процессе специальной практической подготовки в образовательном учреждении высшего педагогического образования. Каждая из представленных структурных частей взаимозависима, то есть без сформированности, например, естественного элемента профессионального потенциала педагога не стоит надеяться на высокий уровень развития прогрессивного. По нашему мнению, иерархичность между определенными структурными частями приводит к выводу, что исследуемое понятие стоит формулировать не как совокупность отдельных частей, а как их единство. Каждая из структурных частей имеет в своем составе систему компонентов, то есть структуру профессионального потенциала педагога необходимо строить в зависимости от принятых критериев структурирования и практической необходимости, по совокупности узких понятий, входящих в перечень базовых. При обосновании структуры профессионального потенциала педагога определены следующие компоненты: гуманистический, мировоззренческий, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой, поведенческий, деятельностный, операционный, творческий. Взаимосвязи между определенными компонентами образуют целостное единство профессионального потенциала и открывают возможности для его инновационного исследования. Сформированность каждого компонента предполагает в конечном итоге развитие определенных характеристик педагога: мировоззренческий – адаптацию к условиям профессиональной деятельности; эмоционально-волевой – личностную активность; мотивационно-ценностный – профессиональную позицию; поведенческий – индивидуальный стиль, деятельностный – внедрение инноваций; операционный – самообразовательную способность; творческий – творческую инициативу.

Охарактеризуем мировоззренческий компонент, сформированность которого пред-

усматривает адаптацию педагога к условиям профессиональной деятельности, где одним из показателей, по нашему мнению, является его мировоззренческая культура.

Мировоззренческая культура является специфическим феноменом взаимодействия мировоззрения и культуры педагога, так как его деятельность выступает транслятором мировоззренческих установок, а нормы профессионального мышления всегда формируются в проблемном поле взаимодействия с нормами общей культуры, приобретая характер мировоззрения в процессе профессионального общения.

Именно мировоззренческая культура отражает соотношение уровня развития мировоззрения человека и его образа жизни – их интеграции в культуре как в способе бытия целостной личности. По мнению М. В. Азархина, «мировоззренческая культура – это воплощение в образе жизни человека мировоззрения особого качества, мировоззрения, которое идеально санкционирует именно культурный образ жизни. Поэтому внутренним критерием культуры личности может быть только такое мнение, в котором культура констатируется как жизненная ценность» [1, с. 84].

Нам импонирует точка зрения А. Б. Бальсис, согласно которой мировоззренческая культура личности определяется «внутренней средой» человека, интеллектуальным фундаментом, диалектическим мышлением, а также совокупностью отношений, зависимостей и связей, в которые вступает субъект в процессе формирования, передачи, применения на практике мировоззренческих убеждений [2, с. 13].

Соглашаясь с мнением исследователя, мы рассматриваем мировоззренческую культуру личности как интегральное качество, объединяющее разные стороны человеческого мировосприятия, как синтез мировоззрения и культуры, который сочетает в себе интегративное понятие бытия и его личностную проекцию.

Универсальность мировоззренческой культуры заключается в том, что личность, накапливая мировоззренческий потенциал, усваивает общую картину мира и вместе с ней все блага человечества, таким образом формируя собственный внутренний мир. Кроме того, мировоззренческая культура детерминирует деятельность личности в процессе усвоения культурных ценностей и смысла бытия.

Сформированность мировоззренческой культуры как познание педагогом окружающей действительности обеспечивает разностороннее влияние на его сознание, то есть именно мировоззренческая культура педагога выступает источником познания, духовного обогащения и формирования мировоззрения, помогающих осознать собственное призвание, определить систему ценностей.

С философской точки зрения эмоциональная сторона мировоззренческой культуры проявляется в переживании личностью положительных и отрицательных эмоциональных реакций, явлений действительности, в убежденности в истинности ее мировоззренческих принципов (Ю. Б. Борев [3]). Осознание собственной роли в общечеловеческом развитии помогает педагогу выработать четкую жизненную позицию, понять нравственные связи с другими людьми и человечеством в целом и самое главное – пройти адаптацию к профессиональной деятельности. Для развития профессионального потенциала педагога это важно, потому что активизируется его способность подниматься от повседневности к широким творческим обобщениям чувств и мыслей и стимулируется его самостоятельность и творчество. Не менее важным является развитие эмоционально-волевого компонента, где личностная активность будет зависеть прежде всего от темперамента педагога.

Так, педагог с сангвиническим темпераментом активный, творческий, инициативный, всегда находится в поиске, имеет высокие профессиональные результаты, хотя ему стоит работать над чувством ответственности и способностью анализировать себя и свои поступки. Педагоги с холерическим темпераментом тоже инициативные, увле-

ченные своим делом, энергичные, мужественно преодолевают трудности, смело идут вперед, достигают значительных успехов, хотя часто это происходит вразрез с их внутренним миром. Флегматичный темперамент позволяет педагогам упорным трудом, терпением достигать значительных успехов, однако они не стремятся к руководящим должностям, не выделяются энергичностью в педагогической деятельности. Еще один тип темперамента – меланхолик в «чистом» виде почти не встречается, но такой педагог может характеризоваться перепадами настроения, которые негативно влияют на его профессиональную деятельность, требует постоянной работы над собой, или вообще смены места работы.

Кроме того, личностная активность педагога зависит от сочетания качеств, позволяющих ему осуществлять профессиональную деятельность на высоком уровне: доброта, терпение и требовательность, воля, настойчивость без упрямства, умение слушать и советовать, глубокий оптимизм и энергичность, уважение к личности, юмор, но без насмешки, глубокая работоспособность, ответственность, честность и т. п.

Важной также является профессиональная позиция педагога, которая определяется как интегральная качественная характеристика личности, проявляющаяся в период его профессионального становления и проявляется в отношении к себе, к обучающимся, к своей профессии и профессиональной деятельности; осознанной, ценностно-осмысленной, мотивированной активности, потребности и способности к самообразованию, саморазвитию, самоконтролю и саморегуляции, рефлексии и саморефлексии. Сложившаяся профессиональная позиция педагога обеспечивает результативность его включения в процессы познания и работы над собой, преобразование окружающего мира, личностно-профессионального развития, достижения задач во всех видах деятельности.

Как известно, доминирующее влияние на развитие личности имеют ее потребности, мотивы, сформированная система ценностных установок.

Потребность в саморазвитии и самореализации педагога считается одной из главных характеристик профессиональной позиции, способствует преодолению субъективных (личностных) и объективных барьеров при выполнении личностно-профессиональных задач, обеспечивающих успешность его педагогической деятельности. Кроме того, в развитии личности в целом, а, следовательно, и профессиональной позиции педагога, в частности, проявляется его отношение к обучающимся как субъектам, наделенным соответствующими субъектным качествами. Именно деятельность (активная, осмысленная, мотивированная) лежит в основе механизма субъектности, что является частью профессиональной позиции педагога и содержит знания о себе и умения самодиагностики. Вместе с тем, учитывая многоплановость самоопределения, ученые выделяют в нем как главный признак стремление педагога определить себя в мире, то есть понять себя и свои возможности, одновременно с осмыслением своего места и назначения в жизни.

Определить собственное предназначение – значит не только найти собственное предназначение как члена общества, но и осуществить самостоятельный выбор жизненного (в частности, образовательного, профессионального) пути, целей, ценностных установок. Педагог должен иметь представление о своих сильных и слабых сторонах как субъект образовательного процесса, уметь осуществлять их объективную самооценку, определять степень готовности к профессиональной педагогической деятельности, проектировать на этой основе собственный образовательный маршрут в аспекте профессиональной подготовки (личностная ориентация в перспективах профессиональной подготовки и деятельности).

Важными в личностной активности педагога является его способность к самовоспитанию и умение работать над собой. Недостаточная нагрузка означает не только замедление развития, но зачастую ведет к ограниченности мышления, к привычке мыслить

шаблонами, к отказу от всего нового, что сказывается на умственном развитии (скорость умственного ориентирования, вдумчивость, критичность ума, самостоятельность, гибкость мышления, сочетание образного и обобщенного (словесного) компонентов мышления, объем памяти, время хранения информации, способность к восприятию и воспроизведению и т. п.). Для развития личностной активности педагога необходимо формировать его психологическую готовность к деятельности, психологический настрой. Педагогическая деятельность в значительной степени отличается от других видов деятельности, в частности тем, что нужно иметь дело с личностями, которые формируются и не отличаются спокойствием, исполнительностью, дисциплинированностью, с высоким уровнем активности, энергии, фантазии в сочетании с не всегда должным уровнем нравственной воспитанности и нравственной регуляции, то есть они являются сложными в общении, во взаимных отношениях.

Деятельностный компонент профессионального потенциала педагога, кроме всех аспектов его деятельности, предполагает развитие у него компетентности внедрения инноваций. Педагогическая инновация – это целенаправленное прогрессивное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы новшества, улучшающие характеристики как отдельных ее компонентов, так и самой образовательной системы в целом.

Как отмечает Н. А. Глузман, «результативность внедрения педагогических инноваций в образование будет значимой только тогда, когда появится поколение педагогов, которое готово использовать компьютеры и мультимедийные технологии, а также тогда, когда появятся методисты, способные разработать методику применения их в учебном процессе, то есть составить довольно значительное количество примеров, на основе которых даже так называемый рядовой преподаватель сможет пользоваться компьютером и мультимедиа» [5]. Поэтому для формирования профессионального потенциала педагога необходимо обращать внимание на определенные препятствия по внедрению инноваций: консерватизм определенной части педагогов (опасный консерватизм администрации образовательных учреждений и органов управления образования); слепое следование традиции по типу: «у нас и так все хорошо»; отсутствие необходимых педагогических кадров и финансовых средств для поддержки и стимулирования педагогических инноваций, прежде всего для педагогов-экспериментаторов; неблагоприятные социально-психологические условия конкретного образовательного учреждения и др. Итак, когда традиционные педагогические средства организации образовательного процесса не срабатывают, возникает необходимость введения педагогических инноваций, поиск и модификация цели, содержания, методов, форм обучения и воспитания, адаптации процесса обучения к новым требованиям, то есть использование инноваций.

Таким образом, определение характеристики компонентного состава профессионального потенциала педагога позволило выявить иерархию между его структурными частями (естественного, прогрессивного, дополнительного и деятельностного элементов); установить степень зависимости развития компонентов профессионального потенциала от сформированности определенных характеристик педагога. Нами были проанализированы роль мировоззренческой культуры как составляющей мировоззренческого компонента профессионального потенциала педагога, личностная активность, внедрение инноваций. Дальнейшими исследованиями должна быть охвачена характеристика мотивационно-ценностного, эмоционально-волевого, поведенческого, деятельностного, операционного и творческого компонентов профессионального потенциала педагога.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается взаимозависимость и иерархия композиционного анализа профессионального потенциала педагога. Компонентами профессионального потен-

циала определены следующие: гуманистический, мировоззренческий, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой, поведенческий, деятельностный, операционный, творческий. Сформированность каждого компонента предполагает в конечном итоге развитие определенных характеристик педагога: мировоззренческий – адаптацию к условиям профессиональной деятельности; эмоционально-волевой – личностную активность; мотивационно-ценностный – профессиональную позицию; поведенческий – индивидуальный стиль, деятельностный – внедрение инноваций; операционный – самообразовательную способность; творческий – творческой инициативы.

Ключевые слова: профессиональный потенциал педагога, элементы, компоненты, структура концепции, компетенция.

SUMMARY

The article considers the interdependence and hierarchy of the compositional analysis of the teacher's professional potential. The components of the professional potential are as follows: humanistic, worldview, motivational-value, emotional-volitional, behavioral, active, operational, creative ones. The formation of each component implies in the long run the development of certain characteristics of the teacher: the worldview component implies adaptation to the conditions of the professional activity; the emotional-volitional one implies personality-involved activity; the motivational-value component implies professional position; the behavioral component presupposes individual style, the activity component implies introduction of innovations; the operational component presupposes self-educational ability; the creative component implies creative initiative.

Key words: the professional potential of the pedagogue, elements, components, structure of the conception, competence.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азархин М. В. Мировоззрение и эстетическое развитие личности. – К.: Наукова думка, 1990. – С. 80–88.

2. Бальсис А. Б. Мировоззрение в жизни общества и человека. – Вильнюс: Минтис, 1981. – 375 с.

3. Боре Ю. Б. Эстетика: учебник. – М.: Высшая школа, 2002. – 511 с.

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

5. Глузман Н. А. Модернизация профессиональной подготовки педагогов высшей школы // Гуманитарные науки. – 2018. – № 1 (41). – С. 34–41.

6. Романов В. А. Модель сопровождения процесса профессиональной адаптации бакалавра педагогического образования в школе // В сборнике: Социально-профессиональное самоопределение личности обучающегося: теория и технология материалы Всероссийской научно-практической конференции с Международным участием. – 2017. – С. 208–213.

7. Сластенин В. А., Исаев И. Ф, Шиянов Е. Н. Педагогика: учебное пособие / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 576 с.

8. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.

М. А. Горшкова

УДК 378.1 “312”

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

Сегодня фигура студента находится в центре науки, политики и государства. Перед студентом стоит задача – стать профессионалом в непростых современных социокультурных условиях. В настоящее время обществу характерно быстрое развитие и стремительно разворачивающиеся инновационные процессы. Одним из центральных факторов социального прогресса становится готовность общественного и индивидуального сознания к переменам, к участию в них и принятию нового как ценности. Как следствие, меняются взгляды на роль и место человека в развивающемся обществе.

С позиции социокультурной парадигмы личность представляется как активный субъект, способный к творческой преобразовательной деятельности в самых различных областях. Развитие личностного потенциала, ориентир на перспективу жизненного роста и изменения – это главный компонент в новых социокультурных условиях. Образовательные учреждения осуществляют профессиональное образование, которое играет определяющую роль в становлении будущего бакалавра, специалиста и магистра. Образовательная среда, которая формируется в современных социокультурных условиях, выполняет социально и педагогически значимую функцию воспитания.

Профессиональное образование как социальный институт призвано обновлять содержание своей социально-педагогической функции в обществе, поэтому возникает необходимость переосмысления функционального назначения профессионального образования в современном российском обществе и его воспитательной составляющей. Студенчество рассматривается как активный субъект, способный проявлять креативность в самых различных областях деятельности.

Современные университеты, демонстрирующие инновационные педагогические технологии, определяют новые цели и задачи, которые соотносятся с требованиями государства и способствуют ускоренному развитию системы высшего профессионального образования.

В современных условиях высшие учебные заведения реализуют новые функции и переосмысливают уже традиционные. В системе профессиональной подготовки будущих специалистов появляется новая социально-педагогическая функция, это приводит к глобальному обновлению роли и значения образования в российском обществе. Социально-педагогическая функция вуза – ведущая роль вуза в обществе, обеспечивающая непрерывный процесс воспитания будущего специалиста в условиях социокультурных изменений, обусловленных действием факторов социально-экономического развития.

Государство, общество, работодатели и учебные заведения взаимодействуют и, как следствие, реализуют социально-педагогическую функцию вуза. Происходит объективное смещение акцента с общественного воспитания на самовоспитание и самоформирование личности, проявление субъектных качеств. Воспитательная деятельность формирует динамично развивающуюся воспитательную среду, которая, в свою очередь, благодаря научно-практическому моделированию и стратегии воспитания, реализует социально-педагогическую функцию университета.

Комплексное воздействие на личность студента в рамках компетентностного подхода – гарантия полноценной реализации целей образования. В этой связи перед вузами встает задача формирования определенного контекста, концептуальное выражение

которого заключается в понятии «социокультурная среда».

В науке нет однозначного определения понятия «среда». Слово «среда» буквально означает «середина». В толковом словаре русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой дается следующее определение понятию «среда»: «условия, благоприятные для существования, порождения чего-нибудь» [4]. Современная философия образования на уровне общей характеристики понятия рассматривает среду как субстанцию, которая в отличие от пустого, незаполненного пространства (вакуума) обладает определенными свойствами, влияющими на перенос взаимодействия между данными объектами [6].

Педагогический словарь объясняет понятие «среда» как комплекс условий, окружающих человека и взаимодействующих с ним как с организмом и личностью [3, с. 68].

Социальная среда – это общественные, материальные, духовные условия, которые окружают человека и позволяют ему существовать и реализовываться в обществе. Социальная среда в широком смысле (макросреда) охватывает экономику, общественные институты, общественное сознание и культуру. Социокультурная среда вуза – часть культурно-образовательного пространства, с помощью которого осуществляется:

– социализация (процесс развития индивида при его взаимодействии в ходе жизнедеятельности с социокультурной средой, обогащающей его как самореализующуюся личность);

– аккультурация (освоение индивидом способов мышления и действий) личности в образовательном процессе.

Социокультурная среда – это поликультурное пространство обитания человека, которое отражает всю совокупность условий его жизнедеятельности. В рамках социокультурной среды выделяют культурно-историческое наследие, художественную среду обитания человека, социально-психологическую, духовно-нравственную, политическую и экологическую среду обитания.

Современные подходы к определению значения социокультурной среды вуза обусловлены:

– тенденциями развития мирового сообщества (расширение информационного поля, значительные изменения в мире труда, освоение человеком в процессе жизни нескольких профессий);

– изменением социокультурной ситуации в стране (часто меняющиеся требования к личности человека; обществу необходимы молодые люди, способные работать в условиях социального партнерства, в котором каждый участник осознает значимость собственной деятельности и приобретаемого опыта, чувствует себя включенным в социально значимые процессы);

– изменением самих молодых людей и взрослых, которые их воспитывают (свобода и раскованность в поведении, понимание того, что их благополучие зависит от них самих, смена ценностных приоритетов; отмечается развитие эгоцентрических позиций и настроений, которые проявляются в заботе только о собственном благополучии, безразличии к судьбе даже родных людей);

– снижением воспитательной функции в самой системе высшего образования;

– исчезновением студенческой социально-позитивной инициативности (вузовских форм социализации и обучения недостаточно для решения задач развития профессиональной компетентности будущего специалиста).

Необходимо учитывать, что социокультурная среда – это система явлений, способная исчезнуть из поля зрения, если сосредоточить внимание лишь на одном из них. Однако стоит отметить, что влияние всех сфер будет существенным, если студент включен в каждую из сред, что возможно в процессе деятельности и отношений. Таким образом, социокультурная среда является интегративным фактором, влияющим на развитие студента в вузе, а деятельность и отношения выступают системообразующим фактором.

В современном образовании большое значение уделяется качеству профессиональной подготовки, в основном в рамках учебного процесса. Вместе с тем задачу по развитию общих компетентностей студентов – будущих специалистов – невозможно реализовать

средствами только учебного процесса, так как есть другие существенные факторы, более сильные, чем образовательная среда.

Студенчество – движущая сила современного общества, настоящая и будущая интеллектуальная элита, на которую опирается и будет опираться государство. Вместе с тем эта категория населения страны также является достаточно незащищенной, подверженной разного рода влияниям и внушениям. Студенческий возраст – крайне важный этап формирования взрослой личности. Сегодня усиливается необходимость в качественной, системной воспитательной работе. Наше исследование, проведенное в ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (ГГТУ) (Московская область, г. Орехово-Зуево) в начале 2017 г. подтверждает изменение портрета современного студента. Следует отметить, что исследование «Студент» в университете проводится систематически, что позволяет проследить определенные тенденции и делать прогнозы. Наше исследование установило изменение в ценностных ориентациях и жизненных приоритетах. В быстро меняющемся обществе необходимо построить новую воспитательную систему. Современные студенты требуют разных подходов. Практика показывает низкий уровень вовлеченности студенчества в процессы воспитательной работы. Определим основные направления повышения социальной активности студенчества.

Первое – вовлечение студентов в деятельность объединенных советов обучающихся и в реализацию программы развития деятельности студенческих объединений (студенческий актив, студенческий совет, студенческий профсоюз, актив общежития). Второе – участие студенчества в процессе повышения качества образования. Третье – включение студентов в проектную деятельность. Четвертое – участие студентов к волонтерской деятельности («Лес Победы», «Белая трость», «Зеленая планета»). На базе многий университетов, ГГТУ в том числе, созданы центры волонтерского движения.

Упомянув социальное волонтерство, логично будет поговорить и о социальном проектировании. Разработка и реализация социальных проектов также является государственным трендом. Регулярно и достаточно часто проводятся грантовые конкурсы, в ходе которых наиболее перспективные проекты получают финансовую и иную поддержку. Следует в полной мере поощрять желание студенческой молодежи принимать участие в социальном проектировании, поскольку интерес к этой деятельности говорит об активном желании действовать на благо своей семьи, общества и государства.

Эффективным фактором повышения социальной активности студентов является возможность участвовать в работе ключевых федеральных площадок и форумов (Школа самоуправления, Областные молодежные форумы, Всероссийский форум «Я – лидер»). Командирование студентов на такие форумы за счет образовательной организации можно рассматривать как поддержку, средство стимулирования высокой социальной активности на благо университета, а также как средство погружения в актуальные государственные тенденции. Участие молодежи в данного рода мероприятиях заметно повышает их активность, мотивирует студентов.

Действенным способом стимулирования социальной активности молодежи является вовлечение преподавателей в воспитательный процесс через развитие института кураторства, повышение сознательности и необходимости подавать пример студентам. Это серьезная и очень сложная задача, т. к. многие преподаватели до сих пор исповедуют идеологию «Образование = обучение», и эту идеологию необходимо планомерно изменять на современную, прогрессивную и эффективную. Наши наблюдения показали, что современный студент стремится к саморазвитию и самосовершенствованию. Часто молодежь намного опережает профессорско-преподавательский состав в этом стремлении, поэтому времени на раздумья уже практически не осталось.

Таким образом, воспитательная работа в образовательных организациях высшего образования за последние годы претерпела су-

щественные изменения, появились новые тенденции, направления, подходы. Выше нами рассмотрено несколько эффективных способов повышения социальной активности студенческой молодежи. Нужно понимать, что новые веяния в системе воспитательной деятельности порождают и новые вопросы. И от того, насколько качественные ответы на них будут найдены, будет зависеть эффективность наших взаимоотношений с современной студенческой молодежью.

АННОТАЦИЯ

В последнее время воспитательной работе в вузах уделяется особое внимание. Это объясняется изменениями, которые происходят в современном обществе. Процесс воспитания в высшей школе сложный, многогранный, во многом противоречивый. В настоящее время утверждаются новые федеральные государственные образовательные стандарты, реализуются программы развития деятельности студенческих объединений.

Ключевые слова: воспитание, воспитательный процесс, воспитательная система, профессиональное воспитание, воспитательная среда, социокультурная среда.

SUMMARY

In recent years, educational work at universities has been given special attention. This is due to changes that are taking place in modern society. The process of education in higher education is complex, multifaceted and largely contradictory. At present, new Federal State Educational Standards are being approved, and programs for the development of student associations are being implemented.

Keywords: education, educational process, educational system, professional education, educational environment, sociocultural environment.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горшкова М. А. Актуальные тенденции личностного развития современной студенческой молодежи // Глобальный научный потенциал. – 2017. – № 10 (79). – С. 9-11.

2. Горшкова М. А. Основные компоненты системы воспитательной деятельности в современном вузе // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2019. – № 36 (55). – С. 73-83.

3. Краткий педагогический словарь / Под ред. Г.М. Андреевой [и др.]. – М., 2005. – 324 с.

4. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – М. – 1989. – 759 с.

5. Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 г. (утверждены распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 ноября 2014 г. № 2403-р).

6. Филатова М. Н. Конструирование социокультурной среды вуза в условиях компетентностного подхода к образованию: автореф. дисс. … докт. социол. наук. – М., 2012. – 40 с.

7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 г., одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г.

Л. В. Лидак, И. В. Сергеева

УДК 378

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Развивающееся информационное общество требует существенных изменений технологической платформы профессиональной

подготовки молодежи в вузах, которая расширит возможности бакалавров технического образования для овладения информационными, исследовательскими и профессиональными компетенциями. Сегодня главным показателем конкурентоспособности и эффективности технического образования является наполнение университетской образовательной среды современными информационными технологиями, обеспечивающими развитие исследовательских компетенций у будущих инженеров.

Однако практика реализации первой ступени высшего технического образования показывает, что интересы студентов бакалавриата во многом носят прикладной характер, а мотивация к исследовательской деятельности не достаточно устойчива. В связи с этим процесс развития исследовательских компетенций у обучающихся по программам бакалавриата затруднен. С целью подготовки молодых исследователей к научным изысканиям в области высоких технологий перед вузами стоят задачи по выявлению с первых курсов обучения в университете студентов, ориентированных на осуществление исследовательской деятельности, ценностное отношение к науке и научному поиску.

В соответствии с требованиями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 года № 273 – ФЗ, изложенными в статье 72 «Формы интеграции образовательной и научной (научно-исследовательской) деятельности в высшем образовании», «приоритетными целями интеграции образовательной и научной деятельности являются кадровое обеспечение научных исследований, повышающее качество подготовки обучающихся к научно-исследовательской деятельности на всех уровнях высшего профессионального образования» [7, с. 72].

Преподаватели технических вузов отмечают, что, несмотря на требования Закона и Федеральных государственных образовательных стандартов к уровню овладения студентами бакалавриата исследовательскими компетенциями, наметилось явное противоречие между потребностями государства в современных научных кадрах и недостаточной готовностью технических вузов к совершенствованию инновационно-исследовательской деятельности субъектов образования. Для преодоления возникшего противоречия перед техническими вузами стоят задачи по совершенствованию процедуры использования информационных технологий в научно-исследовательской деятельности обучающихся, направленных на разработку модели реализации социального заказа подготовки исследователя, способного к инновационной деятельности и эффективным научным разработкам.

В педагогической науке и практике накоплен достаточный объем знаний по методологическому обоснованию совершенствования системы исследовательской деятельности субъектов высшего образования. Наиболее продуктивными являются компетентностный, личностно-деятельностный, системно-структурный и дидактический подходы. Содержательная характеристика компетентностного подхода представлена в работах В. И. Андреева, В. П. Беспалько, И. А. Зимней, Э. Ф. Зеера, А. И. Савенкова, В. В. Серикова, А. В. Хуторского, P. Fain и др. Многообразие исследовательских позиций способствовало появлению разнообразных авторских толкований понятий «исследовательская компетенция» и «развитие исследовательской компетенции» у субъектов образования. Сущностная характеристика личностно-деятельностного, системно-структурного и дидактического подходов позволила детализировать содержательное наполнение данных категорий.

Личностно-деятельностный подход к феномену «исследовательская компетенция» связан с выявлением задатков и способностей студентов к научному творчеству, позволяющему осуществить осознание, анализ, оценку и преобразование научного материала [2, с. 25; 3, с. 312]. Системно-структурный подход к толкованию понятия «исследовательская компетенция» позволил дать аналитическую оценку базовых компонентов, включающих набор знаний, представлений, программ действий, систем ценностей и

отношений, отражающихся впоследствии в продуктах инновационной деятельности, в новых замыслах субъекта научного творчества [6, с. 348; 9, с. 3]. Дидактический подход к толкованию феномена «исследовательская компетенция» раскрывает динамику формирования совокупности знаний, умений, навыков и способов творческой деятельности, которые позволяют студенту находиться в позиции исследователя по отношению к окружающему миру, к своим замыслам, достижениям, полученным продуктам деятельности [8, с. 26].

Обобщение различных исследовательских позиций позволило рассматривать «исследовательские компетенции» студентов бакалавриата как совокупность знаний, личностно значимых умений, навыков и отношений субъектов образования к постановке и реализации проблемной задачи. Осознание студентом проблемной задачи стимулирует творческий поиск ее решения с помощью использования современных информационных технологий, способствующих приобретению дополнительной информации, получению эффективного результата и внедрению продукта исследовательской деятельности в производственную практику.

Анализ научных исследований и педагогического опыта позволил конкретизировать рабочее понятие «развитие исследовательских компетенций студентов бакалавриата» [1, с. 247; 4, с. 76; 5, с. 112; 8, с. 99]. Его содержательная характеристика представляет собой совокупность принципов, форм, методов и технологий организации дидактического процесса, нацеленного на формирование комплекса знаний, умений, навыков, мотивационно-целевых установок субъекта научно-исследовательской деятельности к постановке и творческому решению интеллектуально-поисковой задачи.

Таким образом, описанные в педагогике сущностные характеристики исследовательских компетенций применительно к практике высшего образования стали предпосылкой для возникновения научного интереса к информационно-технологическому подходу в системе методологического обоснования развития исследовательских компетенций студентов.

Научная рефлексия эффективности использования информационных технологий для реализации современных образовательных стандартов с целью формирования научно-исследовательских компетенций студентов свидетельствует о том, что сегодня теория отстает от практики. Университеты стремятся к повышению технологической оснащенности среды вуза и вкладывают в это существенные средства. При этом гораздо меньше внимания уделяется теоретическому наполнению дидактики высшей школы вопросами информационно-технологического сопровождения развития исследовательских компетенций студентов-бакалавров. Наметились противоречия между материально-техническими возможностями образовательной среды вузов и внедрением информационных технологий в систему научно-исследовательской подготовки бакалавров; между необходимостью развития исследовательских компетенций у бакалавров технического образования и отсутствием теоретической модели, программы и учебно-методических материалов, обеспечивающих их развитие в образовательном процессе вуза.

С целью разрешения возникших противоречий было проведено эмпирическое исследование на базе Северо-Кавказского горно-металлургического института (государственного технологического университета), направленное на повышение эффективности развития исследовательских компетенций студентов бакалавриата средствами информационных технологий. Оно проходило в минувшем учебном году и позволило задействовать 240 студентов-бакалавров второго года обучения.

Первоначально был проведен мониторинг содержания, форм и методов дидактического процесса по привлечению бакалавров к научно-исследовательской деятельности. Результаты мониторинга свидетельствуют о необходимости повышения объема научных и учебно-дидактических мероприятий,

направленных на развитие компетенций. На втором этапе опытной работы осуществлялась диагностическая работа, включающая изучение документации, наблюдения, беседы, анкетирование, экспертные оценки, интервью с респондентами разного уровня. Эти мероприятия позволили получить целостную информацию об исходном уровне знаний студентов, отражающих характеристику компетенций в области овладения основами научного исследования.

Обобщение полученных данных позволило представить характеристику мотивационной направленности студентов на научное творчество, выявить степень участия каждого в научно-исследовательской и проектной деятельности. Эмпирические материалы, полученные на первом этапе опытной работы, позволили представить дифференцированные характеристики трех групп студентов – участников экспериментального исследования. В каждую группу вошли респонденты, соответствующие конкретному уровню владения научно-исследовательскими компетенциями и субъектно-личностными характеристиками развития исследовательской деятельности. Определились группы с высоким, средним и низким уровнем развития исследовательских компетенций, а также владения информационными технологиями для осуществления научного творчества.

Первая группа бакалавров характеризуется высоким уровнем развития научно-исследовательских компетенций. Она довольно малочисленна – всего 11 % от общего числа испытуемых. Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что все члены этой группы в равной степени владеют компетенциями, отнесенными федеральными стандартами к научно-исследовательской деятельности. Это некоторый комплекс общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Например, в своей учебной и внеаудиторной работе студенты опираются на основы философских знаний (ОК-1), на полученные знания об основных положениях, законах и методах исследования в области естественных наук и математики (ОПК-7). Обладая высокой степенью способности к самоорганизации и самообразованию, они могут осуществлять поиск, хранение, обработку и анализ информации из различных источников и баз данных, представлять ее в требуемом формате (ОК-7). Важно, что использование информационных, компьютерных и сетевых технологий позволяет обобщать и творчески перерабатывать полученную информацию (ОПК-6). При подготовке к занятиям и научно-исследовательским мероприятиям бакалавры из данной группы с готовностью изучают доступную научно-техническую информацию, обращаются к отечественному и зарубежному опыту по тематике исследования (ПК-16). Участники эксперимента из данной группы зачастую используют эмпирические методы в своей учебной и научной деятельности. Они способны в некоторой степени к обработке, аналитическому анализу и представлению экспериментальных данных (ОПК-5, ПК-2). Некоторые из этих молодых людей попробовали свои силы в составлении отчетов по результатам выполненной научно-исследовательской работы, представляли результаты исследований в виде презентаций, статей и докладов (ПК-3).

Демонстрируя самостоятельность в выборе тем для проектов и докладов, а также проявляя активность в работе над ними, обучающиеся из первой группы показали высокий уровень развития когнитивного и конативного компонентов в структуре личности. В научной деятельности они готовы к преодолению трудностей, опираются на собственные знания, осознают цели работы и способны оценить и обозначить свое понимание или непонимание проблемы или изучаемого вопроса.

Таким образом, участники эксперимента из группы высокого уровня развития исследовательских компетенций склонны к рефлексии. Они высоко оценили свою способность к использованию современных информационных технологий для приобретения новых научных и профессиональных знаний, а также овладения базовыми научно-исследо-

вательскими компетенциями. Они – не просто пользователи компьютерными технологиями, а работают с ними вполне профессионально, используя целый спектр программ и глобальных сетей для поиска дополнительной информации и самостоятельного создания проектов и т. д. Есть основание считать студентов из данной группы лидерами, ориентированными на науку, имеющими потенциальные возможности для дальнейшего обучения в магистратуре и аспирантуре.

Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что наиболее многочисленной оказалась вторая группа респондентов, состоящая из 63 % бакалавров. В данную группу вошли студенты со средними диагностическими показателями в области мотивации к научно-исследовательской деятельности и в овладении информационными технологиями. Обобщенная характеристика респондентов из данной группы позволяет констатировать, что это субъекты, частично владеющие научно-исследовательскими компетенциями. Они способны использовать приобретенные философские знания для формирования своего мировоззрения, а знания, полученные в сфере естественных наук и математики, – для построения научной картины мира. Респонденты из данной группы достаточно организованы, стремятся к самоорганизации и самообразованию. Однако результаты их усилий по самоорганизации не так ярко выражены. Они не являются лидерами научного поиска, а скорее отличаются характеристикой ведомых субъектов образования – тех, кто участвует в исследовательской деятельности благодаря талантливым научным руководителями или сокурсникам. Участие в экспериментальной работе, обработка полученных результатов, их обобщение и подача в виде публикаций, докладов, презентаций у респондентов данной группы происходит только в случае наличия сильной педагогической поддержки или совместной работы с более инициативными товарищами. Исследовательские компетенции, связанные с использованием в работе информационных, компьютерных и сетевых технологий, у обучающихся из второй группы развиты на достаточно высоком уровне. Это объясняется тем, что сегодня практически все учебные задачи в технических вузах опираются на возможности информационно-коммуникационных технологий, а их решение связано с работой в Интернете, с освоением новых программных продуктов, с поиском и преобразованием информации в иных глобальных сетях. Несмотря на то, что студенты из второй группы охотно пользуются компьютерами и глобальными сетями, они не готовы к полноценному анализу получаемой информации, им не хватает навыков и самостоятельности для эффективного использования информационных технологий в системе дополнительной внеаудиторной работы.

Третья группа обучающихся по программе бакалавриата отличается низким уровнем проявления научно-исследовательских компетенций и недостаточным владением информационными технологиями в научно-исследовательских целях. Ее численность составляет 26 %. Общая характеристика респондентов из данной группы заключается в том, что им присущ низкий уровень мотивации как к учебной, так и научно-исследовательской деятельности. Им не только не интересна исследовательская деятельность, они ее старательно избегают. Их отличает низкий уровень успеваемости и дисциплины. Направленность их профессиональной подготовки носит прикладной и прагматический характер, а участие в конференциях и научных форумах вызывает скуку и безразличие. При этом респонденты из данной группы часто и охотно используют в повседневной жизни и в академической практике информационно-коммуникационные технологии. В беседах и интервью они отмечали, что в настоящее время не представляется возможным обходиться без информационных технологий в повседневной практике и в учебе. В практической деятельности студенты из данной группы используют технологические платформы для первоначального накопления информации, что создает иллюзию их образованности и хорошей подготов-

ки. Однако анализ их успеваемости свидетельствует о поверхностном освоении материала. При выполнении творческой работы они зачастую теряют цель и логику исследования. Чаще всего информационные технологии ими используются для общения в социальных сетях, для поиска первичной базовой информации или готовых ответов для выполнения заданий преподавателей.

На втором этапе эмпирического исследования был разработан и внедрен элективный курс «Основы научного исследования». Его целью являлось формирование исследовательских компетенций у бакалавров, обучающихся на втором курсе, их приобщение к теоретическим и методологическим основам научного исследования, к поиску новой научной информации, к развитию методологической и научной культуры, умений и навыков в области организации и проведения научных исследований, обобщения и презентации полученных результатов.

Задачи предложенной дисциплины были направлены на изучение студентами основных принципов научного исследования, на накопление научных знаний, на определение места науки и научных достижений в общественной жизни и в развитии технологического прогресса.

Освоение предложенного элективного курса обеспечивало развитие у студентов творческого мышления, выявление проблем при решении научно-производственных задач. Вместе с тем освоение курса обеспечивало формирование навыков планирования научных исследований, сбора, анализа и обобщения полученной информации. Важное место в структуре развития исследовательских компетенций бакалавров занимает обучение использованию информационных технологий для выполнения основных этапов исследования, обработки и анализа полученных результатов, а также для формирования умений представлять продукты исследовательского поиска в виде научных отчетов, статей, докладов, материалов для получения грантов и участия в конкурсах студенческих работ. Использование информационных технологий обеспечивало внедрение полученных результатов научных достижений в сферу производственной деятельности.

Успех и эффективность внедрения опытной программы элективного курса во многом зависела от соблюдения организационно-дидактических, информационно-дидактических и практико-ориентированных педагогических условий созданных в вузе для формирования исследовательских компетенций.

Организационно-дидактические условия развития исследовательских компетенций студентов бакалавриата обеспечивают комплекс положений и правил, возникших под влиянием нормативно-законодательной поддержки педагогического процесса высшей школы. Данная группа условий предполагает совершенствование кадрового потенциала, проявление управленческих инициатив, создание материально-технической базы и информационно-дидактической среды в вузе.

Комплекс организационно-дидактических условий был успешно реализован в ходе внедрения программы элективного курса «Основы научного исследования». Важен тот факт, что внедрение данного курса опиралось на сотрудничество преподавателей и студентов, участвующих в эксперименте. Успех внедрения курса был обеспечен благодаря предварительному знакомству субъектов образования с целями, задачами и содержанием курса, коллективному рецензированию представленных материалов, рефлексии по поводу осознания возможностей информационно-коммуникационных технологий для совершенствования исследовательских компетенций у студентов бакалавриата младших курсов. Все аудитории, в которых проводились занятия по реализации элективного курса «Основы научного исследования», были оснащены самой современной техникой.

Информационно-дидактические условия развития исследовательских компетенций представляют собой комплекс программно-методических материалов для подготовки обучающихся к дальнейшей научно-исследовательской деятельности. Данные условия обеспечивают совершенствование информационно-

дидактической среды в вузе, доступность образовательных программ, размещение материалов элективного курса «Основы научного исследования» на технологической платформе вуза. Информационно-дидактические условия обеспечивали связь вуза и предприятий, предлагали информацию о нуждах и потребностях предприятий в новых продуктах интеллектуальной деятельности. Запросы производства оценивались, принимались и реализовывались проблемными группами студентов и преподавателей на семинарских занятиях и заседаниях проблемных групп.

Важное место занимали практико-ориентированные педагогические условия развития исследовательских компетенций бакалавров. Данные условия строго формализованы и обеспечивают индивидуальную педагогическую поддержку мотивационно-целевых установок каждого студента в овладении знаниями, умениями и навыками исследовательского поиска. Индивидуальная работа с бакалаврами обеспечивает осознанный выбор интеллектуальных задач и методов построения логической структуры исследования, практического применения информационных технологий в ходе исследовательской деятельности, внедрения результатов исследования и полученного продукта творческой деятельности в социальную практику. Данные педагогические условия реализовывались непосредственно на семинарах-практикумах, семинарах-дискуссиях, проблемных семинарах, а также в ходе подготовки к участию в университетских и региональных конференциях. При этом обучающимся предлагалось оформлять результаты исследований по своему усмотрению, с использованием любых информационных и мультимедийных технологий.

Таким образом, развитие исследовательских компетенций обучающихся по программе бакалавриата осуществлялось благодаря внедрению элективного курса «Основы научного исследования», а также с помощью организационно-дидактических, информационно-дидактических и практико-ориентированных педагогических условий, созданных в вузе для формирования исследовательских компетенций студенческой молодежи.

Завершающий этап эмпирического исследования был направлен на подведение итогов эмпирической работы и носил диагностический характер. При сравнении особенностей развития исследовательских компетенций бакалавров в начале и в конце опытной работы наметилась динамика уровня творческого развития и мотивационных установок студентов, направленных на осуществление научно-исследовательской деятельности.

Так, например, количество бакалавров в первой группе – группе, высокого уровня развития научно-исследовательских компетенций, увеличилась на 6 %. Возросло количество обучающихся с высоким уровнем развития конкретных исследовательских компетенций: теоретических, практико-ориентированных, аналитических и специальных. Отмечаются позитивные изменения личностных характеристик молодых исследователей: мотивационно-целевых, когнитивных, конативных и технологических. Возросло количество субъектов образования, демонстрирующих хорошую успеваемость, участвующих в олимпиадах, конкурсах и конференциях, с готовностью принимающихся за решение учебных или исследовательских задач, широко применяющих информационные технологии в учебной и внеаудиторной деятельности.

На 7 % возросла численность респондентов во второй группе, имеющей средние показатели развития исследовательских компетенций. Уменьшилось количество бакалавров слабо мотивированных на научно-исследовательскую работу, не обладающих обширными знаниями или набором навыков и умений, необходимых для научно-исследовательской деятельности.

Следовательно, предложенные педагогические условия, направленные на закрепление мотивационных установок и научно-исследовательских компетенций, оказались эффективными. Овладение научными компетенциями способствовало укреплению лидерских позиций студентов из экспериментальных групп, развитию у них познавательных инте-

ресов, изменению представлений о возможностях научных открытий для социальной практики и коммерциализации продуктов научной деятельности.

Выборочный опрос преподавателей и студентов подтвердил эффективность проведенной работы по совершенствованию информационной среды вуза и внедрению авторского элективного курса. Сотрудники университета характеризуют положительное влияние созданных педагогических условий развития исследовательской деятельности на повышение творческой активности студентов, на их стремление к практическому применению усвоенных компетенций в научно-исследовательских разработках. Разработанный элективный курс «Основы научного исследования», содержащий как программу курса, так и учебно-методические материалы, существенно повысил качество и устойчивость познавательного интереса студентов бакалавриата к исследовательской деятельности, развитию инновационного мышления будущих ученых, их готовность к использованию информационных технологий в учебной и профессиональной деятельности.

Наметилось значительное увеличение количества студентов, которые демонстрируют интерес к познанию нового, к исследованию и преобразованию мира.

Сами студенты оценивали участие в экспериментальной работе положительно, подчеркивая, что «научились задавать вопросы, находить ответы и не бояться высказывать собственное мнение», «получать не только знания», но и видеть новые перспективы «исследовательской деятельности» и «собственного карьерного роста». Участники эксперимента отмечали увлекательность проводимых занятий, открывали для себя новые возможности использования информационных технологий, высоко оценивали инновационный характер научно-практических разработок, авторами которых они стали.

Таким образом, проведенная эмпирическая работа позволяет сделать выводы об актуальности развития исследовательских компетенций у обучающихся начиная с первых курсов, об эффективности совершенствования информационной среды технического вуза, а также комплекса педагогических условий, направленных на разрешение выявленных противоречий, возникающих при решении вопросов развития научного потенциала студентов, обучающихся по программам бакалавриата.

АННОТАЦИЯ

В статье предлагается толкование феномена «исследовательская компетенция» применительно к обучающимся по программам бакалавриата; анализируются педагогические условия развития исследовательской компетенции студентов технических вузов. Авторы проанализировали эмпирический опыт организации процесса развития научно-исследовательской деятельности на примере технического вуза, представили суждения студентов и их оценки своего участия в эмпирическом исследовании, предложили пути разрешения существующих противоречий в организации процесса развития исследовательских компетенций студентов в практике высшей школы.

Ключевые слова: исследовательская компетенция, педагогические условия развития, научно-исследовательская деятельность, бакалавриат, информационные технологии, компетентностный подход, личностно–деятельностный подход, системно-структурный подход, дидактический подход.

SUMMARY

The article proposes an interpretation of the phenomenon of “research competence” in relation to students on undergraduate programs; analyzes the pedagogical conditions for the development of students’ research competence in technical universities. The authors analyzed the empirical experience of organizing the development of scientific research activities on the example of a technical university, presented the judgments and estimation of technical education students on the development of research competences during their participation in the experiment, revealed the organization-didactic, information-didactic and practically oriented pedagogical conditions of using information technologies in the process of training young scientists,

suggested the course aimed at formation of students' research competencies, found out the ways of solving the contradictions in the process of organizing the process of students' research competencies development in higher education.

Key words: research competence, pedagogical conditions of research activities development, bachelor's degree, information technology, competence-based approach, personal-activity approach, system-structural approach, didactic approach.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.

2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии [Электронный ресурс]. – URL: http://www.alleng.ru/d/ped/ped020.htm (дата обращения: 27.02.2020).

3. Зимняя И. А. Осваиваем социальные компетентности: учебное пособие / под ред. И. А. Зимней. – М.: МПСИ, 2011. – 592 с.

4. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 416 с.

5. Савенков А. И. Педагогическая психология в 2 ч. Ч. 2: учебник. – М.: Издательство «Юрайт», 2018. – 186 с.

6. Сериков В. В. Развитие личности в образовательном процессе: монография. – М.: Логос, 2012. – 447 с.

7. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон РФ от 29.12.12 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 27.02.2020).

8. Хуторской А. В. Дидактика: учебник для вузов**. –** СПб: Питер, 2017. – 720 с.

9. Fain P. Experimenting with Competency [Электронный ресурс] // Inside Higher Ed. – January, 13. – 2015. – URL: www.insidehighered.com/news/2015/01/13/feds-moveahead-experimental-sites-competency-based-education (дата обращения: 27.02.2020).

Е. М. Тарасова, Л. Н. Разуваева

УДК 159.922.8

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА

Современная динамичная реальность с неизбежностью привела к формулировке принципа непрерывности образования, что, в свою очередь, вызвало к жизни научное переосмысление феномена профессионального самоопределения. Оно в контексте «образования через всю жизнь» становится реально пролонгированным процессом, связанным с необходимостью многих людей получать дополнительное образование или проходить профессиональную переподготовку (в научном тезаурусе даже появился термин «вторичное профессиональное самоопределение»). При этом в рамках гуманистической парадигмы профессиональное самоопределение личности должно обеспечиваться столь же пролонгированными профориентационными мерами, при организации которых, как отмечают авторы «Концепции сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования» В. И. Блинов и И. С. Сергеев, стратегическим ориентиром является приоритет интересов личности: «Профориентационная деятельность не может и не должна ограничиваться вопросом: «Что человек может дать профессии?». Этот вопрос нельзя решать в отрыве от встречного вопроса: «Что профессия может дать человеку?»» [3].

В последние годы предприняты попытки развести понятия «профессиональная ориентация» и «сопровождение профессионального самоопределения» [3; 11]. На наш взгляд, наилучшим образом соотношение названных категорий сформулировано специалистами РАО: цель профессиональной ориентации – обеспечение условий для педагогического

сопровождения профессионального самоопределения личности (научно-методических, нормативно-правовых, организационных, кадровых) [7]. Таким образом, разработанные в профориентологии технологии и методы являются основным ресурсом при организации педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов бакалавриата, которое понимается как «система педагогической деятельности, нацеленная на помощь студенту в формировании ориентационного поля профессионального развития и на основе рефлексивно-ценностного диалога и методов фасилитации раскрывающая его личностно-профессиональный потенциал, обеспечивающая развитие его субъектности для построения траектории профессионального развития» [10, с. 47].

Психологическое и педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов бакалавриата, очевидно, лучше традиционной профориентации может отвечать на вопрос: «Что профессия может дать человеку?». То, что такое сопровождение необходимо, не вызывает сомнения, поскольку новейшие исследования и практика свидетельствуют о росте молодежной безработицы и случаев трудоустройства не по специальности, неадекватной (внешней по отношению к профессии) мотивации получения высшего профессионального образования, учебно-профессиональном инфантилизме студентов (учебная пассивность, низкий уровень мотивации образовательно-профессиональной деятельности, диффузность планов и представлений о профессиональной карьере). Не исключено, что некоторые из данных явлений связаны с уменьшением, в сравнении со специалитетом, сроков обучения, что проявляется, в частности, в недостаточном уровне личностной зрелости выпускников.

Бакалавриат сегодня является утвердившейся формой высшего образования, но исследования профессионального самоопределения будущих бакалавров немногочисленны, возможно, из-за все еще бытующей точки зрения, что выбравшие направление профессиональной подготовки молодые люди тем самым миновали этап самоопределения в профессии. На самом деле, как показано в работах Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова, Н. С. Пряжникова, С. Н. Чистяковой и др., профессиональное самоопределение сопровождает личность на всех этапах ее профессионального развития, «личность постоянно рефлексирует, переосмысливает свое профессиональное бытие и самоутверждается в профессии» [2, с. 122].

Н. С. Пряжников трактует профессиональное самоопределение как выбор личностью сферы трудовой деятельности на основе свободного волеизъявления; нахождение личностных смыслов в выбираемой, осваиваемой или уже выполняемой трудовой деятельности, а также нахождение смыслов в самом процессе самоопределения [9, с. 21]. В определении А. В. Пашкевича, профессиональное самоопределение студентов – это «процесс проверки и уточнения профессиональных перспектив будущих бакалавров в период обучения их в вузе через определение представлений о самом себе в контексте требований общества к выбранной профессии, разработки и коррекции плана своего дальнейшего профессионального пути» [8, с. 10].

Студенческий возраст, согласно Б. Г. Ананьеву [1], является сензитивным для структурирования профессионального самоопределения личности. Эту структуру С. Н. Чистякова описывает как систему когнитивных, оценочных, мотивационных установок личности по отношению к конкретной профессиональной деятельности [12]. В отношении студентов структура профессионального самоопределения представлена так: мотивационные компоненты (учебные мотивы, жизненные смыслы) и субъектные свойства [6]. Последние включают в себя и «потенциал самоопределения» (Д. А. Леонтьев) – ресурсы личности, позволяющие успешно ставить цели на основании собственных выборов, интересов и предпочтений [4]. На то, что центральным механизмом самоопределения является выбор, указывается в множестве других исследований.

В полемике о результатах профессионального самоопределения мы склонны под-

держать ряд позиций – к таковым (результатам) относятся: осознанная, устойчивая, вошедшая в структуру личности позитивная установка на выбранную профессию и идентификация себя как представителя профессии [5], повышение уровня субъектности будущего бакалавра [10], сформированность профориентационных компетенций (ориентировки, выбора, проектирования, совершенствования) [3; 10].

Что касается конкретных, поддающихся диагностике критериев уровня профессионального самоопределения студентов, то на основе анализа разных исследований можно выделить следующие: уверенность в правильности профессионального выбора; удовлетворенность профессиональной подготовкой; профессиональные планы в рамках избранной специальности; оптимальная мотивация будущей профессиональной деятельности; идентификация себя как будущего профессионала в избранной сфере труда; активность в планировании трудоустройства.

Таблица 1

Средние баллы по методике «Мотивация профессиональной деятельности»

Мотив	*1 курс*	*4 курс*
Денежный заработок	3,62	3,14
Стремление к продвижению по службе	3,0	3,28
Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег	2,74	3,84
Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей	2,27	2,82
Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других	3,75	4,12
Удовлетворение от самого процесса и результата работы	4,75	4,28
Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности	4,37	4,54

Опираясь на эти критерии, мы провели локальное исследование уровня профессионального самоопределения студентов, используя диагностические методики: «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир, в модификации А. А. Реана) и «Профессиональное самоопределение студентов бакалавриата современного вуза» (А. В. Пашкевич) [8]. В исследовании приняли участие студенты 1-го (38 чел.) и 4-го (35 чел.) курсов бакалавриата (направлений подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» и 37.04.01 «Психология») Пензенского государственного университета.

Коротко представим полученные данные в таблице 1.

Наиболее значимыми мотивами будущей профессиональной деятельности для обеих групп испытуемых оказались «удовлетворение от самого процесса и результата работы» (первое место в рейтинге 1-го курса) и «возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности» (лидер рейтинга 4-курсников). Таким образом, вопреки социальным стереотипам об исключительном прагматизме современной молодежи, декларируемая студентами данной эмпирической выборки мотивация будущего труда имеет характер внутриличностной ценности, ключевые категории которой – удовлетворение от работы и возможность самореализации. В методике К. Замфир оба названных мотива относятся к внутренней мотивации профессиональной деятельности.

На третьей позиции в рейтинге профессиональной мотивации в двух группах стоит мотив «потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других» (у студентов 4-го курса балл несколько выше).

Прагматические мотивы – заработок и карьерные устремления – не приоритетны для респондентов (заработок занял 4-е место в группе первокурсников и 6-е – в группе 4 курса; карьера в обеих группах на 5 месте).

Больших различий в мотивации будущей профессиональной деятельности у студентов 1-го и 4-го курсов не зафиксировано. Наибольшие различия получены по мотиву «Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег», однако показатель

t-критерия (2,14) находится в зоне неопределенности. В группе 4-го курса этот мотив занимает четвертое место, у первокурсников – шестое. То, что 4-курсникам важнее избегать критики коллег, возможно, связано с большей сформированностью у них представлений о сложности предстоящей деятельности и неминуемых в связи с этим ошибках. Превышение по этому параметру среднегруппового балла у 4-курсников по сравнению с 1 курсом обусловило более высокий показатель внешней отрицательной мотивации в группе 4-курсников, хотя достоверных различий не обнаружено (табл. 2).

Данные по обобщающему признаку – типу мотивации (внутренней (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ)) профессиональной деятельности представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сравнительные данные по методике К. Замфир

Тип профессиональной мотивации	***1 курс***	***4 курс***	***tэмп.***
Внутренняя мотивация (ВМ)	4,56	4,41	0,52
Внешняя положительная мотивация (ВПМ)	3,45	3,51	0,21
Внешняя отрицательная мотивация (ВОМ)	2,51	3,32	1,87

Табличные значения t-критерия – 1,993 при $p \leq 0,05$; 2,645 при $p \leq 0,01$

Как видно из таблицы, в обеих выборках ВМ > ВПМ > ВОМ, что авторы методики называют наилучшим, оптимальным мотивационным комплексом. Преобладание внутренней мотивации свидетельствует, что для личности имеет значение сама деятельность, достижение в профессии позитивных результатов, эта мотивация коррелирует с удовлетворенностью профессией. Внешняя мотивация профессиональной деятельности связана с приоритетом иных потребностей, не относящихся к содержанию деятельности (деньги, престиж, карьера, избегание критики и др.). Таким образом, в контексте профессионального самоопределения данные, полученные по этой методике, позволяют говорить о вполне благоприятной картине самоопределения будущих бакалавров.

По анкете А. В. Пашкевича «Профессиональное самоопределение студентов бакалавриата современного вуза» получены результаты, в целом подтверждающие этот вывод.

Так, на вопрос «В чем для Вас состоит ценность образования?», большинство респондентов (72,2 % 1-курсников и 82,8 % 4-курсников) выбрали ответ «саморазвитие», на втором месте в выборах – «профессия», ответ «диплом» выбран одним студентом 1 курса и двумя – 4 курса. Выбирая ответ на вопрос «Что повлияло на выбор факультета?», 78,6 % 1-курсников и 88,5 % 4-курсников указали на интерес к профессии (подтверждается преобладание внутренней мотивации будущей профессиональной деятельности).

Устойчивость профессионального самоопределения фиксировалась в ответах на вопрос «В каком возрасте вы решили поступать именно на эту профессию?». Вариант «5–9 класс» выбрали 20 % 4-курсников; «9–11 класс» – 71,4 % 1-курсников и 64 % 4-курсников; приняли решение «непосредственно при поступлении» соответственно 28,6 % и 16 %.

Уверенность в правильности выбора будущей профессии выразили 45,4 % студентов 1 курса и 77,1 % – 4 курса. Ответ «не могу четко ответить» у 54,6% первокурсников вполне объясним ранним этапом вхождения в профессию, не вполне сложившейся картиной будущей профессиональной деятельности. Это подтверждает и ответ на вопрос «Имеете ли Вы четкое представление о том, в чем будет заключаться ваша работа после окончания вуза?» – 60,7 % студентов 1 курса и 80 % 4-курсников ответили утвердительно, 39,3 % первокурсников ответили «нет» или «затрудняюсь ответить».

О хорошем уровне профессионального самоопределения говорят и выборы ответов на вопрос «Если бы Вам пришлось выбирать

профессию снова, Вы»: «полностью подтвердили свой выбор» – 78,6 % студентов 1 курса и 71,4 % 4-курсников, ответ «выбрали другую профессию» отметил один респондент-первокурсник, остальные – «затрудняюсь ответить».

Такой конкретный критерий профессионального самоопределения студентов, как удовлетворенность своей профессиональной подготовкой, косвенно содержится в вопросе «Изменились ли ваши представления об избранной профессии в процессе обучения в вузе?». 71,4 % первокурсников и 62,8 % старшекурсников отметили изменения в лучшую сторону; для остальных эти представления остались прежними. Ни один респондент не выбрал ответ о разочаровании в профессии. Эти данные дополняются ответом на вопрос «После получения диплома бакалавра продолжите ли Вы свое образование?», утвердительный ответ на который дали 57,2 % первокурсников и 88,5 % студентов 4 курса. На вопрос: «Какими личностными качествами должен обладать выпускник вуза?» первое место в группе 1 курса занял ответ «познавательной активностью», в группе 4 курса – «познавательной самостоятельностью». Такое смещение оценки от простой активности к самостоятельности может говорить как о большей личностной зрелости старшекурсников, так и о росте их критического мышления в процессе профессиональной подготовки.

Работать по избранной специальности после окончания вуза планируют 89,2 % студентов 1-го и 85,7 % 4-го курса, что демонстрирует высокий уровень такого показателя профессионального самоопределения, как конкретность профессиональных планов в рамках избранной специальности. При этом на вопрос: «Что может помочь в Вашем трудоустройстве?» большинство 4-курсников (74,3 %) и половина 1-курсников (50 %) выбрали ответ: «практика с возможностью трудоустройства»; 39,2 % 1-курсников выбрали ответ: «наличие связей» (среди 4-курсников этот ответ у 17,1 %), остальные в равной мере выбирали «встречи с работодателями» и «информирование о возможностях трудоустройства». На близкий по смыслу вопрос об активности личности: «При трудоустройстве на работу на какую помощь вы рассчитываете?», подавляющее большинство студентов сравниваемых выборок ответили «на себя» (соответственно, 68,6 % и 80 %); 25 % 1-курсников и 5,7 % 4-курсников выбрали ответ «на родственников и знакомых»; «на вуз» рассчитывают 6,4 % и 14,3 % студентов. Большая степень интернальности старшекурсников, выразившаяся в ответах «на себя», коррелирует с ответами на предыдущие вопросы, где студенты выпускного курса показали большую степень самостоятельности, критичности и реалистичности.

Последний вывод согласуется, в частности, с ответом на вопрос «На какую заработную плату вы рассчитываете после завершения обучения в вузе?». Средняя по группе ожидаемая зарплата студентами 4-го курса – 32 500 руб., и можно было бы считать эти ожидания несколько завышенными в контексте региональной специфики, однако они скорее реалистичны в сравнении с ожидаемой зарплатой 1-курсников – 52 800 руб. Эта цифра связана, вероятно, с меньшей информированностью вчерашних школьников о ситуации на рынке труда и диффузностью представлений о вознаграждении за тот или иной вид профессиональной деятельности.

В нашем исследовании получены данные, свидетельствующие о достаточно высоком уровне такого самоопределения у студентов данной эмпирической выборки. Названные выше критерии уровня профессионального самоопределения студентов отразились в рамках проведенных диагностических процедур в виде значительного процента студентов, удовлетворенных профессиональной подготовкой, выразивших уверенность в правильности профессионального выбора, имеющих профессиональные планы в рамках избранной специальности. Хорошие результаты получены и по критерию «оптимальная мотивация будущей профессиональной деятельности», диагностируемому с помощью методики К. Замфир.

Таким образом, итоги локального исследования свидетельствуют о благоприятной картине профессионального самоопределения будущих педагогов-психологов и психологов, при этом по всем названным критериям студенты 4-го курса продемонстрировали лучшие показатели, чем первокурсники, что может свидетельствовать об эффективности психолого-педагогического сопровождения их профессионального самоопределения.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается вопрос профессионального самоопределения личности в контексте диалектики профессиональной ориентации и психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов бакалавриата. Результаты анализа свидетельствуют о благоприятной картине профессионального самоопределения будущих педагогов-психологов и психологов, при этом по всем названным критериям студенты выпускного курса продемонстрировали лучшие показатели, чем первокурсники. Это выразилось в виде значительного процента студентов, удовлетворенных профессиональной подготовкой, выразивших уверенность в правильности профессионального выбора, имеющих профессиональные планы в рамках избранной специальности.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, студенты бакалавриата, мотивация профессиональной деятельности, профессиональная ориентация, психолого-педагогическое сопровождение.

SUMMARY

The article deals with the phenomenon of professional self-determination in the context of dialectics of professional orientation and psychological and pedagogical support of professional self-determination of undergraduate students. The results of the analysis indicate a favorable picture of professional self-determination of future teachers-psychologists and psychologists, while according to all these criteria, graduate students demonstrated better performance than first-year students. This was expressed in the form of a significant percentage of students satisfied with professional training, expressed confidence in the correctness of professional choice, having professional plans within the chosen specialty.

Key words: professional self-determination, undergraduate students, motivation of professional activity, professional orientation, psychological and pedagogical support.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.

2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. – М.: Академия, 2013. – 416 с.

3. Концепция сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования / В. И. Блинов, И. С. Сергеев. – URL: http://resurs-yar.ru/files/spec/soprovojdenie.pdf.

4. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

5. Максимова З. Р. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов средних специальных учебных заведений (на примере специальности «Графический дизайн»): автореф. дисс. … канд. пед. наук. – М., 2008. – 24 с.

6. Монгуш Ч. Н. Профессиональное самоопределение студентов инженерных и экономических специальностей на разных этапах обучения: дисс. … канд. психол. наук. – СПб., 2013. – 273 с.

7. Научно-методическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся: материалы интернет-конференции «Сопровождение профессионального самоопределения обучающихся», 2015. – URL: www.firo.ru.

8. Пашкевич А. В. Проектирование социально-педагогических условий профессионального самоопределения студентов бакалавриата: дисс. … канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2013. – 192 с.

9. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. – М.: Академия, 2008. – 320 с.

10. Разуваев И. С. Тьюторские технологии в педагогическом сопровождении профессионального самоопределения студентов бакалавриата // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2018. – № 2. – С. 46–49.

11. Усманов А. Р. Организационно-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся в региональной системе среднего профессионального образования (на примере Чеченской республики): дисс. … канд. пед. наук. – М., 2016. – 228 с.

12. Чистякова С. Н. Новые подходы к формированию профессионального самоопределения школьников в условиях непрерывного образования // Школа и производство. – 2013. – № 1. – С. 9–12.

Е. А. Шумилова, Е. В. Гнатышина, А. В. Ворожейкина

УДК 378.18

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В практике отечественного высшего образования процесс воспитания представляет собой некоторую оформившуюся на базе университета систему, целью которой является обеспечение формирования всесторонне развитой личности в единстве обучения и социализации. Образовательные организации высшего образования обладают комплексом ресурсов для эффективного построения воспитательной системы. За годы сформировавшиеся традиции и управленческие подходы позволяют создать основание для внедрения нового воспитательного инструментария и повышения эффективности процесса формирования как духовно-нравственной личности, так и всесторонне развитого молодого специалиста.

Однако анализ нормативных документов последнего периода и наблюдаемая в обществе потребность в определении гуманистических ценностно-ориентированных основ воспитания современной молодежи ставят перед нами вопрос о поиске обновленных подходов к проектированию исследуемой системы. В контексте формирования общей культуры личности, ее мировоззренческих оснований нам представляется актуальным ценностно-ориентированный подход к проектированию воспитательной системы вуза.

Национальным воспитательным идеалом, который прописан в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», является «высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [1]. Решение подобной задачи – формирование всесторонне развитой, социально активной личности – актуализируется и в Национальном проекте «Образование» [4]. В условиях трансформации ценностей в сознании молодежи, которую мы наблюдаем в текущий момент, проблема проектирования обновленной воспитательной системы становится достаточно актуальной. Целью статьи становится определение ценностных ориентиров, являющихся базовыми направлениями проектирования всей воспитательной системы в университете.

Согласно заданной цели обозначим этапы представления теоретических результатов:

- определение понятия «ценностные ориентиры проектирования воспитательной системы»;

– векторы проектирования воспитательной системы согласно выявленным ориентирам и их содержательное наполнение;

Для описания ценностной сферы личности и социума в психолого-педагогической науке часто применяются следующие категории как синонимичные: «ценностные ориентации», «смысложизненные ориентации», «мотивационно-смысловая сфера», «смысловая сфера личности», «смысловые системы», «смысловые образования» и др. В связи с этим возникают различные подходы к пониманию исследуемого понятия. В нашем исследовании под ценностными ориентирами мы понимаем систему устойчивых отношений личности к окружающему миру и самому себе в форме фиксированных установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры современного общества. Следовательно, ценностное ориентиры проектирования системы воспитания в вузе выражены в базисных направлениях деятельности.

Проблема изучения ценностных ориентиров воспитания является одной из наиболее активно исследуемых в педагогической науке [2; 3; 4; 5]. Обобщая отечественный исследовательский опыт, можно выделить такие ценностные ориентиры, как результаты воспитания, которые оцениваются учеными с позиций сформированности у воспитанников определенной системы ценностей: стремление к совершенствованию, умение учиться и работать в коллективе, уважение к культурным традициям, к другим людям и формирование таких умения и уважения, способность (и ее развитие) к творчеству и др. [2]

В Концепции (положенной в основу современных образовательных стандартов последнего поколения) А. Я. Данилюка, А. М. Кондакова и В. А. Тишкова мы фиксируем следующие ценностные ориентиры воспитания:

– распространение в среде детей и подростков основополагающих ценностей российской и общемировой культуры;

– развитие в сознании личности педагога гражданской идентичности и уважения истории своей родины, ответственности за судьбу России в современном мире;

– доброжелательность, солидарность, усиление морального, духовно-нравственного единства людей;

– склонность к сотрудничеству и коллективизму, уважение к другим людям;

– выделение и формулирование ценностных ориентиров социализации личности в ходе образования;

– формулирование мотивированности к обучению и познанию в течение всей жизни как базовой цели современного образования;

– всемерное способствование развитию доступности, качества и эффективности образования;

- создание культурно-воспитательной среды образовательного учреждения, содержащей не только единые ценности российской нации, но также и народов России;

– создание в школе (ДОУ, вузе и т.д.) эстетической среды, воссоздающей ценности красоты, гармонии, совершенства;

– интеграция учебной, внешкольной, семейно-воспитательной, общественно полезной деятельности в рамках программ обучения, воспитания и социализации обучающихся [1].

Обобщая положения Концепции, принимаемые нами в качестве базовых требований к формированию общественного нравственного идеала, выделим и охарактеризуем основные векторы проектирования воспитательной системы в современном университете, позволяющие повысить эффективность воспитательной работы и выполнить заданные требования к подготовке выпускников.

Первый вектор – ***индивидуально-личностного развития*** (вектор самореализации), включающий системную проектно-созидательную деятельность будущих специалистов. Проектно-созидательная деятельность направлена на решение студентами проблем, творческих задач и заданий, имеющих одновременно личностно значимый и общественно важный характер, выполнение которых осуществляется на основе активных проблемно-поисковых действий, творческой самореализации, и представленных в виде конечного результата, выраженного в материаль-

ном проекте или в интеллектуальном продукте. Невозможно недооценивать мотивационные возможности данного вида деятельности, который формирует стремление к познанию и помогает реализовать личные способности и склонности, применить их в решении общественно значимых задач, способствует установлению сотрудничества в студенческом коллективе. При реализации данного ориентира мы руководствуемся принципами личностно-деятельностного подхода в воспитании, где ведущими направлениями являются опора на творческую инициативу, самостоятельность, установление тесного взаимодействия с кураторами и преподавателями университета.

Второй вектор – интеграции, включающий кластерное объединение всех участников воспитательного процесса, под которым мы понимаем интеграцию усилий всех воспитывающих участников образовательного процесса (студентов, преподавателей и родителей), а также общественных объединений, работодателей и иных социальных групп. Для реализации данного направления может быть использована методика внедрения культурных и социальных практик.

Под «культурной практикой» мы понимаем организуемое совместно педагогами и воспитанниками (студентами) событие, участие в котором расширяет их опыт конструктивного, творческого поведения. Событийная педагогика в настоящее время становится востребованной также в контексте формирования гибких навыков (soft skills) будущих специалистов. Образовательное событие – форма организации воспитательного процесса, в котором происходит проживание ситуаций, решение практических проблем и представление результатов. Событие несет функцию сопровождения человека в обозначенной теме, ее проживания и переживания, «пропускания через себя», когда ощущаются прежние границы представлений о себе и нащупываются новые [6]. Виды образовательных событий: проектирование, тренинг, игра, метапредметная олимпиада, диспут, дискуссия, тренинг, круглый стол, конкурс, праздник, веревочный курс и т.д.

Под «социальной практикой» традиционно принято понимать педагогически моделируемую в реальных условиях общественно значимую задачу, участие в решении которой формирует у педагогов и студентов целый набор социальных навыков и навыков конструктивного гражданского поведения. В современных условиях в вузах создается большое количество возможностей для реализации различного вида социальных практик: волонтерское движение, вожатская деятельность в школах, в организациях отдыха детей, в системе дополнительного образования и т.п.

Средствами интеграции должны стать как создание совместных лабораторий и центров на базе университета, так и объединения в сети: использование возможностей социальных сетей, мессенджеров, открытых образовательных ресурсов и т.п.

Третий ценностный ориентир – созидательно-традиционный, включающий ориентацию на создание системы мер по сохранению существующей системы традиций (местных национальных и региональных, а также традиций социальных и малых групп) и созданию новых систем традиционных мероприятий, объединений, сообществ (включая также сетевые сообщества). Каждый университет имеет собственный уклад, проявляющийся в целом наборе правил поведения, организации внеаудиторной работы, студенческого самоуправления, школы кураторства и наставничества. Эта совокупность характеризует каждый университет как обособленный социокультурный объект, имеющий неповторимый индивидуальный набор ценностей. Проявления созидательно-традиционного направления деятельности – конкурсы, праздники, образовательные события, проектно-аналитические сессии, выставки и т.п.

Обозначенные ценностно-ориентированные векторы проектирования воспитательной системы университета позволили выявить следующие содержательные компоненты данной системы, определяющие ее итоговый результат: индивидуально-личностного развития, интеграционный, созидательно-традиционный, которые в совокупности с управ-

ленческим, целевым и организационными компонентами составляют систему воспитательной работы в системе современного высшего образования.

В ситуации глобальной трансформации традиционных ценностей система воспитания в современном университете требует серьезных изменений. Требуется решение основной задачи формирования культуры современного молодого человека в условиях ее постоянного обесценивания. Исходя из этого принципиальноважное значение принимает ценностная позиция воспитания. В современных образовательных организациях высшего образования процесс воспитания выстраивается посредством проектирования многоуровневой развернутой воспитательной системы, методологическим основанием которой являются системно-деятельностный, личностно-ориентированный подходы, нормативной основой является ФЗ «Об образовании в РФ» (от 26.12.12), идеологической основой – «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» [3]. Учитывая все перечисленные элементы, а также отмечая важность единства деятельности региональных министерств, сотрудничество с муниципальными методическими службами и общеобразовательными организациями и организациями дополнительного образования, мы выделяем следующие ценностные ориентиры проектирования воспитательной системы вуза: вектор индивидуально-личностного развития, интеграционный вектор, созидательно-традиционный вектор. Данные направления могут быть заложены в содержание процесса проектирования, и в комплексе с организационно-управленческим модулем стать аксиологической основой создания моделей воспитательной системы в современных образовательных организациях высшего образования.

АННОТАЦИЯ

Вопросы воспитания гармонично развитой личности, активного гражданина и социально ответственной личности в современных условиях утраты традиционных ценностей являются актуальными на всех уровнях образования. В статье дано понятие «ценностные ориентиры проектирования системы воспитания», представлен анализ базовых ценностных ориентиров проектирования современной системы воспитания в вузе, на основании которых процесс проектирования всей системы будет приобретать аксиологическую направленность, а также усилит эффективность средств и механизмов воспитания.

Ключевые слова: профессиональное образование, воспитание, воспитательный процесс, проектирование, воспитательная система, ценностные ориентации.

SUMMARY

Issues of education of harmoniously developed personality, the active citizen and socially responsible personality in modern conditions of loss of traditional values are relevant on all the education levels. In article deals the concept “valuable reference points of design of an educational system”, the analysis of basic valuable reference points of design of a modern educational system in higher education institution on the basis of which the designing process of all system will gain axiological orientation is submitted and also will enhance efficiency of means and mechanisms of education.

Keywords: professional education, education, educational process, design, educational system, valuable orientations.

ЛИТЕРАТУРА

1. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Проект «Стандарты второго поколения. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России». – М.: Просвещение, – 2009. – 24 с.

2. Кудинова В. В. Воспитание ценностных ориентаций личности школьника: современный подход в условиях внедрения ФГОС [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. – URL: https://ns portal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/.

3. Кун Г. С. Ценностные ориентиры школьного образования [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. – URL: https://nsportal.ru/shkola/sotsialnaya-pedagogika/.

4. Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24 декабря 2018 г. № 16) [Электронный ресурс]. – URL: https://base.garant.ru/72192486/.

5. Сериков Г. Н. О систематизации понятий педагогики // Образование и наука. – 2013. – № 4 (103). – С. 19–30.

6. Gnatyshina E., Vorozheikina A., Tsilitskiy V., Salavatulina L., Reznikova E. Social and Cultural Transformation of Teacher Training Tools under Digitalization Conditions // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. – 2019. – С. 1088–1093.

А. С. Гальченко

УДК 159.9.07

ИССЛЕДОВАНИЕ КОНСОЛИДИРУЮЩИХ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ)

Стратегическое значение для успешного будущего российской государственности имеет формирование гражданской идентичности, являющейся ментальной несущей конструкцией в становлении гражданского общества. Педагогическому сообществу отводится особая роль по сопровождению процесса становления гражданской идентичности молодого поколения в стране в целом и особенно в условиях коренных изменений государственно-правового и политико-идеологического статусов на территории Республики Крым.

Анализ педагогической практики по проблемам формирования гражданской идентичности молодежи свидетельствует о том, что научный потенциал психологического знания используется не в достаточной степени. Существует потребность в разработке технологий и методических средств, учитывающих механизмы перехода от знаний на уровне значений к личностным смыслам и ценностям в отношении гражданского общества. В связи с этим усиливается значимость научных исследований, направленных на изучение содержательного наполнения гражданских и политико-идеологических идентификаций молодежи, факторов, влияющих на чувство принадлежности к гражданам России, возрастных особенностей и психологических механизмов формирования гражданской идентичности.

В контексте указанной проблематики целью данной статьи является исследование факторов, влияющих на чувство принадлежности студенческой молодежи Республики Крым к гражданам России.

Проблематика гражданской идентичности является объектом междисциплинарного изучения и также широко представлена в области психологических наук. Общим теоретико-методологическим базисом данных исследований можно определить труды Э. Эриксона, концепции социальной идентичности А. Тэшфела и самокатегоризации Дж. Тернера, а также представителей символического интеракционизма Ч. Кули и Дж. Мида [18; 22; 24].

Теоретические основы понимания гражданской идентичности как психологического феномена разрабатывались в научных трудах А. Г. Асмолова, М. С. Гусельцевой, О. А. Карабановой, Н. В. Безгиной, Н. Л. Ивановой, Г. Б. Мазиловой [12; 4; 7].

В зарубежной психологии изучение гражданской идентичности как отдельного предмета исследования актуализировалось примерно с середины XX века. Ряд научных тру-

дов Э. Финелл, К. Либкинд, М. Кеммельмейера посвящен выявлению и объяснению факторов, влияющих на национальную идентичность [19; 20]. В исследованиях Й. Мейеса, Б. Дюрье, Н. Ванбеселаере и Ф. Бойена изучается взаимосвязь между внутригрупповой идентификацией и национальными предрассудками [21]. Вопросами гражданской активности занимались T. Chenneville, S. Toler, V. T. Gaskin-Butler [17], S. M. Pancer [23].

Тематическая локализация исследований гражданской идентичности в современной отечественной психологии может быть сведена к следующему кругу вопросов: особенности соотношения гражданской идентичности с этнической и религиозной идентичностями [8; 11; 5]; исследование содержания когнитивного, ценностного, эмоционально-оценочного, поведенческого компонентов гражданской идентичности [4; 7]; изучение личностных профилей гражданских ролевых позиций (гражданин в настоящем и будущем, типичный и идеальный образы гражданина, образы «свой» – «чужой») [3; 10]; определение взаимосвязи гражданской идентичности с различными характеристиками личности (ценностной системой, интеллектом, личностной зрелостью) и паттернами поведения (моделями экономического поведения, установками отъезда из страны) [16; 1; 9; 15; 6]; выявление взаимосвязи гражданской идентичности с социально-политическими и экономическими изменениями в обществе, социальным капиталом [2; 5].

Центральной проблемой академического дискурса по изучению гражданской идентичности, авторское решение которой определяет методологию исследования, остается неопределенность смыслового наполнения данного понятия. Дискуссия ведется относительно оснований дифференциации таких терминов, как «гражданская идентичность», «государственно-гражданская идентичность», «национальная идентичность», «национально-государственная идентичность». Психологические исследования в этой области характеризуются достаточной однородностью научных позиций, в соответствии с которыми вышеперечисленные виды социальной идентичности относятся к психологически близким реальностям и могут быть объединены общим понятием «гражданская идентичность». Термин «гражданская идентичность» определяется как осознание принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, имеющее для индивида значимый смысл [12].

Объект исследования – особенности консолидирующих факторов формирования гражданской идентичности студенческой молодежи.

Предмет – взаимосвязь выраженности гражданской идентичности с определенной группой факторов, влияющих на чувство принадлежности к гражданам России.

Представленное исследование было проведено в октябре – ноябре 2019 г. в рамках комплексного исследования, поддержанного РФФИ проекта «Этнокультурные особенности политической и гражданской социализации молодежи в условиях трансформации политико-идеологической идентичности (на примере Крыма)». Общий объем выборки для данного сегмента исследовательской программы составил 50 студентов Таврической академии и Гуманитарно-педагогической академии Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Средний возраст студентов – 21 год.

На основании целей и выдвинутой системы гипотез исследования был разработан опросный лист, включающий открытые вопросы, проективные методики в форме незаконченных предложений, стандартизированные опросники и отдельные шкалы. Опросный лист имеет блочную структуру, организованную в соответствии с пятью тематическими направлениями исследования: политико-идеологическая идентичность, политическая, гражданская социализация и политико-идеологическая маргинальность. В рамках блока вопросов по гражданской социализации с целью определения выраженности гражданской идентичности использовалась шкала «сила» (выраженность) гражданской

идентичности, разработанная А. Н. Татарко. По результатам анализа научных трудов, изучающих консолидирующие признаки сообществ, и проведенных фокус-групп со студентами был разработан перечень факторов, влияющих на чувство принадлежности к гражданам России.

Таблица 1

Взаимосвязь силы гражданской идентичности со значимостью консолидирующих факторов

Консолидирующие факторы	**Сила (выраженность) гражданской идентичности**
Историческое прошлое	0,477**
Политические условия в стране	0,376*
Ощущение единства базовых общенациональных ценностей	0,473**
Схожесть менталитета	0,324*
Чувство гордости за достижения страны в науке, спорте, культуре и т. п.	0,366*
Обычаи, традиции	0,304*
Чувство кровного родства (происхождение)	0,330*
Ощущение богатых материальных и духовных ресурсов страны	0,395**
Наличие избирательного права и права на участие в выборах	0,531**
Общность культуры	0,516**
Наличие общих значимых социально-политических идей и смыслов	0,438**
Социальное благополучие	0,375*

* положительная корреляционная связь при уровне значимости $p \leq 0,05$;

** положительная корреляционная связь при уровне значимости $p \leq 0,01$.

Каждый фактор оценивался респондентами по степени значимости (шкала Лайкерта). На этапе обработки данных проведен анализ взаимосвязи между уровнем выраженности гражданской идентичности и степенью значимости того или иного фактора, влияющего на чувство гражданской принадлежности. Процедура проведена посредством подсчета коэффициента ранговой корреляции Спирмена. При качественной интерпретации полученных корреляций дополнительно использовался анализ стенограмм фокус-групп и данные, полученные по результатам серии исследований в рамках вышеупомянутого проекта [13; 14].

В исследовании было выдвинуто следующее предположение: если сила гражданской идентичности находится в прямой корреляционной связи со степенью значимости определенных факторов, влияющих на чувство принадлежности к гражданам страны, то чем сильнее гражданская идентичность, тем выше значимость определенных факторов. На этом основании можно утверждать, что молодые люди с выраженной гражданской идентичностью имеют определенный набор консолидирующих факторов. По характеру их идентификационной матрицы можно получить представление о структурном и содержательном наполнении гражданской идентичности крымской молодежи с выраженной принадлежностью к гражданам России.

В таблице 1 представлены статистически значимые корреляционные связи между силой гражданской идентичности и значимостью консолидирующих факторов.

Комплекс консолидирующих факторов, значимость которых связана с силой гражданской идентичности, позволяет описать сложившийся психологический конструкт гражданской идентичности той части молодежи, у которой сформировалась выраженная принадлежность к гражданам России. Выделенные факторы могут быть объединены по когнитивному, эмоциональному, ценностному и поведенческому признакам, отражая четырехкомпонентную структуру идентичности (например, 1 – политические условия в стране, менталитет, обычаи, традиции и т. п.; 2 – гордость за достижения страны в науке, спорте, культуре; 3 – базовые общенациональные ценности, значимые социально-политические идеи и смыслы; 4 – право на участие в выборах). Это свидетельствует о целостном по своей структуре конструкте граж-

данской идентичности. Потенциально он может обеспечить соотнесение молодыми людьми себя со страной по четырем указанным аспектам при условии полноценного и конструктивного содержательного наполнения структурных элементов.

Еще одним критерием оценки консолидирующих факторов является их генезис. Такие консолидаторы, как обычаи, традиции, менталитет, родственные связи объединяют людей, в первую очередь, по этническому признаку. Но по результатам исследования перечисленные факторы также определяют и чувства тождественности с гражданами России. Важно понимать, является ли данная характеристика взаимопроникновением двух идентичностей, обуславливающим влияние биогенетических факторов как объединяющих в страновом масштабе (что характерно для представителей русского этноса) или же – образованием, в котором консолидирующие факторы выстраиваются на таких культурно-исторических основаниях, которые изоморфны с этническими и региональными консолидирующими факторами только по форме существования, но различны по своему содержательному наполнению. Содержание такого рода культурно-исторических факторов обусловлено общенациональными, социокультурными связями и отношениями. Вероятнее всего, в гражданской идентичности имеет место двойная природа культурно-исторических факторов консолидации российского общества. Но только одна из них, имеющая общенациональную основу, несет интеграционный потенциал. Актуализация интеграционного потенциала возможна в том случае, если молодые люди способны определить смысловое значение общенациональных культурно-исторических консолидаторов и объективировать данные понятия через конкретные социальные практики. Как показывает опыт проведения фокус-групп, студенты затрудняются дать ответы на подобные вопросы.

Обратимся к анализу социально-политических консолидирующих факторов. По результатам установленных корреляционных связей можно сделать следующий вывод: чем сильнее гражданская идентичность, тем большее значение для ощущения принадлежности к гражданам России имеют такие факторы, как политические условия в стране, наличие избирательного права и права на участие в выборах, наличие общих значимых социально-политических идей и смыслов. Первый вывод очевиден – одним из базовых идентификационных оснований гражданской принадлежности являются социально-политические и правовые факторы, второй – выстроен на нижеизложенных логических рассуждениях. По результатам опроса 61 % респондентов имеют высокие показатели выраженности гражданской идентичности. Соответственно, можно предположить, что их гражданская принадлежность сформирована, в том числе на основании оценки ситуации в стране, на понимании и принятии общих социально-политических идей и смыслов. Однако, по результатам проведения фокус-групп и изучения политико-идеологической идентичности молодежи в рамках комплексного научного проекта, сформулированные предположения не подтвердились. На фоне достаточно высокого показателя выраженной гражданской идентичности наблюдается явление политико-идеологической маргинализации молодежи. Указанное противоречие дает основание считать, что доминирующая составляющая идентификационной матрицы гражданской идентичности связана не столько с гражданским обществом, сколько с фактом гражданства. Гражданская общность и гражданство не являются рядоположенными понятиями. Сущностной характеристикой первого можно определить осознание и принятие личностью прав и обязанностей, свобод и ответственности, выражающихся в способности к самоорганизации автономно от государства и на благо общества. Второе понятие – «гражданство» – понимается как административное закрепление статуса гражданина России. Еще одной проблемой, требующей внимания со стороны институтов гражданской социализации, является формализованность в понимании гражданских катего-

рий («гражданское общество», «гражданская позиция», «общность социально-политических идей и смыслов», «базовые национальные ценности»). Данные категории в восприятии молодежи все чаще принимают абстрактные формы, которые отделены от непосредственного чувственного опыта. Это приводит к тому, что молодые люди оперируют понятиями, более того закладывают их в основу консолидирующих факторов, которые лишены своего подлинного содержания. В следствии этого теряется ключевая функция консолидирующих факторов гражданского общества – интеграция на идеологической основе.

Изучение особенностей консолидирующих факторов гражданской идентичности позволяет определить важное направление работы по психолого-педагогическому сопровождению гражданской социализации студентов в процессе обучения в вузе. Усилия должны быть направлены на формирование когнитивного компонента гражданской идентичности студенческой молодежи. Суть формирования когнитивного компонента нельзя свести к увеличению «знаниевой» составляющей. Работа должна быть организована в отношении качественного изменения данного структурного элемента. Наполнение смысловым содержанием таких категорий, как «гражданское общество», «базовые национальные ценности», «общественные идеалы», позволит преодолеть осмысление гражданской действительности на уровне стереотипного обобщения, готовых клише и осознать многообразие отраженной в данных понятиях реальности. Формирование понятийного мышления в области гражданской проблематики, осмысление сущности гражданских понятий, закономерности отношений между ними и включение их в систему других понятий создают условия для становления гражданской идентичности. Только в таком ключе когнитивный компонент гражданской идентичности может выполнять инструментальную функцию перевода знаний в убеждения, находится в тесной взаимосвязи с ценностно-эмоциональной составляющей гражданской идентичности и обуславливать развитие нравственной стороны личности.

Кроме определения содержания работы по сопровождению процесса гражданской социализации молодежи необходимо обеспечить адекватные способы трансляции смыслового контента. Воспитательная стратегия должна быть выстроена с учетом психологических механизмов формирования гражданской идентичности на разных возрастных этапах. На первичном этапе социализации личности формирование гражданских норм и ценностей осуществляется на основании присвоения продуктов общественного опыта и культуры, а также отождествления себя с другими эмоционально-значимыми взрослыми (психологические механизмы – интериоризации и идентификации). Таким образом, до подросткового возраста традиционные формы гражданско-патриотического воспитания, которые основаны на передаче готовых образцов-идентификаторов, упрощенной, нечувствительной к противоречиям системе взглядов в отношении гражданского общества, обеспечивают формирование четких целевых ориентиров ребенка. Данная стратегия также соответствует уровню нравственного развития ребенка (а именно – уровню нравственного реализма по Дж. Колбергу). В старшем подростковом и юношеском возрастах молодые люди начинают критически переосмысливать транслируемую систему гражданских ценностей, преломляют ее через призму личных потребностей, выстраивают собственную линию поведения. Основным психологическим механизмом формирования нравственных эталонов, наряду с интериоризацией и идентификацией, является интернализация (более сложный психический процесс, предполагающий сознательное и активное восприятие окружающего мира). Осознание молодыми людьми противоречивости социально-политических явлений в обществе, с одной стороны, и отсутствие опыта их рефлексии, систематизации и интеграции в субъективную систему ценностей – с другой, зачастую сопровождаются потерей устойчивых оснований гражданской идентификации либо приня-

тием позиции нонконформизма. Начиная со старшего подросткового возраста продуктивное функционирование прежней стратегии гражданско-патриотического воспитания в системе образования становится невозможным. Возрастают требования к психологической компетентности педагогических работников в области применения технологий работы с нравственными дилеммами, противоречиями, дисфункциональными убеждениями, технологиями смысловых коммуникаций. Возникает необходимость в поиске современных подходов по сопровождению процесса становления гражданского самосознания с учетом новой диалектики социализации и индивидуализации не как процессов диаметрально противоположных по целям, а как взаимосвязанных и гармонично сочетающихся. Это вопрос определения личностного смысла в социальном, возможности самореализации в обществе и аутентичного конструирования своего социального мира.

Анализ взаимосвязи силы гражданской идентичности студенческой молодежи с факторами, влияющими на чувство принадлежности к гражданам России, позволил выделить и описать психологический конструкт гражданской идентичности той части молодежи, у которой сформировалась выраженная принадлежность к гражданам страны. Содержание консолидирующих факторов отражает наличие идентификаций на когнитивном, эмоционально-ценностном и поведенческом уровнях, что свидетельствует о целостной структуре сформировавшейся гражданской идентичности. Однако у молодежи выявлены сложности в смысловом наполнении консолидаторов. Неопределенность значений гражданских категорий нивелирует интеграционный потенциал таких факторов, как «ощущение единства базовых общенациональных ценностей с гражданами», «общность значимых социально-политических идей и смыслов». Меняется смысловое значение гражданской идентичности, которое отражает не осознание принадлежности к гражданскому обществу с пониманием и принятием его ценностей и идеалов, а скорее принятие гражданства как административного статуса.

Характер консолидирующих факторов свидетельствует о том, что идентификация с гражданами России происходит как на культурно-историческом, так и на социально-политическом уровнях. В рамках анализа культурно-исторических факторов актуализировалась необходимость в их дальнейшем исследовании. Представляет интерес и практическую ценность изучение соотношения культурно-исторических факторов, имеющих биогенетическую и общенациональную природу.

На основании анализа структурных и содержательных особенностей консолидирующих факторов формирования гражданской идентичности сформулирован ряд рекомендаций по психолого-педагогическому сопровождению процесса гражданской социализации студенческой молодежи. Обозначенные ориентиры позволят оптимизировать процесс гражданской социализации молодого поколения в Республике Крым.

АННОТАЦИЯ

В статье исследуются связи между группой консолидирующих факторов и силой гражданской идентичности, что позволяет проанализировать структурные и содержательные особенности идентификационной матрицы той части студенческой молодежи, у которой сформирована выраженная принадлежность к гражданам России. На основании анализа структурных и содержательных особенностей консолидирующих факторов формирования гражданской идентичности сформулирован ряд рекомендаций по психолого-педагогическому сопровождению процесса гражданской социализации студенческой молодежи.

Ключевые слова: гражданская идентичность, структурные компоненты гражданской идентичности, политико-идеологическая идентичность, консолидирующие факторы, интеграционный потенциал консолидирующих факторов, гражданская социализация.

SUMMARY

The article deals with the relationship between a group of consolidating factors and the power of civil identity, which allows us to analyze the structural and content features of the identification matrix of the part of young people

who have formed a pronounced affiliation with Russian citizens. Based on the analysis of structural and content features of consolidating factors in the formation of civil identity, a number of recommendations for psychological and pedagogical support of the process of civil socialization of students are formulated.

Key words: civil identity, structural components of civil identity, political and ideological identity, consolidating factors, integration potential of consolidating factors, civil socialization.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова М. К., Персиянцева С. В. Взаимосвязь гражданской идентичности с уровнем развития интеллекта // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике. – 2015. – № 3 (5). – С. 198–201.

2. Акимова М. К., Персиянцева С. В. Роль гражданской идентичности в структуре социального капитала [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования. – 2015. – № 6. – Ч. 2. – URL: http://human.snauka.ru/2015/06/11812.

3. Анисимова Т. В., Бычков П. А. Психологические аспекты гражданской идентичности [Электронный ресурс] // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. – 2015. – № 3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-grazhdanskoy-identichnosti.

4. Безгина Н. В. Психологическая структура гражданской идентичности // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2013. – № 3-1. – С. 241–249.

5. Дробовцева М. В., Котова М. В. Взаимосвязь гражданской и этнической идентичности россиян: факторы социокультурного контекста [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2016. – Т. 9. – № 47. – URL: http://psystudy.ru.

6. Егоров И. В. Кросс-культурное исследование профессиональной и гражданской идентичности студенческой молодежи России и Белоруссии в контексте аттитюдов отъезда из страны // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. – 2019. – Вып. 52. – С. 113–127.

7. Иванова Н. Л., Мазилова Г. Б. Гражданская идентичность и формирование гражданственности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2010. – № 4. – С. 11–20.

8. Лебедева Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. – М.: Старый сад, 1999. – 158 с.

9. Леонова Н. И., Главатских М. М. Социально-психологическая зрелость личности: интегративный подход // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия, Психология, Педагогика. – 2014. – Т. 14. – № 1. – С. 55–60.

10. Максимова С. Г., Ноянзина О. Е. Модели формирования гражданской идентичности в современном российском обществе // Социология в современном мире: наука, образование, творчество. – 2016. – № 8-2. – С. 41–52.

11. Стефаненко Т. Г. Социально-психологические аспекты изучения этнической идентичности. – М.: Старый Сад, 1999. – 248 с.

12. Учебно-методические материалы для педагоговразличных ступеней системы общего образованияпо формированию гражданской идентичности личности учащихся в рамках социального партнерства семьи и школы / А. Г. Асмолов [и др]. – М.: ФГАУ ФИРО, 2012. – 247 с.

13. Черный Е. В., Латышева М. А. Психологический анализ становления политико-идеологической и гражданской идентичности молодежи (на примере Крымского региона) // Учёные записки Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2019. – Т. 5 (71). – № 4. – С. 117–132.

14. Черная С. Е. Исследование политико-идеологической маргинальности студенческой молодежи // Ученые записки Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2019. – Т. 4 (71). – № 4. – С. 99–116.

15. Чувашов С. В., Ефремова М. В., Лепшокова З. Х. // Региональный анализ влияния гражданской идентичности на модели экономического поведения. Альманах современной науки и образования. – 2014. – № 1 (80). – С. 127–130.

16. Шамионов Р. М., Аренков А. П. Ценностные отношения и гражданская идентичность молодежи [Электронный ресурс] // Южно-российский журнал социальных наук. – 2016. – № 3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-otnosheniya-i-grazhdanskaya-identichnost-molodezhi.

17. Chenneville T., Toler S., Gaskin-Butler V. T. Civic engagement in the field of Psychology // Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. – December 2012. – Vol. 12. – No. 4. – Pp. 58–75.

18. Erikson E. H. 1968. Identity Youth and Crisis. – NY., W.W.: Norton Company. – 336 p.

19. Finell E., Liebkind K. National symbols and distinctiveness: Rhetorical strategies in creating distinct national identities // British Journal of Social Psychology. – 2010. – V. 49. – I. 2. – Pp. 321–341.

20. Kemmelmeier M., Winter D. G. Sowing patriotism, but reaping nationalism? Consequences of exposure to the American flag // Political Psychology. – 2008. – V. 29. – I. 6. – Pp. 859–879.

21. Meeus J., Duriez B., Vanbeselaere N., Boen F. The role of national identity representation in the relation between in-group identification and out-group derogation: Ethnic versus civic representation // British journal of social psychology. – 2010. – V. 49. – Issue: 2. – Pp. 305–320.

22. Mead G. H. The Social Self. Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods. – 1913. – Pp. 374–380.

23. Pancer S. M. The Psychology of Citizenship and Civic Engagement Oxford. – Oxford University Press, 2015. – 211 p.

24. Tajfel H. Social Identity and intergroup behaviour. – Social Science Information/ Information sur les Sciences Sociales. – 1974. – 13 (2). – Pp. 65–93.

В. А. Вишневский, М. Б. Гончар

УДК [323.1:39] (292.471) “20”

ЭТНИЧЕСКИЙ СОСТАВ НАСЕЛЕНИЯ КРЫМА В XXI ВЕКЕ: ДИДАКТИЧЕСКИЙ И СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТЫ

Этническая история Республики Крым насчитывает большое количество народов и наполнена трагическими и радостными событиями. Многие народы, населявшие полуостров, были репрессированы во время Второй мировой войны, но также многие были возвращены на Крымскую родину и продолжили мирное существование здесь. Национальный состав разнообразный, так как горные и приморские районы всегда представляли наибольшее оптимальные условия для существования народов. Еще во II веке до н. э. римский историк Плиний Старший отметил, что в Таврических горах проживает более 30 народностей. В древние времена берега полуострова и горные регионы служили пристанищем для малочисленных народов. Например, готы после завоевания большой территории Европы пропали с исторической карты в начале средних веков, а в Крыму упоминания о них прослеживаются вплоть до XV в.

Вопрос этнического состава изучался во многих научных работах. Исторический аспект этого вопроса рассматривался у Ю. В. Бромлея, А. И. Маркевича, В. Е. Григорьянц. Вопросы отдельных национальностей изучали М. Н. Губогло, С. М. Червонная и Р. В. Силантьев

На протяжении веков Крым населяли, подчас сменяя друг друга, самые разные народы. Например, можно выделить тавров, скифов, киммерийцев, гуннов, оставшихся в учебниках истории. Одним из древних народов были и караимы – сейчас к этой народности себя причисляют около пяти сотен

крымчан. Заметный след оставили, к примеру, армяне. Недалеко от города Старый Крым находится армянский монастырь Сурб-Хач. Знаменитый Херсонес Таврический, расположенный на территории современного Севастополя, был основан греками. Еще одна из архитектурных достопримечательностей Крыма, сохранившаяся до наших дней, – крепость в Судаке – относится к периоду генуэзских колоний. Бахчисарай был столицей Крымского ханства и резиденцией его правителей.

В педагогическом аспекте такое разноплановое пересечение народностей в контексте их исторического развития создало уникальную образовательную систему, включающую элементы абсолютно разных культур, религий и мировоззренческих установок.

Интересной особенностью республики является наличие трех государственных языков, помимо этого здесь встречается еще более 20 языков, которые, как показала перепись населения в 2014 году, жители республики считают родным (табл. 1).

Таблица 1

Языковой компонент многонациональности Крыма

Язык	Количество человек
Русский	1 502 972
Крымско-татарский	171 517
Татарский	79 638
Украинский	64 808
Армянский	5 376
Азербайджанский	2 239
Белорусский	1 700
Цыганский	1 595
Турецкий	1 192
Молдавский	703
Греческий	434

В различные исторические периоды полуостров Крым населяли всевозможные народы. Например, основной приток армян приходится на XIII век. Именно после вторжения монголов в Закавказье армяне стали селиться в Крыму. Основным местом для поселения они выбирали портовые города, например, Феодосию. Этот народ создал в Крыму несколько больших монастырей: одним из самых живописных стал Сурб-Хач. История этого народа, проживающего в республике, достаточно трагична: в 1778 году их переселили в Приазовье, а позже вместе с крымскими татарами депортировали с территории Крыма.

Достаточно долгое время на территории Республики Крым преобладало еврейское население. Древние евреи занимали города Боспорского царства на керченском и таманском полуостровах. Значительное увеличение еврейского населения датируется VII–VIII веками. Основной причиной этому послужили преследования в Византии. Располагались евреи в большинстве своем в приморских городах. Этот народ был включен в «черту оседлости» на полуострове, то есть евреям разрешалось проживать в Крыму на постоянной основе. Во время начала Второй мировой войны еврейское население составляло практически 5,8 %, однако после ее окончания этот процент значительно снизился и евреев практически не осталось.

Малочисленный тюрко-язычный народ, сформировавшийся на основе обособленной в религиозном отношении секты, исповедавшей иудаизм в особой форме – караимизм, отрицавшей Талмуд и признающей священными в основном только книги Библии, написанные по преданию самим Моисеем, – караимы – так же проживали на полуострове. Караимы в Крыму занимались торговлей и ремеслом, в позднее средневековье (XV–XVIII вв.) их общины составляли значительную часть населения Феодосии, Евпатории, Чуфут-Кале, Мангупа.

История образования у караимов Крыма – важная страница педагогического калейдоскопа полуострова, ведь огромный пласт народного творчества не утратил дидактический потенциал и на современном этапе. Один из ведущих специалистов, исследовавших педагогическое наследие караимов, – Л. И. Редькина.

Значительный исторический период в Крыму проживали крымчаки – тюрко-язычный малочисленный народ, сформировав-

шийся на Крымском полуострове в средневековую эпоху, исповедовавший иудейскую религию. Основным центром расселения крымчаков был современный Белогорск. Большая часть крымчакского населения была уничтожена фашистами в годы оккупации полуострова.

Немецкие колонии в Крыму появились в начале XIX в.; они пользовались самоуправлением и достигли высокого уровня сельскохозяйственного производства, к концу века в них насчитывалось более 30 тыс. жителей. К 1939 г. немцы составляли 4,6 % населения полуострова. В августе 1941 г. перед началом боев с немецко-фашистскими войсками за Крым 50 тыс. немцев было выселено в Казахстан и другие отдаленные районы СССР. Таким образом, история показывает, что население Крыма всегда было неоднородным и разнообразным.

Коренным переломом в истории Республики стало возвращение к Российской Федерации в марте 2014 года. В это время на полуострове проживало почти 200 национальностей, большинство из них составляли русские, украинцы, крымские татары, греки, итальянцы и болгары. По данным переписи населения в 2014 году, в Республике Крым выделяется 7 основных национальностей (табл. 2.).

Таблица 2

Данные переписи населения в Крыму Федеральной службой государственной статистики России (2014 год)

Национальность	Процентное соотношение
Русские	68,3 %
Украинцы	15,8 %
Крымские татары	10,6 %
Татары	2,1 %
Белорусы	2 %
Армяне	1,7 %
Другие национальности	0,5 %

Стоит отметить, что национальный состав Республики Крым значительно менялся с 1795 г. по 2014 г. в соответствии с проводимыми переписями населения (табл. 3).

Сегодня в Республике Крым насчитывается более 30 национально-культурных объединений, 24 из которых зарегистрированы официально. Национальная палитра представлена 70 этносами и этническими группами, многие из которых сохранили свою традиционно-бытовую культуру.

Большой отпечаток на истории полуострова оставила война прошлого века, когда с территории республики было выслано более 200 тыс. человек разных национальностей. По данным О. Г. Габриэлян, с 1941 по 1944 год депортировали крымских татар, немцев, греков, болгар, армян. Многие погибали уже в пути, даже не имея представления о том, куда их везут. Только в 1989 году Верховный Совет СССР признал такое жестокое преступление против народов незаконным, и все выселенные народы получили право вернуться на родную землю. Сегодня Правительство Российской Федерации выделяет финансирование на реабилитацию депортированных когда-то народов. Каждая народность, которая здесь проживает, по-своему уникальна, она имеет многовековую историю, свои уникальные и неповторимые обычаи и традиции [1, с. 23], а также неповторимую и разноплановую воспитательную систему, базирующуюся на фольклоре и историческом опыте народа.

Наиболее многочисленный этнос здесь – русские. Впервые в Крыму они появились во времена похода князя Владимира на Херсонес, что произошло значительно раньше, чем появление на полуострове татар. Уже в то время русские вместе с византийцами торгуют на местных рынках и основывают здесь свои селения. Значительный перевес в численности русского населения на этой территории произошел после присоединения Крыма к России. Сюда переехали выходцы из соседних регионов вместе со своим бытом, обычаями и традициями.

Одним из уникальнейших народов, населяющих Республику Крым, являются крымские татары. Сейчас, по данным Росстата, в Крыму нет ни одного района, где бы не жили татары; больше всего их в Симферопольском и Бахчисарайском районе. Многие национальные праздники официально считаются

Таблица 3

Историческое изменение национального состава Республики Крым

Год	Всего населения	Национальный состав
1795	156 400	87,6 % крымских татар, 4,3 % русских, 1,9 % греков, 1,7 % цыган, 1,5 % караимов, 1,3 % украинцев, 0,8 % евреев, 0,6 % армян, 0,1 % немцев, 0,1 % болгар
1897	546 700	35,6 % крымских татар, 33,1 % русских, 11,8 % украинцев, 5,8 % немцев, 4,4 % евреев, 3,1 % греков, 1,5 % армян, 1,3 % болгар, 1,2 % поляков, 0,3 % турок
1917	749 800	41,2 % русских, 28,7 % крымских татар, 8,6 % украинцев, 6,4 % евреев, 4,9 % немцев, 2,9 % греков, 1,6 % армян, 1,4 % болгар, 0,8 % поляков, 0,7 % турок
1939	1 123 800	49,6 % русских, 19,4 % крымских татар, 13,7 % украинцев, 5,8 % евреев, 4,5 % немцев, 1,8 % греков, 1,4 % болгар, 1,1 % армян, 0,5 % поляков
1944	379 000	75 % русских, 21 % украинцев
1959	1 201 500	71,4 % русских, 22,3 % украинцев, 2,2 % евреев, 0,1 % поляков
1989	2 430 500	67,1 % русских, 25,8 % украинцев, 1,6 % крымских татар, 0,7 % евреев, 0,3 % поляков, 0,1 % греков
2001	2 024 056	58,3 % русских, 24,3 % украинцев, 12,1 % крымских татар, 1,4 % белорусов, 0,5 % татар, 0,4 % армян, по 0,2 % евреев, поляков, молдаван, азербайджанцев, по 0,1 % узбеков, корейцев, греков, немцев, мордвы, чувашей, цыган, болгар, грузин и марийцев, а также караимы, крымчаки, итальянцы
2014	2 284 800	67,9 % русских, 15,7 % украинцев, 10,6 % крымских татар, 2,0 % татар (включая татар с крымско-татарским языком), 1,0 % белорусов и 0,5 % армян, 2,3 %

государственными выходными в Республике и отмечаются всем полуостровом, например, Ураза-байрам и Курбан-байрам. Э. Муратова в своих работах отмечает, что по своей старинной традиции они встречают гостей с кофе, в некоторых семьях хранятся кофейные турки, которым более ста лет. Старинные рецепты татарских десертов хранятся в их семьях веками. За столом наиболее почетное место отводится гостю, трапезу начинает старейший представитель семейства, а вставать из-за стола без его разрешения невежливо [4, с. 120].

Еще одной интересной национальностью в Крыму Коростелина К. В. называет крымских итальянцев. Их сложно узнать в толпе, внешне они не похожи на своих заграничных родственников. Фамилии у этой народности тоже русские или двойные. В советские времена итальянцы выбирали себе в пару русское население и оставались жить в нашей стране, в том числе и в Крыму. История появления этого народа в Крыму очень многогранная. Начиная с 1820 года, сюда переселялись итальянские крестьяне и моряки. Заселялись итальянцы обычно в Керчи и Феодосии возле моря с большими портами. В 1930 году они были заподозрены в профашистской пропаганде и сосланы в Сибирь. 1942 год ознаменовался для них высылкой в Казахстан с территории Крыма, тогда их население составляло около 500 человек [3, с. 14].

У итальянцев есть интересные традиции организации праздничного стола на Новый год. Они требуют, чтобы на праздничном столе обязательно было блюдо из чечевицы – чем больше, тем богаче и прибыльней будет наступающий год. В некоторых регионах считается обязательным съесть под бой курантов 12 виноградин, которые символизируют 12 месяцев предстоящего года, – виноград якобы приносит удачу.

Данные переписи населения 2014 года показали, что итальянцами себя считает око-

ло 77 человек, а статистика сообщества итальянцев Крыма «Черкио» насчитывает 450 человек, которые в большинстве проживают на керченском полуострове. Многие крымские итальянцы – католики, часть из них – православные христиане. Для этого в республике построили два костела: в городе Ялте и Керчи. Для изучения своего прошлого, истории депортации итальянцев с территории Крыма Президентом РФ был выделен грант в размере 1,5 миллиона рублей.

А. В. Ишин утверждает, что болгары являются более многочисленными в Республике Крым, чем итальянцы, и имеют очень интересную историю. Основной особенностью этого народа является утвердительный кивок, когда они хотят сказать нет и отрицательный, когда да. Эта традиция берет свое начало во время болгаро-турецких конфликтов, в этот период болгар принудительно заставляли отказываться от православной веры, и тогда они договорились поменять жесты местами, чтобы не предавать свою веру и остаться в живых. Но крымские болгары жестикулируют так же, как и мы: историки объясняют этот феномен тем, что на полуостров они заселились до начала конфликта с турками. Этот народ тоже подвергся репрессиям и в 1944 году был выслан за пределы полуострова. Сегодня в Крыму официально 1 800 болгар, но статистика общественных деятелей говорит о том, что их около 5 000 человек. Проживает этот народ в большинстве своем в горах, при этом хотят заниматься своим народным промыслом – развивать в Крыму пчеловодство и садоводство. На полуострове было создано два компактных болгарских поселения, сегодня осталось только одно – село Кринички, в котором проживает 20 болгарских семей. Сегодня этот народ озадачен проектами по сознанию этнических поселков в районе Алушты и Коктебеле [2, с. 54].

Крымские болгары сохранили свои религиозные верования и в каждом поселении стремятся построить болгарский православных храм. Исконно болгарской национальной истории и кухни они уделяют наибольшее внимание. У крымских болгар существовала традиция перед началом какого-либо дела лить под ноги воду, это делалось для удачи. Сегодня такой обычай немного изменился, и сейчас перед началом любого праздника едят хлеб с солью и чабрецом. При рождении ребенка обязательно проводят обряд «малая пита». Для него готовят хлеб и смазывают его медом, а когда ребенку дают имя, перед ним разламывают этот хлеб, который считается напутствием в сладкую и легкую жизнь. Данные традиции часто используются в дидактическом контексте, как пример для подрастающего поколения.

Особого внимания требуют традиционные болгарские наряды. Женщины надевают темный сарафан из шерсти с глубоким вырезом, белую длинную рубашку, разноцветный пояс и сочного цвета фартук. Обувь изготавливают из сыромятной кожи, под нее – шерстяные чулки с узором. В качестве головного убора служит однотонный платок из шелка, который завязывают на темени, с левой стороны могут затыкать живой цветок. Женщины вместо сарафана надевают распашную одежду, у которой обязательно должны быть короткие рукава.

Мужчины традиционно носят белые или желто-коричневые костюмы, отличающиеся не только покроем брюк, но и множеством других мелких деталей.

Еще один интересный и уникальный в своем роде народ – это крымские греки. А. Р. Никифоров подчеркивает, что их часто считают коренными жителями полуострова, но сегодня значительно меньше, чем в древние времена. Сегодня в Крыму насчитывается около 4 000 греков, в основном они проживают в Симферопольском и Белогорском районах, Ялте и Керчи.

Основная традиция греков, которую они принесли в Крым, связана с ролью женщины в доме. Испокон веков именно женщина в греческом доме была главной, она хранила семейный очаг, сохраняла все традиции и отвечала за уют и благополучие семьи. К женщине всегда относились уважительно и считались с ее мнением. Девочку учили тому, что в доме мужа ее должны уважать и прислушиваться к ней [5, с. 97].

Нами было проведено анкетирование для определения национального состава студентов Гуманитарно-педагогической академии. В нем приняло участие 331 человек. Результаты показали, что 48 % называют себя русскими, 27 % – украинцами, крымских татар в академии 20 %, 3 % – крымских болгар, 2 % – греков. Итальянцев в рядах опрошенных не оказалось.

Таким образом, национальный состав Республики Крым в XXI веке представляет собой широкий спектр народов. После 2014 года значительно изменилось соотношение русских и украинцев, однако другие малые народности остались примерно в таком же количестве и получили государственную поддержку для сохранения и развития своих культурных особенностей.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрен многонациональный состав населения Республики Крым, описаны традиции разных народов – их дидактический и социокультурный потенциал. Охарактеризованы традиции таких народов, как русские, украинцы, крымские татары, итальянцы, болгары, греки. Представлены результаты анкетирования в Гуманитарно-педагогической академии по определению национальностей студентов.

Ключевые слова: народ, традиции, обычаи, воспитание, педагогический потенциал.

SUMMARY

The article considers the multinational composition of the population of the Republic of Crimea, describes the traditions of different peoples – their didactic and sociocultural potential. The traditions of such peoples as Russians, Ukrainians, Crimean Tatars, Italians, Bulgarians, Greeks are characterized. The results of a survey at the Humanities and Education Science Academy to determine the nationalities of students are presented.

Key words: people, traditions, customs, upbringing, pedagogical potential.

ЛИТЕРАТУРА

1. Габриэлян О. А. Крым. Депортированные граждане: Возвращение. Обустройство. Социальная адаптация. – Симферополь: Доля, 1997. – 243 с.

2. Ишин А. В. Проблема конфликтности в этнической сфере Крымского региона. // Вестник Крымских Чтений Н. Я. Данилевского: сб. науч. ст. / под ред. В. П. Казарина. – Симферополь: Крымский Архив, 2002. – Вып. 1. – 112 с.

3. Коростелина К. В. Система социальных идентичностей: опыт анализа этнической ситуации в Крыму. – Симферополь: Доля, 2002. – Вып. 1. – 255 с.

4. Муратова Э. Политические факторы межконфессиональных отношений в Крым: материалы III международного семинара Религия и гражданское общество: на пути к глобальному этносу Ялта, 2003. – С. 118–129.

5. Никифоров А. Р. Этнические процессы в современном Крыму // Этнография Крыма XIX–XX вв. и современные этнокультурные процессы: Материалы и исследования. – Симферополь. – 2002. – С. 94–98.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ

А. В. Глузман, Н. В. Горбунова

УДК 37.018.43

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В связи с развитием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и ростом интернет-аудитории дистанционное образование занимает сегодня одну из ключевых позиций на рынке образовательных услуг. Дистанционное образование предполагает полное или частичное осуществление образовательной деятельности с помощью компьютеров и телекоммуникационных технологий. Особенность дистанционного образования заключается в удаленности субъекта дистанционного образования от педагога и/или учебных средств, образовательных ресурсов, а основной технологией является предоставление обучающимся образовательного контента – электронных учебников, лекционных видеокурсов, видеосеминаров и др.

Существенный вклад в разработку методологии и методики дистанционного обучения внесли такие ученые, как А. А. Андреев [1], Я. А. Ваграменко [2], В. В. Вержбицкий [3], Е. С. Полат [5], А. Н. Тихонов [6], С. А. Щенников [7].

Дистанционное обучение – форма обучения с использованием компьютерных и телекоммуникационных технологий, обеспечивающих интерактивное взаимодействие преподавателей и студентов на разных этапах обучения с материалами информационной сети.

Дистанционное обучение предполагает:

– средства предоставления учебного материала студенту;

– средства контроля успеваемости студента;

– средства консультации студента;

– средства интерактивного сотрудничества преподавателя и студента;

– возможность быстрого дополнения курса новой информацией.

Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые преимущественно с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагога.

В современных условиях жесткой конкуренции особое значение на рынке труда имеют знания, навыки и опыт. Специалист XXI века – это человек, свободно владеющий современными информационными технологиями, постоянно повышающий и совершенствующий свой профессиональный уровень. Приобретение новых знаний и навыков, полезных для работы в эпоху информационного общества, значительно расширяет возможности самореализации личности.

Новым вызовом для системы образования стала пандемия, вызванная COVID-19. Сегодня вузы ищут ответы на вопрос о готовности к организации образовательного процесса при условии приостановления аудиторной работы с обучающимися вуза на неопределенный период и перехода к дистанционному образованию. Безусловно, что все вузы и до пандемии использовали дистанционные формы работы в образовательной и научной деятельности. Это обусловлено тем, что в век Интернет-технологий многие аспекты нашей жизни переносятся в сеть, ускоряя темпы развития информационного общества и преодолевая географические барьеры. Образовательное Интернет-пространство дает возможность сделать обучение полноценным и всеохватывающим. Однако как широкомасштабное, единственно возможное и безальтернативное – дистанционное образование до пандемии не рассматривали.

Анализ работы вузов в условиях самоизоляции позволяет сделать вывод о том, что дистанционное образование имеет свои положительные и отрицательные стороны. Среди преимуществ дистанционных курсов можно выделить гибкость, предусматривающую возможность изложения материала учебного курса с учетом подготовки студентов; актуальность – возможность внедрения новейших разработок; удобство – возможность обучения в удобное время, в определенном месте, отсутствие ограничений во времени усвоения материала; модульность – разбивка материала на отдельные, функционально завершенные темы, которые изучаются по мере усвоения и отвечают способностям каждого студента или группы в целом; возможность одновременного использования большого количества учебной информации, образовательного контента; интерактивность – активное общение между студентами и преподавателем; расширение возможностей – контроль качества обучения и проведение дискуссий, чатов, использование самоконтроля; отсутствие психологических барьеров и географических границ в получении образования.

С применением дистанционного формата организации образовательного процесса в большинстве вузов:

– повысилась посещаемость студентов;

– повысилась активность студентов и их включенность в работу, что связано с новым форматом организации образовательного процесса, который оказался интересным, необычным и в то же время хорошо знакомым для студенческой молодежи поколения гаджетов;

– все вузы перешли на дистанционное обучение только сейчас, в экстремальной ситуации, несмотря на предпринятые ранее попытки руководства многих вузов сделать это ранее;

– еще более актуализировался и проявил себя в действии компетентностный подход, наиболее важным стало не то, что ты знаешь, а то, что ты умеешь;

– профессорско-преподавательскому составу пришлось в сжатые сроки овладеть информационно-коммуникационными компетенциями, освоить новые платформы и инструментарий для организации образовательного процесса.

Вместе с позитивными моментами дистанционное обучение и его организация имеет и ряд проблем:

– перегруженность преподавателей и студентов;

– негативное воздействие на здоровье студентов и развитие патологий (чрезмерная нагрузка на зрение);

– не всегда устойчивый и скоростной интернет;

– отсутствие живого общения;

– виртуальное прохождение студентами практики, в связи с закрытием большинства предприятий – баз практик;

– много времени занимает создание учебных материалов, подготовка высококачественного образовательного контента (презентации, запись или подбор видеоматериалов) и проверка студенческих работ (написание комментариев и рекомендаций)

– обратная связь «студент–преподаватель» осуществляется преимущественно в печатном формате (с использованием чатов, электронной почты, сообщений).

Е. Н. Кошкина и Е. Р. Орлова выделяют следующие проблемы:

– внедрение дистанционных технологий в обучение и качества дистанционного обучения;

– финансирование;

– информирование российских студентов и слушателей о наличии качественных дистанционных курсов;

– отсутствие методик эффективной реализации дистанционного обучения и организации системы дистанционного обучения;

– отсутствие системы обучения преподавателей использованию ИКТ [4].

На все эти проблемные вопросы профессорско-преподавательский состав ищет ответы: предлагает и экспериментирует различные форматы проведения занятий со студентами, в т.ч. и временные. Как один из возможных студентам вузов предложен 40-минутный формат онлайн-занятия, после которого следует 10-минутный перерыв и продолжение занятия в течение 40 минут. В конце пары преподаватель оставляет время для ответов на вопросы студентов.

Для обучающихся колледжей с учетом их возрастной категории занятие состоит из двух частей: 60+30 мин. В течение 60 минут следует изложение нового материала или проводится практическое занятие, т.е. происходит непосредственный контакт студентов с преподавателем в онлайн формате. 30 минут предназначены для выполнения заданий и не требуют присутствия студента у монитора.

На сегодняшний день в Гуманитарно-педагогической академии, как и в целом Крымском федеральном университете имени В. И. Вернадского, удалось наладить дистанционный образовательный процесс на должном уровне и предоставлять студентам качественный образовательный контент. О том, что качество работы в дистанционном формате повышается, свидетельствует конкурс, который проводится в Крымском федеральном университете имени В.И. Вернадского, на лучший кейс – лучшие практики организации дистанционного образования.

Профессорско-преподавательский состав Гуманитарно-педагогической академии принимает в этом конкурсе самое активное участие. На конкурс представлены кейсы преподавателей: доцента кафедры социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения Е. В. Моцовкиной; доцента кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных заведений Э. И. Койковой; доцента кафедры музыкальной педагогики и исполнительства Е. Л. Веселовой; доцента кафедры менеджмента и туристского бизнеса Е. А. Сергеевой, ассистента кафедры изобразительного искусства, методики преподавания и дизайна Е. О. Катранжи; старшего преподавателя кафедры информатики и информационных технологий Т. Н. Филимоненковой; преподавателя Экономико-гуманитарного колледжа Н. В. Белинской.

В процессе организации дистанционного обучения в работе с обучающимися преподаватели используют различные платформы, мессенджеры и приложения: Zoom, ВКонтакте, Skype, Viber, WhatsApp, Google формы, Discord, YouTube, Mirapolis, Jitsi Meet.

Что же думают студенты о дистанционном обучении?

Анастасия (студентка заочной формы обучения): «Сегодня впервые в моей жизни

был экзамен по скайпу. Мне понравилось, необычно. Спасибо огромное преподавателю, все организованно просто и доступно для нас. У меня не возникло трудностей в техническом плане, а если были, то мне помогал с ними справиться преподаватель. Но я все-таки за живое общение».

Виктория (студентка очной формы обучения): «Я расскажу кратко о том, как проходит наше обучение в дистанционном режиме. Само дистанционное обучение подразумевает взаимодействие педагога и учащихся между собой на расстоянии. И я считаю, что этот процесс удается осуществлять максимально эффективно. Наши пары проходят в сети «ВКонтакте» и в Скайпе. Нам читают лекции, мы выполняем практические занятия – создаем видеофрагменты, готовим тесты и презентации. Во многом дистанционное обучение стало для меня более удобным и практичным в выполнении заданий».

Алина (студентка очной формы обучения): «Лекционная часть проводится на платформе Скайп, в качестве практических заданий мы выполняем тесты, готовим видеофрагменты и презентации. Результаты нашей работы позволяют преподавателю объективно оценить усвоенную нами информацию. Связь с преподавателем всегда мгновенна. Такую форму обучения мы не использовали раньше, она оказалась не только комфортна, но и интересна своим нестандартным подходом».

Анастасия (студентка очной формы обучения): «Конечно, возникают некоторые трудности, связанные с Интернетом, но в целом наше обучение никак не изменилось. Некоторые пары проходят в скайпе, но основная работа происходит ВКонтакте: мы обсуждаем темы, получаем необходимый материал, задания и отправляем выполненные домашние задания».

Светлана (студентка очной формы обучения): «Пары проходят в скайпе, этот формат мне очень нравится, у меня всегда есть возможность пересмотреть видео-лекции и еще раз самостоятельно разобрать сложные для меня вопросы. Пары проходят точно так же, как и в университете, я могу задать любые интересующие меня вопросы преподавателю и сразу получить на них ответ. Есть и огромный минус: отсутствие личного контакта с одногруппниками».

Жизнь университета – студентов и преподавателей – полностью переведена в дистанционный формат. В дистанционной форме проводятся заседания ученого совета, заседания кафедр, совещания с директорами институтов, заведующими кафедр, предзащиты выпускных квалификационных работ, предзащиты работ аспирантов, а также научно-практические конференции разных уровней:

- совместно с Российской академией наук проведена Всероссийская конференция «Молодежная политика в контексте реализации национальных проектов РФ» (20-21 апреля 2020 г.);

- Международная научно-практическая конференция «Победа советского народа в Великой Отечественной войне: история и современность» (8 мая 2020 г.);

- V Международная научно-практическая конференция «Информационные системы и технологии в моделировании и управлении» (20-22 мая 2020 г.).

В условиях самоизоляции активность студентов не снизилась, а получила новый вектор развития. Студенты ведут активную волонтерскую деятельность; снимают видеосюжеты из общежитий и дома на тему «Как я провожу время в самоизоляции»; принимают активное участие в различных акциях, посвященных 75-летию Великой Победы: Эстафета Победы (чтение стихотворений); танцевальный флешмоб; бессмертный полк; участие в оригинальном городском конкурсе на самоизоляции – #сидимдома, объявленном администрацией города Ялты. Студенты и преподаватели размещали на своих страницах в социальных сетях «Facebook», «Instagram», «ВКонтакте», «Одноклассники» фотографии или короткие видео (не более 1 минуты) о том, как они проводят время в период самоизоляции в следующих номинациях: нахожусь дома; готовим вместе; вид из моего окна; карантиним креативно; самоизоляция для активизации; хобби в карантине; растения

делают нас счастливее; домашние тренировки; наши питомцы. Фото сопровождаются хештегами #ЯсеньЯлта, #сидимдомаЯлта, #мывместеЯлта.

С 20 апреля 2020 г. в Гуманитарно-педагогической академии для обучающихся и сотрудников начал работу дистанционный антикризисный психологический центр «У нас все дома». Ежедневно предлагаются онлайн-консультации высококвалифицированных специалистов, проводятся опросы и дискуссии. Все желающие могут высказать свою точку зрения по обсуждаемым вопросам, рассказать о своих переживаниях. Каждую субботу проходят занятия в психологическом кружке «Пси-клаб», стать участником клуба может каждый, специальной психологической подготовки не требуется. Ежедневно проводит встречи со всеми желающими арт-терапевтическая мастерская «Арт-простор», где можно интересно и полезно провести время или даже проработать свои проблемы и негативные эмоции через творчество.

Большой положительный отклик вызвало анкетирование «Как вы переносите самоизоляцию?», проведенное с целью выявления общего психологического состояния преподавателей и студентов в режиме самоизоляции. Полученные результаты позволяют в целом говорить о спокойном восприятии сложившейся ситуации, в то же время выявлены проблемные вопросы, по которым и будет спланирована дальнейшая работа психологической поддержки.

В этом году отметить окончание обучения выпускники Гуманитарно-педагогической академии смогут в режиме онлайн – для них будет организовано вручение дипломов в дистанционном формате, выпуск 2020 года запомнится всем своей оригинальной и необычной формой проведения. С этой целью планируется создание коллективного видеоролика с фотографиями студентов-выпускников, с ситуативными фото и видеосюжетами из их студенческой жизни, в том числе и с интересными фактами о дистанционном обучении и об организации свободного времени в условиях самоизоляции. Для торжественного момента вручения дипломов подготовлена специальная фотозона, на которой можно запечатлеть момент вручения дипломов, а также несколько онлайн-фотозон, на которых каждый выпускник сможет сделать совместное онлайн-фото с директором, с любимым преподавателем и куратором. Еще одной интересной идеей является организация цветочного флешмоба – каждый выпускник сможет передать цветы и сказать добрые слова своей альма-матер, педагогам, которые на протяжении многих лет делились со студентами знаниями и опытом. Выпускники к этому торжественному моменту готовят онлайн-концерт.

2020 год внес много нового в работу вузов: это дистанционное обучение, защита выпускных квалификационных работ в режиме онлайн и, конечно же, это волнующая абитуриентов, их родителей и педагогов вступительная кампания-2020. Среди многочисленных и наиболее часто задаваемых вопросов такие: Как в этом году будут поступать в вузы и колледж? Где можно получить актуальную информацию о поступлении? Вступительная кампания в 2020 году будет осуществляться в дистанционном режиме. Подать документы можно онлайн: заполнить заявление, прикрепить сканы документов об образовании, удостоверения личности, фото 3*4. Вступительные испытания будут проходить дистанционно в онлайн-режиме, и каждый абитуриент на свою электронную почту получит ссылку для дальнейшего собеседования.

Подробная информация для абитуриентов о направлениях подготовки и правилах приема в 2020 году размещена на сайте Гуманитарно-педагогической академии и Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Профориентационная и консультационная работа для абитуриентов и их родителей проводится в разных форматах: «День открытых дверей онлайн» с размещением видеозаписи на платформе Youtube; создание профориентационных видеороликов и их размещение в социальных сетях

ВКонтакте и Facebook; непрерывное профориентационное сотрудничество с образовательными учреждениями и отделами образования Республики Крым.

Узнать больше о студенческой жизни можно также в онлайн-режиме в рамках реализации программы «Студент на один день». «Студенческая агитбригада» из числа студентов и выпускников Гуманитарно-педагогической академии отвечает на вопросы абитуриентов, легко и интересно рассказывает о направлениях подготовки и о студенческой жизни в Ялте.

Дистанционный формат работы вузов – период овладения руководителями разных уровней (ректор, проректоры, директора академий, институтов, деканы факультетов, заведующие кафедрами, начальники управлений и отделов) новыми компетенциями в условиях неопределенности, в т.ч. и управленческими; приобретения дистанционного опыта управления от кафедры или отдела до университета в целом.

Таким образом, организация образовательного процесса в дистанционном формате способствует повышению информационно-коммуникационной компетенции профессорско-преподавательского состава и студенческой молодежи вузов; созданию электронной образовательной среды. Дистанционное обучение – это не просто технология, а система, в которой информационно-коммуникационные технологии выступают одним из структурных компонентов.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются особенности организации образовательного процесса в высших учебных заведениях в период дистанционного обучения. Переход к работе в онлайн-режиме предопределил использование новых форм работы с обучающимися, создание электронной образовательной среды, а также необходимость развития информационно-коммуникационной компетенции преподавательского состава.

Ключевые слова: дистанционное обучение, онлайн-обучение, информационно-коммуникационные технологии, информационно-коммуникационная компетенция, образование.

SUMMARY

The article discusses the features of the organization of the educational process in higher education during the period of distance learning. The transition to online work predetermined the use of new forms of work with students, the creation of an electronic educational environment, as well as the need to develop the information and communication competence of the teaching staff.

Key words: distance learning, online education, information and communication technologies, information and communication competence, education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А. А. Введение в дистанционное обучение [Электронный ресурс] // Дистанционное образование: материалы IV Международной конференции по дистанционному образованию. 8-13 ноября 2004 г. – URL: http://www.iet.mesi.ru/broshur/broshur. htm.

2. Ваграменко Я. А., Каракозов С. Д. Развитие образовательных телекоммуникаций в России // Социально-экономические проблемы образования в Западносибирском регионе России: материалы Международной конференции по программе ЮНЕСКО. – Барнаул, 1995. – С. 27–35.

3. Вержбицкий В. В., Власова Ю. Ю. Мониторинг спроса на образовательные услуги в системе открытого образования // Образование в информационную эпоху. Материалы Международной конференции, июнь 2001 г. – М.: Изд-во МЭСИ, 2001. – С. 132-135.

4. Орлова Е. Р., Кошкина Е. Н. Проблемы развития дистанционного обучения в России // Приоритеты России. – 2013. – № 23 (212). – С. 12-20.

5. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения. – М.: Академия, 2004. – 416 с.

6. Управление современным образованием – социальные и экономические аспекты / под ред. А. Н. Тихонова. – М.: Вита-Пресс, 1998. – 256 с.

7. Щенников С. А. Дистанционная образовательная сеть // Высшее образование в России. – 2005. – № 3. – С. 8-12.

И. О. Петрищев

УДК 378.048.2(47)

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ И ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВОЙ ПЕДАГОГИКИ

В современном обществе наблюдаются существенные изменения, происходящие на рынке труда, требующие обновления содержания большинства профессий, обуславливающие появление новых профессий, изменения перечня профессий, входящих в топ-100, топ-300, изменения в рейтинге профессий будущего (топ-10). Все это существенно влияет на качество образования и обуславливает необходимость формирования у специалистов, в том числе и будущих, новых компетенций.

Сегодня осуществляется переход от индустриального общества к обществу получения знаний на протяжении всей жизни, т. е. осуществляется переход к массовому, а в дальнейшем – и к общему высшему образованию с охватом более 70 % молодежи и возникает потребность в обучении большого количества людей со средними способностями. Кроме того, наблюдаются факты несовершенства академических программ, составленных преподавателями с разным уровнем подготовки. Существует и обсуждается на разных уровнях проблема снижения качества образовательного процесса. Возникает острая потребность в создании и развитии инновационной инфраструктуры, поиске механизмов качественного обеспечения обучающихся новыми интерактивными технологиями с целью подготовки конкурентоспособных на рынке труда выпускников и повышения квалификации, расширения спектра новых компетенций уже работающих специалистов. Одним из таких действенных механизмов считаем максимальное использование возможностей цифровой педагогики.

Используемое мировым научным сообществом понятие цифровой педагогики, или Digital Pedagogy, предусматривает активное внедрение в образовательный процесс информационных технологий и обусловленных ими новых форматов обучения. Цифровая педагогика вносит актуальные для современного общества коррективы в образовательный процесс, расширяя традиционную систему образования новыми возможностями.

Принятый Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» регулирует общественные отношения в сфере образования и регламентирует деятельность образовательных организаций, применяющих электронное обучение и дистанционные образовательные технологии при реализации образовательных программ.

В содержащейся в Федеральном законе № 273-ФЗ статье 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» определены организационно-педагогические условия применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. В соответствии с данной статьей использование в образовательном процессе электронного обучения предполагает создание и применение электронных баз данных, посредством которых при помощи информационно-телекоммуникационных сетей осуществляется передача

информации в условиях реализации той или иной образовательной программы между участниками образовательного процесса. Применение дистанционных образовательных технологий предполагает опосредованное взаимодействие обучающихся и педагогов в результате использования информационно-телекоммуникационных сетей [1].

Последнее десятилетие характеризуется активным использованием в образовательном процессе электронного обучения, что, в свою очередь, не может не сказываться на изменении методической системы обучения и в целом на методологии организации учебной деятельности высшей школы [2, с. 34].

Актуальность рассматриваемой темы определяется, прежде всего, возрастающей ролью цифровой педагогики в современном образовательном процессе высшей школы, системными изменениями образовательных стандартов и методов организации учебного процесса. Поэтому перед научным сообществом стоит важная задача по разработке организационно-педагогических условий модернизации и повышения качества образовательных услуг средствами цифровой педагогики.

Под *организационно-педагогическими* условиями мы будем понимать ряд мер, предпринимаемых образовательным учреждением при организации образовательного процесса с целью эффективного использования информационно-коммуникационных технологий, цифровых вариантов учебного материала, а также основных средств цифровой педагогики.

Сегодня цифровая педагогика представляет собой интегрированное понятие, объединяющее разные форматы обучения и разные способы взаимодействия участников образовательного процесса.

Использование электронных форм обучения наряду с уже ставшей традиционной контактной формой взаимодействия участников образовательного процесса влечет за собой, во-первых, пересмотр требований к условиям организации и предоставления образовательных услуг и к компетенциям преподавателя, использующего дистанционные технологии в образовании. Во-вторых, особую актуальность приобретает вопрос качества предоставления образовательных услуг и зависящего от них качества подготовки будущего специалиста. В связи с этим можно выделить следующие группы условий, требующих соблюдения в процессе использования различных средств цифровой педагогики:

– организационные условия;

– условия обеспечения качества образовательных услуг;

– педагогические условия.

Применение средств цифровой педагогики в системе отечественного образования отвечает требованиям государства и общества к предоставлению и получению образовательных услуг. Результатом **государственной политики** в области образования является ряд мер, принятых с целью обеспечения цифровизации образования:

– обеспечение возможности оказания образовательных услуг в дистанционном формате;

– расширение спектра образовательных услуг и возможности их получения (лицензирование организаций, предоставляющих образовательные услуги, в т. ч. и услуги дополнительного профессионального образования).

Модернизация образования обнаруживает очевидные преимущества **для работодателя**, для которого открываются следующие возможности:

– прохождение стажировок на предприятиях с целью получения опыта, консультирования и предоставление дополнительных образовательных услуг;

– консультирование непосредственно на будущем рабочем месте;

– осуществление образовательного процесса в тесной взаимосвязи с работодателями (организация баз практики на предприятиях и в организациях, создание базовых кафедр).

Для получателя образовательных услуг новый формат информационно-коммуникационных технологий создает условия для прохождения обучения в соответствии с его

индивидуальными потребностями и интересами.

Модернизация образования средствами цифровой педагогики влечет за собой изменение формата образовательного процесса и предусматривает изменение характера взаимодействия всех его участников. В первую очередь, отметим факторы, предопределяющие позицию образовательной организации в условиях модернизации образовательного процесса:

– активная сервисная позиция образовательного учреждения в оказании образовательных услуг;

– обеспечение сетевого взаимодействия потребителей образовательных услуг и образовательных организаций;

– практико-ориентированность образовательного процесса;

– формирование предложений по предоставлению образовательных услуг на основе мониторинга потребительского спроса.

Организационно-педагогические условия призваны сформировать оптимальную среду для реализации образовательного процесса и должны отвечать требованиям образовательной среды, зафиксированным в государственных документах в сфере образования, научно-методическом обеспечении, которые определяют ход, специфику и целевую ориентацию оказания образовательных услуг.

Организационные условия, обеспечивающие эффективную подготовку квалифицированных специалистов, зависят от следующих частных условий:

– управленческих (целесообразности и оперативности управленческих решений);

– материально-технических (материально-технического обеспечения);

– кадровых (кадрового потенциала).

Управленческие условия обеспечивают оптимальные возможности для разработки и реализации научно-методического сопровождения различных форм взаимодействия образовательной организации с социумом – потребителями образовательных услуг, органами управления образованием, центрами занятости населения – и трансформации его требований в содержание компонентов научно-методического обеспечения.

Материально-технические условия формирует следующий должностной спектр лиц: субъекты управления – директор/руководитель образовательной организации и административно-управленческий персонал; руководитель предприятия, на которое ориентирована деятельность образовательной организации по подготовке квалифицированных кадров и которое является местом прохождения обучающимися производственной практики. Материально-технические условия призваны создать благоприятную среду для успешной профессионально-педагогической деятельности преподавателей и учебной и учебно-производственной деятельности студентов для достижения высоких показателей качества образовательных услуг, а также способствуют организации эффективного профессионального обучения с учетом данных мониторинга производственной ситуации в регионе и рынка образовательных ресурсов. Сотрудничество образовательной организации с потенциальным работодателем призвано повысить уровень заинтересованности предприятий и выпускников в дальнейшем трудоустройстве.

Кадровые условия, формируемые за счет субъектно-деятельностной основы реализации образовательных услуг, предопределяют необходимый уровень квалификации педагогического состава для предоставления образовательных услуг требуемого качества.

Педагогические условия – это совокупность мер и критериев, направленных на эффективную организацию образовательного процесса для достижения необходимых дидактических целей и предопределяющих содержание обучения, формы взаимодействия участников образовательного процесса. К педагогическим условиям относим следующие частные условия:

– информационные;

– технологические;

– личностные.

Информационные условия связаны с содержанием основных образовательных про-

грамм, реализуемых в образовательной организации и имеющих профессионально-модульное построение, и, в частности, с содержанием модулей вариативной части учебного плана, согласующегося с требованиями рынка образовательных услуг.

Технологические условия обеспечивают отбор адекватных программам методов, форм, средств и способов организации учебно-воспитательной деятельности субъектов образовательного процесса и являются научно-методической основой ее качественной реализации. Соблюдение технологических условий предусматривает совершенствование системы электронного обучения и системы обратной связи между преподавателем и студентами.

Личностные условия создают психолого-педагогическую основу предоставления образовательных услуг, которую предопределяют следующие факторы: поведение участников образовательного процесса, личностные качества преподавателей – производителей образовательных услуг и обучающихся – потребителей образовательных услуг.

В системе дополнительного образования модернизация образования посредством цифровой педагогики предусматривает расширение экспорта образовательных услуг и индивидуализацию образования за счет обеспечения следующих условий:

1. ***Доступность:***

– создание условий для обучения детей с различными образовательными возможностями;

– системная подготовка к выбору профессии по окончании школы.

2. ***Выполнение государственного стандарта образования и санитарно-гигиенических требований к организации:***

– наличие лицензии, подтверждающей соответствие санитарных, пожарных и иных форм требованиям;

– реализация вариативных дополнительных общеобразовательных программ.

3. ***Эффективная работа с обучающимися, имеющими потребности в дополнительном уровне образования:***

– результаты выступления обучающихся на конкурсах, олимпиадах, выставках;

– наличие портфолио индивидуальных достижений.

4. ***Индивидуализация образования:***

– наличие системной диагностики и наблюдения за индивидуально-личностным развитием обучающихся;

– деятельность по внедрению и разработке инновационных образовательных технологий.

5. ***Результативная воспитательная работа:***

– отсутствие правонарушений среди обучающихся;

– высокий уровень удовлетворенности воспитательной работой со стороны обучающихся и родителей;

– результативная деятельность по формированию патриотической, нравственной характеристик личности.

6. ***Удовлетворенность образовательными услугами со стороны заказчиков (родителей и обучающихся):***

– высокий уровень удовлетворенности дополнительным образованием со стороны родителей и обучающихся;

– отсутствие конфликтов или наличие механизма их цивилизованного решения.

7. ***Высокая квалификация педагогов:***

– педагоги, аттестованные на высшую квалификационную категорию;

– повышение профессионального уровня педагогов в различных формах (курсы повышения квалификации, в т. ч. дистанционные, дистанционные вебинары, медианары, онлайн-конференции).

Организационно-педагогические условия модернизации и повышения качества образовательных услуг призваны в наиболее оптимальной форме обеспечить реализацию задач образовательного процесса. Основным же показателем эффективности применения информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе является критерий качества, обусловленный следующими параметрами: квалификация специалиста, опыт и навыки практической деятельности, стремление к саморазвитию и самосовершенствованию.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается возможность использования средств цифровой педагогики

для повышения качества образовательных услуг. Определены основные организационно-педагогические условия, призванные обеспечить оптимальную среду для предоставления образовательных услуг при подготовке высококвалифицированных специалистов.

Ключевые слова: модернизация образования, цифровая педагогика, организационно-педагогические условия, информационно-коммуникационные технологии.

SUMMARY

The article deals with the possibility of using digital pedagogy to improve the quality of educational services. The main organizational and pedagogical conditions are determined, which are designed to provide an optimal environment for the provision of educational services in the preparation of highly qualified specialists.

Key words: modernization of education, digital pedagogy, organizational and pedagogical conditions, information and communication technologies.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: http://xn--273--84d1f.xn--p1ai/zakonodatelstvo/federalnyy-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rf (дата обращения: 20.03.2020).

2. Гриншкун В. В. Проблемы и пути эффективного использования технологий информатизации в образовании // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2018. – № 2. – С. 34–47.

3. Игнатова Н. Ю. Образование в цифровую эпоху: монография. – Нижний Тагил, 2017. – 128 с.

4. Лубков А. В., Каракозов С. Д. Цифровое образование для цифровой экономики // Информатика и образование. – 2017. – № 8. – С. 3–6.

А. Г. Михайлова

УДК 378.032

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРАКТИКЕ ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ИТ)

Глобальная конкуренция все больше смещается в область науки, технологий и образования. Чтобы выйти на высокие темпы развития, необходимо сформировать уникальные технологические заделы и укрепить потенциал науки [6]. Предстоит осуществить новые научно-технологические программы: генетические исследования, искусственный интеллект [6].

Подготовка специалистов для деятельности в области техники и технологии должна стать одной из основных задач системы инженерного образования страны [1; 7], направленность которого на сферу освоения коммуникативной культуры обеспечит качество профессиональной подготовки.

Для успешной самореализации в профессиональной деятельности современному специалисту ИТ необходимы такие компетенции, как коммуникабельность, умение принимать решения, устанавливать партнерские взаимоотношения, основанные на взаимоуважении, взаимопонимании, доверии и обеспечивающие этичное поведение в конфликтных ситуациях [3, с. 43-48; 5].

Новые требования к компетентности учитываются при разработке новых и трансформации существующих компетенций World Skills, которые призваны продемонстрировать миру подготовку кадров для новой экономики. Они объединены в блок Future Skills. Стандарты WorldSkills определяют знания и навыки, которые лежат в основе лучшей между-

народной практики в области технического и профессионального исполнения [20].

Союз «Ворлдскиллс Россия» («World Skills in Russia») выделяет одно из основных требований к компетенции ИТ-решения для бизнеса на платформе «1С: Предприятие 8»: знание и понимание принципов продуктивной работы в команде [11], а именно – умение создания и сохранения доверительных и продуктивных рабочих отношений. Специалист должен владеть навыками общения, работы в команде для достижения требуемых результатов и продуктивного участия в групповом решении проблем [11].

Так, в соответствии со спецификацией стандартов (компетенция «Инженерная графика») необходимо знать и понимать важность эффективных методов коммуникаций и межличностных навыков между коллегами, клиентами и другими смежными специалистами. Специалист должен уметь демонстрировать эффективные коммуникационные навыки между коллегами, клиентами и другими связанными с ними профессионалами [9].

В спецификациях стандартов компетенций «Мехатроника» [10], «Электроника» [13] и «Электромонтаж» [12] также отмечена важность владения коммуникативными и межличностными навыками. Будущие специалисты должны знать и понимать эффективную работу в стрессовых ситуациях; важность непрерывного личного совершенствования; корпоративную культуру и методы работы компании, уметь решать конфликтные ситуации.

Таким образом, актуальность данного исследования определяется существующей общественной и образовательной потребностью в специалистах ИТ, владеющих профессионально-коммуникативной компетентностью, и поиском возможностей образовательного процесса вуза в формировании данной компетентности. Целью данного исследования является обоснование роли социально-психологических качеств специалистов ИТ в эффективности процесса коммуникативного взаимодействия. Объект исследования: профессионально-коммуникативная компетентность. Предмет данного исследования: показатели профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов ИТ.

Методологическую основу исследвания составили идеи отечественных психологов и педагогов о связи между обучением и общением, о понимании дидактического процесса как коммуникативного, основываясь на ранее достигнутых результатах предшественников в конкретной научной области [4].

В отечественной педагогике исследовались различные аспекты проблемы межличностного общения: теоретико-методологические основы коммуникации (А. В. Мудрик, Г. А. Цукерман, Л. И. Новикова, Г. М. Андреева, А. Т. Куракин), влияние общения на формирование различных качеств личности (В. И. Журавлев, Е. П. Белозерцев, В. В. Попова, Т. В. Фролова). Развитие коммуникативных умений у будущих инженеров в процессе групповой работы исследовано Н. П. Кирилловым, Ю. П. Похолковым, Е. И. Осиповым, Э. А. Горбатюк, Л. А. Шиленко и др.

Методологическую основу исследования также составила теория готовности к различным видам деятельности Е. П. Ильина, П. А. Рудик, М. Д. Левитова и теория общения Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалева, М. С. Каган, А. А. Леонтьева, А. Н. Леонтьева, Б. Г. Ломова и др.

В последние годы проблема формирования профессионально-коммуникативной компетентности будущих инженеров исследовалась в диссертационных работах многих ученых (А. В. Немушкин, И. В. Новгородцева, А. В. Миронова, Т. А. Кукарцева, О. В. Игнашова, С. А. Вагинова, О. А. Желнова, И. В. Власова, Т. А. Тихонова, Т. Д. Башкуева). Роль психологических качеств будущих специалистов отмечена многими учеными [15; 16; 17; 18; 19]. Однако, как показал анализ литературы по исследуемой проблеме, потенциальные возможности образовательного процесса вуза в формировании профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов ИТ не были предметом научных исследований.

Таблица 1.

Определение сущности понятия «профессионально-коммуникативная компетентность» в диссертационных исследованиях.

Автор	Сущность понятия «профессионально-коммуникативная компетентность»
Миронова А. В.	Неотъемлемая часть профессиональной подготовки
Власова И. В.	Знания и умения, способность адекватно ориентироваться в коммуникативной ситуации, эффективно решать соответствующий круг задач и успешно преодолевать возникающие конфликты
Желнова О. А.	Универсальная характеристика личности специалиста, интегральное личностное образование, единство профессиональной культуры и объективной необходимости профессионального знания, умения и компетенции
Кукарцева Т. А.	Качественная характеристика субъекта профессиональной деятельности в своей сфере, характеризующая его способность и готовность к осуществлению коммуникации
Новгородцева И. В.	Качественная характеристика субъекта профессиональной деятельности, которая определяется как совокупность коммуникативных знаний, умений, навыков и личностных характеристик, необходимых для решения профессиональных задач
Башкуева Т. Д.	Качество личности, отражающее мотивацию осуществлять познавательную деятельность в относительной независимости от внешнего влияния, характеристика деятельности, проявляющаяся в самоуправлении процессом своей деятельности
Тихонова Т. А.	Способность к установлению эффективного взаимодействия с субъектами процесса на основе партнерства, взаимопонимания, сотрудничества и взаимопомощи
Игнашова О. В.	Интеллектуально личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика, основанная на коммуникативных способностях, умениях и знаниях
Вагинова С. А.	Интегративная способность устанавливать партнерские взаимоотношения, основанные на взаимоуважении, взаимопонимании, доверии и обеспечивающие этичное поведение в конфликтных ситуациях
Немушкин А. В.	Совокупность коммуникативных стратегий (знаний, умений и навыков), а также функциональная специфика ее проявления, выражающаяся в избираемом специалистом стиле общения и ролевой коммуникативной позиции, обусловленных доминирующими мотивами и целями взаимодействия

Сравнительный анализ разнообразных моделей классификаций профессионально-коммуникативной компетентности позволяет констатировать, что профессионально-коммуникативная компетентность будущего специалиста определяется учеными как единство личностных качеств, необходимых для организации процесса взаимодействия в определенной социальной среде (таблица 1).

Источник: составлено автором н основе анализа диссертационных исследований.

Принимая во внимание то, что специалисты ИТ должны владеть компетенциями на стыке гуманитарных и технических специальностей, следует сделать корректировку понятия «профессионально-коммуникативная компетентность» и определить сущность понятия «профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов ИТ».

Сегодня особенно актуально развитие междисциплинарных профессиональных компетенций, сочетание технических и гуманитарных компетенций. «Специалист будущего должен видеть вызов, понимать его риски, оценивать его и соответственно на него отвечать. А это работа в команде, междисциплинарные проекты» [8].

Сфера ИТ – одна из основных сфер развития будущего. Чтобы подготовиться к переменам в экономике будущего, специалистам ИТ предстоит приспособиться к своим навыкам и компетенциям, которые, в общем, и составят компетентность. Учитывая междис-

циплинарную особенность профессиональных компетенций специалистов ИТ, определяем сущность понятия «профессионально-коммуникативная компетентность будущих специалистов ИТ» как совокупность коммуникативных стратегий (знаний, умений и навыков), включающих экзистенциальные компетенции, коммуникативные умения, осознанность и эмоциональный интеллект, связанные с личностным ростом и развитием, способностью очень быстро отвечать на вызовы, в том числе технологические. К экзистенциальным компетенциям относим следующие: личностные стратегии, социальные компетенции, целеполагание; к коммуникативным умениям – умение взаимодействовать, осознанность (управление вниманием; рефлексия); эмоциональный интеллект (поддержка собственной мотивации и мотивации других), когнитивная гибкость (умственная способность переключаться с одной мысли на другую, способность использовать разные образы мышления и ментальные (умственные) модели в преодолении возникающих конфликтов, способность адекватно ориентироваться в коммуникативной ситуации), адаптивность (умение преодолевать языковой барьер, межкультурная коммуникация, готовность и способность устанавливать партнерские взаимоотношения) [2, с. 146-150; 9; 10; 11; 12; 13].

Высокий уровень сформированности профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов ИТ будет достигнут при реализации следующих задач: применение принципов междисциплинарного подхода при подготовке будущих специалистов ИТ; овладение гуманитарными технологиями, которые направлены на взаимоотношения между людьми (соорганизация и упорядочение компонентов продуктивной коллективной деятельности людей, основанной на современном гуманитарном знании).

Решение данных задач на уровне организации возможно в комплексной работе, в основе которой лежит как изучение специфики трудовой деятельности специалистов ИТ, так и определение роли профессиональных и социально-психологических особенностей современного преуспевающего специалиста в эффективности процесса коммуникативного взаимодействия.

Внутренняя составляющая взаимодействий определяется отношением личности к себе и базируется на системе представлений человека о себе в социуме и в окружающей среде. В основе внутреннего компонента взаимоотношений лежат навыки специалиста ИТ выявлять и оценивать свою роль в общественной деятельности, проявлять собственные задатки и развивать свои жизненные планы, основанные на мотивации личности и личностно ценных ориентирах. Система представлений специалиста о самом себе, на основе которой строится межличностное и межгрупповое взаимодействие, называется «Я-концепцией», которую составляют ценностные ориентации, потребности, мотивы и индивидуально-типологические особенности индивида. Таким образом, определение социально-психологических качеств будущего специалиста ИТ способствует повышению эффективности процесса формирования профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов ИТ в условиях вуза.

Проанализировав социально-психологические аспекты личностных характеристик ИТ-специалистов, наиболее значимых в контексте их повседневного организационного функционирования, выделяем сильные и слабые стороны, а также возможности и угрозы развития профессионально-коммуникативной компетентности (таблица 2).

Источник: составлено автором на основе анализа философской, социологической, психолого-педагогической, социальной, инженерной литературы.

Обучить творческим процедурам познавательной деятельности с учетом социально-психологических особенностей специалистов данной отрасли и подготовленности к осуществлению практических действий возможно в процессе проектной работы, которая принимает эффективную форму организации междисциплинарной деятельности. Проектная деятельность имеет систематический, не

Таблица 2.

SWOT-анализ профессиональных социально-психологических особенностей специалистов ИТ

Сильные стороны (преимущества)	**Слабые стороны**
– высокая ценность личных достижений; – разнообразие в окружении (творческая среда, интересные люди); – высокий уровень развития интеллекта; – большая значимость работы; – высокий интерес к новым, сложным, амбициозным задачам, требующим нестандартного, творческого решения; – самодостаточность и упорство; – высокая степень вовлечения в деятельность других специалистов, коллективная работа; – способность к абстрагированию и пониманию отношений между элементами, гибкость мышления, критичность, склонность к планированию, анализу и систематической работе; – навыки гибкой адаптации (готовность пополнять знания и переучиваться); – эмоциональная устойчивость, пунктуальность, аккуратность, экономность, высокая работоспособность	– низкая степень коммуникативных качеств, обеспечивающих конструктивный диалог с коллегами и заказчиками, низкий уровень социального воображения; – нередко демонстрирует ограниченное понимание или даже полное непонимание социальных условий и межчеловеческих отношений, в которые он погружен; – низкая способность планировать свою деятельность и соблюдать временные планы и рамки своей работы; – дистанцированность от других людей; – низкая компетентность в вопросах этики; – в повседневной работе программиста элегантность не входит в разряд приоритетов; – интровертированность, погруженность в собственный внутренний мир, низкий уровень социального общения
Возможности развития – возможность самоутверждения, профессионального роста; – возможность продуктивной работы в команде; – пути и способы развития навыков социального общения: активное участие студентов в серии разнообразных совместных проектов; – развитие «социального воображения», то есть способности в деталях представлять себе ту деятельность будущего клиента/пользователя, в которой будут применяться разрабатываемые программы; – формирование социального общения – навыков работы в команде, умений преодолевать конфликты	**Угрозы для развития** – погруженность в собственные переживания делает программиста «сложным» для его коллег, стремящихся к простым и понятным правилам сотрудничества; – процесс работы за компьютером служит для программиста своеобразным «заменителем социальных взаимодействий; – потребность в карьерном росте отсутствует; – при совместной работе ИТ специалистов имеется высокая вероятность межличностных конфликтов из-за разного уровня мотивированности.

прерывный характер и интегрирует компоненты образовательной среды. Так, студенты направлений подготовки «Информационные системы» и «Управление техническими системами» Севастопольского государственного университета разработали проекты в процессе командной работы на темы «Encryption as the Most Basic Method of Cloud Data Access Security Control», «Investigation of Consumer Usage and Perception of Voice Assistants», которые были представлены на научных конференциях [14].

В будущем повсеместно прогнозируется повышенный интерес к междисциплинарному образованию. Реализация процесса формирования профессионально-коммуникативной компетентности специалистов ИТ имеет общее целевое назначение – формирование коммуникативных стратегий (знаний, умений и навыков), включающих экзистенциальные компетенции, коммуникативные умения, осознанность и эмоциональный интеллект, связанные с личностным ростом и развитием. Поскольку внутренняя составляющая взаимоотношений определяется отношением личности к себе и основана на системе представлений человека о себе в социуме, а в основе системы лежат способности личности осмысли-

вать и оценивать свою роль в обществе, немаловажную роль имеют социально-психологические качества личности в эффективности процесса коммуникативного взаимодействия. Система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми, основана на ценностных ориентациях, потребностях, мотивах и индивидуально-типологических особенностях индивида. На основе теоретического анализа социально-психологических качеств программистов получены научно-методические рекомендации и выводы, способствующие повышению эффективности процесса формирования профессионально-коммуникативной компетентности специалистов ИТ в условиях вуза.

АННОТАЦИЯ

В условиях модернизации высшего образования и приоритета владения специалистами компетенциями, требуемыми стандартами WorldSkills, высокий уровень сформированности коммуникативных умений у будущих специалистов ИТ обеспечивает умение выпускника вуза успешно адаптироваться к практической деятельности в противоречивых и постоянно меняющихся условиях. Автор определяет потенциальные возможности образовательного процесса вуза в формировании профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов ИТ. В заключении проанализированы профессиональные социально-психологические особенности специалистов ИТ, обоснована их роль в эффективности процесса коммуникативного взаимодействия.

Ключевые слова: профессионально-коммуникативная компетентность, специалист ИТ, социально-психологические особенности, проектирование, моделирование, рефлексия.

SUMMARY

A high level of future specialists' communication skills formation provides the ability of graduates to adapt to practical engineering activities in the context of higher education modernization and the priority of professional competence required by World Skills Standards. The author defines the potential of the university educational process connected with professional and communicative competence formation in future specialists. In conclusion, the professional socio-psychological characteristics of IT specialists are analyzed and their role in the effectiveness of the process of communicative interaction is justified.

Key words: professional and communicative competence, IT specialists, professional socio-psychological characteristics, design, modeling, reflection.

ЛИТЕРАТУРА

1. Междисциплинарные специальности – тренд будущего [Электронный ресурс]. – URL: https://www.hotcourses.ru/study-abroad-info/latest-news/interdisciplinary-professions-for-the-future/(дата обращения: 20.07.2019).

2. Михайлова А. Г. Развитие личности в глобальной социальной среде // Осознание Культуры – залог обновления общества. Перспективы развития современного общества: матер. XX всеросс. науч.-практич. конф. Севастополь, 12–13 апреля 2019 г. / Севастоп. гос. ун-т. – Севастополь: РИБЕСТ, 2019. – 424 с.

3. Михайлова А. Г. Универсальные компетенции как показатель профессионализма // The Unity of Science. – December 2018 – January 2019. – P. 176.

4. Орлов А. А. Педагогика: концепция и учебная программа курса для студентов пед. вуза. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2001. – 34 с.

5. Пономарева Н. С. Формирование готовности будущих инженеров к инновационной деятельности в образовательном процессе вуза: автореф дисс. … канд. пед. наук. – Брянск: Брянский гос. университет им. академика И. Г. Петровского, 2011. – 24 с.

6. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_318543/(дата обращения: 12.06.2019).

7. Похолков Ю. П. Национальная доктрина опережающего инженерного образования России в условиях новой индустриализации: подходы к формированию, цель, принципы //

Инженерное образование. – 2012. – № 10. – С. 54.

8. Профессии будущего: прогнозы экспертов [Электронный ресурс]. – URL: https://newslab.ru/article/682898 (дата обращения: 20.07.2019).

9. Спецификация стандартов Инженерная графика [Электронный ресурс]. – URL: http://worldskills.kz/wp-content/uploads/2017/06/Спецификация-стандартов-Инженерная_графика_CAD.pdf (дата обращения: 13.01.2019).

10. Спецификация стандартов. Компетенция 04. Мехатроника [Электронный ресурс]. – URL: http://worldskills.kz/wp-content/uploads/2017/06/Спецификация-стандартов-Мехатроника.pdf (дата обращения: 13.01.2019).

11. Техническое описание ИТ-решения для бизнеса на платформе «1С: Предприятие 8». Информационные и коммуникационные технологии [Электронный ресурс]. – URL: http://worldskills.omgtu.ru/wp-content/uploads/2018/05/2017_WSR_1C_Техописание.pdf (дата обращения: 13.01.2019).

12. Техническое описание. Электромонтаж [Электронный ресурс]. – URL: http://tpt.tom.ru/doc/skills/kompeten.pdf (дата обращения: 13.01.2019).

13. Техническое описание. Электроника [Электронный ресурс]. – URL: https://spo.mosmetod.ru/docs/safety-and-health/requirements/62_Jelektronika/TO_ Jelektronika_29.09.2017.pdf (дата обращения: 13.01.2019).

14. Recent Achievements and Prospects of Innovations and Technologies: материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных. Севастополь, 22 апреля 2019 г. / под ред. О. Н. Кручиной, А. Г. Михайловой. – Керчь: ФГБОУ ВО «КГМТУ»; Севастополь: ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», 2019. – 610 с.

15. Baryshnikov N. V., Bernshteyn V. L. The Formation of Professional Communicative Intercultural Competence: Summarising the Experience and Searching for New Didactic Solutions. Language and Culture // Linguistics / Tomsk State University. – 2018. – v. 43. – P. 136–147.

16. Burtsev A. A. Comprehensive Prevention Issues of Impaired Driving: Organizational, Legal, Medical and Socio-Psychological Aspects // Social Psychology and Society / Moscow State Univ Psychology & Education. – 2018. – V. 9. – No. 4. – P. 98–107.

17. Golyanich V. M., Bondaruk A. F., Shapoval V. A., Tulupyeva T. V. Value Contradictions as Psychodiagnostic Criteria of Professional Competence and an Intrapersonal Conflict // Moscow State Psychological & Pedagogical Univ. – 2018. – v. 11. – No. 3. – 2018. – P. 120–139.

18. Karpunina E. [и др.] The Development of Human Capital as a Factor of Economic Security in the Digital Age: Proceedings of the 2nd International Conference on Contemporary Education and Economic Development (CEED 2019). 26-27 October 2019, Beijing, China.

19. Shageeva F. T., Kraysman N. V., Gorodetskaya I. M., Ivanov V. G. Socio-Psychological Competence of Future Engineers // ASEE International Forum AMER SOC ENGINEERING EDUCATION. – WASHINGTON, DC 20036 USA, Atlanta. – 22.06.2013. – P. 2.

20. WorldSkills Standards Specifications [Электронный ресурс]. – URL: https://www.worldskills.org/what/projects/wsss/) (дата обращения: 13.06.2019).

В. В. Реутова

УДК 378.147

ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ

В условиях социально-экономических трансформаций одной из важнейших задач высшей школы является подготовка компетентных специалистов по экономике. От их профессиональной деятельности будет зависеть экономический рост нашей страны и благосостояние общества. Улучшение качества профессионального образования будущих экономистов предусматривает их подготовку к эффективному профессиональному общению в условиях международного сотрудничества. Высокий уровень культуры профессионального общения, основой которого является межкультурная компетентность, позволит достигнуть экономических целей при межкультурной коммуникации с бизнес-партнерами других стран.

На основе анализа понятия «межкультурная компетентность», выделении ее структуры и функций уточним сущность понятия «межкультурная компетентность будущих экономистов». Этот термин будем рассматривать как высокий уровень осуществления межкультурной деятельности, основанной на системных знаниях по различным видам профессионального дискурса и правилах их построения, необходимых для выполнения экономической деятельности, дискурсивных умениях и навыках, а также личностных качествах, выражающихся через мотивированность, волевое проявление, толерантность и рефлексивность во время делового взаимодействия с представителями других культур.

Педагогическое исследование, направленное на формирование межкультурной компетентности, является видом познавательной деятельности, осуществляемой с применением определенных научных парадигм и методологических подходов, которые позволяют всесторонне изучить объект познания, раскрыть закономерности и движущие силы развития педагогического процесса или явления, выявить средства достижения поставленной цели. Поэтому обоснование подходов к формированию межкультурной компетентности в процессе профессиональной подготовки обучающихся является определяющим этапом исследования.

Проведенный научный поиск позволяет констатировать, что проблема формирования межкультурной компетентности будущих экономистов рассматривалась по следующим направлениям: общие вопросы межкультурной коммуникации (М. Бахтин, Е. Верещагин, И. Денисова, Т. Колбина, А. Садохин, С. Тер-Минасова, N. Chomsky, R. Fischer, G. Hofstede, K. Jaspers, H. Lasswell, D. Thomas и другие); коммуникативный дискурс (В. Борботько, В. Григорьева, Ю. Косенко, В. Степанов, Т. Милевская, И. Шевченко, T. Van Dijk, D. Carbaugh и другие); национальные стили коммуникации и общения (Н. Бердяев, Т. Ларина, В. Манакин, E. Hall, G. Hofstede, W. Gudycunst, C. Kramsh и другие); коммуникативная культура и коммуникативная компетентность (С. Андреева, Е. Верещагина, И. Ярощук, G. Fisher, B. Hall, E. Hirsch, D. Hymes и др.).

Несмотря на значительное количество работ, проблема формирования межкультурной компетентности будущих экономистов еще не получила достаточного освещения в педагогической литературе.

Цель статьи – определить и проанализировать подходы к формированию межкультурной компетентности будущих экономистов, которая является надежной основой для реализации разработанной педагогической системы и поэтапной педагогической технологии.

Анализ научных парадигм и подходов педагогической науки позволяет выявить основные особенности формирования межкультур-

ной компетентности будущих специалистов по экономике. Среди парадигм, сложившихся в современной педагогической науке, преобладают гуманистическая, культурологическая, знаниевая.

В современной системе образования знания являются не самоцелью, а средством для приобретения социального опыта. Знаниевую парадигму считают старейшей в истории, поскольку с появлением человечества одной из первых возникла необходимость в получении знаний, поиске способов их получения для познания окружающего мира. Однако именно в рамках знаниевой парадигмы происходит усвоение студентами знаний в различных сферах жизнедеятельности, на которых базируются соответствующие умения и навыки по межкультурной компетентности.

Гуманитарные дисциплины в нашем исследовании служат инструментом для познания других культур и осознания особенностей своей культуры. Благодаря этому будут формироваться отношения взаимопонимания, взаимообогащения и взаимодействия между представителями различных бизнес-культур.

Известно, что качество знаний определяется не только истинностью самих знаний, а и их духовной обогащенностью, личностным отношением человека к знаниям, которые он получает в процессе учебной деятельности. Утверждение личности происходит на основе сопереживания, сотрудничества, сотворчества, взаимоуважения, взаимообогащения участников педагогического процесса [1, с. 9–28]. Так, в нашем исследовании считаем целесообразным использование преимуществ гуманистической парадигмы (Ш. Амонашвили, А. Дистервег, А. Макаренко, В. Сухомлинский и др.), в соответствии с которой интересы, способности и индивидуально-психологические особенности студента признаются высшей ценностью, создаются условия для его всестороннего развития. В основе гуманистической парадигмы – принцип гуманизма, который утверждает уникальность и ценность человека независимо от его национальности, социального статуса и пола, который должен воплощаться в практической деятельности преподавателя. Опора на гуманистическую парадигму позволяет максимально полно раскрывать способности обучающихся, обеспечивать жизненную адаптацию, помогать в личностном росте (в частности, удовлетворять разнообразные образовательные потребности), реализовывать диалогические отношения между преподавателем и студентами в процессе формирования межкультурной компетентности.

Культурологическая парадигма связана с культурологическим подходом, а также с рассмотренной выше знаниевой парадигмой. Т. Колбина справедливо замечает, что «знание является неотъемлемым компонентом культуры, их усвоение повышает уровень личности. Принципы кодирования и передачи информации тоже базируются на знаниях и являются культурно обусловленными процессами» [2, с. 64]. Культурологическая парадигма акцентирует внимание на необходимости усвоения культурного наследия различных культур, их духовных ценностей в процессе обучения. Достижение определенного уровня культуры позволяет человеку продуктивно взаимодействовать с окружающей средой в различных сферах деятельности.

Парадигмальный подход должен отражать полноту педагогического исследования, а, следовательно, охватывать статику и динамику педагогического процесса. По мнению ученых (Т. Дмитренко, Т. Колбин, К. Яресько и др.), совокупность образовательных парадигм целесообразно дополнить управленческой и социально-коммуникационной, которые будут влиять на разработку педагогической технологии из-за связанных с ними методологических подходов [2, с. 5–6]. Таким образом, кроме знаниевой, культурологической и гуманистической парадигм, описывающих статику, целесообразно рассмотреть управленческую и социально-коммуникационную парадигмы, описывающие динамику [2, с. 24].

Управленческая парадигма отражает целеустремленность, поэтапность педагогического процесса. Эффективность управления и оптимальность принятия решений реали-

зуется при условии постепенного перехода от управления со стороны преподавателя и соуправления (преподавателем и студентом) к самоуправлению студентами собственной учебной деятельностью.

Социально-коммуникационная парадигма основывается на организации (воздействии на личность), управлении (влиянии на деятельность) и коммуникации (воздействии на субъекты учебной деятельности). Социальный аспект проявляется во взаимовлиянии педагогической системы и общества (через процессы обучения, развития, социализации личности). Коммуникационный аспект проявляется в передаче информации между субъектами педагогического процесса [3].

Для выяснения направления профессиональной подготовки обучающихся по формированию межкультурной компетентности рассмотрим научные подходы, которые определяют этот процесс.

Формирование межкультурной компетентности, как и любой педагогический процесс, является организованной, целенаправленной деятельностью педагога и обучающихся [4]. Целесообразность применения в нашем исследовании системного подхода обусловлена тем, что он выполняет ориентационную, мировоззренческую, познавательную и методологическую функции (И. Блауберг, В. Садовский, Е. Юдин и др.). Системный подход, требующий рассмотрения частей в неразрывном единстве с целым, предусматривает четкое определение цели, выявление альтернативных путей ее достижения, учета возможных последствий ее реализации [5. с. 537]. Системный подход, связанный со знаниевой парадигмой, обеспечивает соблюдение логики осуществления научного исследования, делает возможным определение сущности учебной деятельности по формированию межкультурной компетентности, разработку модели ее формирования. Педагогической системе формирования межкультурной компетентности свойственны такие инвариантные качества, как гибкость, динамичность, вариативность, адаптивность, прогнозируемость, целостность [6, с. 38], а также интегративность [7, с. 56–57], что обуславливает ее междисциплинарный характер.

Так, формирование межкультурной компетентности на основе системного подхода будет способствовать осознанию студентами фундаментальных закономерностей межкультурного дискурса; сформирует системное мышление благодаря усвоению теоретических основ относительно сущности межкультурной компетентности, следовательно, обеспечит успешную профессиональную деятельность в будущем. Благодаря комплексному анализу понятия «межкультурный дискурс» в различных областях знаний студенты приобретут целостное мировосприятие, что определит выбор оптимальных средств и методов при анализе проблем профессиональной деятельности. Со стороны преподавателя системность и многообразие связей педагогического процесса формирования межкультурной компетентности позволят поэтапно сформировать указанные компетентности, а также возвращаться на предыдущие этапы учебной деятельности в случае выявления у студентов пробелов или трудностей в восприятии и усвоении учебного материала.

Применение культурологического подхода (Е. Бондаревская, Н. Щуркова и др.) к формированию межкультурной компетентности предусматривает одновременное изучение языка и культуры, расстановку акцентов на ценностно-ориентационном смысле педагогического процесса, изучение культурных подходов и параметров анализа особенностей национальных культур (моральные нормы, культурные ценности и т.д.).

Культурологический подход позволит студенту как будущему специалисту по экономике воспринимать личность (бизнес-партнера, руководителя, подчиненного, клиента) через призму соответствующей культуры, минуя стереотипные представления и обобщения. Такое восприятие позволит привести к построению бесконфликтного межкультурного дискурса, а, следовательно, обеспечит эффективность будущей профессиональной деятельности.

Коммуникативно-деятельностный подход (П. Гальперин, И. Зимняя, А. Леонтьев, С. Ру-

бинштейн и др.) основан на положении о том, что основой обучения должно стать духовное обогащение обучающихся, рефлексивность, способность использовать приобретенные знания в изменяющихся условиях. В основе деятельностного подхода – единство сознания и деятельности [8]; его применение позволяет организовывать и осуществлять учебную деятельность по формированию межкультурной компетентности в соответствии с ее социальной сущностью совместной продуктивной деятельности, построенной на основе субъект-субъектных отношений ее участников. При формировании и достижении целей человек использует как средства различные культурные артефакты, то есть продукты предыдущей деятельности (язык, социальные нормы, знания). Это дает ему возможность использовать предыдущий социальный опыт для приобретения нового [9]. Поскольку личность раскрывается и развивается только в деятельности [10], на основе коммуникативно-деятельностного подхода к формированию межкультурной компетентности строится целеполагание, формируется мотивация, самоконтроль и самооценка обучающихся.

Реализация компетентностного подхода (А. Вербицкий, И. Зимняя, Дж. Равен, А. Хуторской) при формировании межкультурной компетентности определяет практическую направленность учебной деятельности, то есть должна обеспечивать способность к применению полученных знаний и навыков в самостоятельном решении проблем в многообразии учебных и профессиональных ситуаций. Особенностью компетентностного подхода является также усиление прагматической и гуманистической направленности учебного процесса [11, с. 17].

С помощью компетентностного подхода формируется самостоятельность обучающихся в решении поставленных проблем, ответственное отношение к принятию решений на основе приобретенного социального опыта. Участники педагогического процесса будут способны оценивать результаты собственной деятельности, ориентироваться во множестве источников информации, самостоятельно выбирать оптимальное решение проблемной ситуации.

Личностно-ориентированный подход (Е. Бондаревская, В. Сериков, А. Хуторской, И. Якиманская и др.) выделяет гуманистическое содержание педагогического процесса. В центре внимания – становление и развитие субъектности обучающихся: их самоценности, морально-этические нормы, осознание важности собственной активной позиции. Указанный подход является методологической основой для развития рефлексивности студента (способности к самоанализу, самореализации, самокоррекции). Преподавателю необходимо учитывать индивидуальный уровень личностных качеств обучающихся (интеллектуальных, творческих, волевых, эмоциональных, этнокультурных), мотивировать их к проявлению и развитию своих способностей. Высокая вовлеченность в учебный процесс в дальнейшем повлияет на продуктивное сотрудничество с бизнес-партнерами, самостоятельную ориентацию в профессиональных ситуациях, инициативность в формулировании и реализации поставленных целей.

Опираясь на идеи ученых, которые внесли весомый вклад в разработку технологического подхода (В. Беспалько, П. Гальперин, Т. Ильина, И. Лернер, Г. Селевко), подчеркнем его значимость для реализации разработанной педагогической системы и разработки поэтапной технологии формирования межкультурной компетентности и соответствующих дидактических средств. Технологический подход сориентирует субъекты педагогического процесса на многовариантность его моделирования и проектирования на основе опорных моделей и схем. С помощью обратной связи преподаватель будет иметь возможность постоянно корректировать методы и формы учебной деятельности в соответствии с диагностированной целью. Результат на каждом этапе педагогической технологии сравнивается с эталонным для того, чтобы в случае необходимости была возможность вернуться на предыдущие этапы педагогической технологии.

Применение знаково-семиотического подхода обусловлено необходимостью формиро-

вания межкультурной компетентности средствами знаково-семиотических систем, которыми являются знак, знаковая система, символ, речь, текст. С позиций знаково-семиотического подхода (М. Бахтин, Т. Дридзе, С. Петров, Ю. Степанов и др.) высказывания как последовательность определенных знаков или связный текст, с которыми соотносится целостная коммуникативная ситуация, отражают определенный фрагмент реальной действительности и воспроизводят особенности национальной культуры. Поэтому формирование МДК обучающихся с учетом триады «высказывания – текст – культура» должно быть направлено на формирование речевой деятельности (порождение / восприятие семиотических единиц – высказываний, текстов), форма и содержание которых соответствует ситуации будущей профессиональной деятельности, определяются социокультурным контекстом и коммуникативными целями обучающихся. Студентам необходимо приобрести умение использовать различные виды профессионального дискурса в соответствии с коммуникативными ситуациями делового общения.

Таким образом, указанные научные парадигмы и методологические подходы к формированию межкультурной компетентности определяют целостность и многоаспектность соответствующего педагогического процесса и служат основой для создания модели. Дальнейшие исследования целесообразно направить на проверку эффективности разработанной педагогической системы и поэтапной технологии формирования межкультурной компетентности на основе определенных методологических подходов.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена определению и анализу подходов к формированию межкультурной компетентности будущих экономистов. Сделан акцент на необходимости формирования указанной компетентности, что позволит улучшить уровень профессиональной подготовки обучающихся.

Уточнена сущность понятия «межкультурная компетентность», выделены и проанализированы научные парадигмы и подходы к ее формированию. Среди научных парадигм, влияющих на эффективность учебного процесса, охарактеризованы знаниевая, гуманистическая, культурологическая, управленческая и социально-коммуникационная. Использование преимуществ указанных парадигм позволяет наиболее полно раскрыть способности обучающихся, обеспечит психологическую адаптацию, а также позволит реализовать диалогические отношения между преподавателем и обучающимися в процессе формирования межкультурной компетентности.

Выделены и проанализированы системный, коммуникативно-деятельностный, компетентностный, личностно-ориентированный, технологический и знаково-семиотический подходы. Доказано, что указанные подходы определяют целостность и многоаспектность педагогического процесса по формированию межкультурной компетентности будущих экономистов и является основой для реализации разработанной педагогической системы и поэтапной педагогической технологии.

Ключевые слова: методологические основы, научные парадигмы, методологические подходы, межкультурная компетентность, студенты-экономисты.

SUMMARY

The article is devoted to the definition and analysis of approaches to the formation of intercultural competence of students-economists. The emphasis is placed on the need to form the specified competency, which will improve the level of professional training of students.

The essence of the concept of “intercultural competence” has been clarified, scientific paradigms and approaches to its formation have been identified and analyzed. Among the scientific paradigms that affect the effectiveness of the educational process, knowledge, humanistic, cultural, managerial, and socio-communication are characterized. Using the advantages of these paradigms allows you to most fully reveal the abilities of students, provides psychological adaptation, and also allows for the implementation of dialogical relations between the teacher and students in the process of developing intercultural competence.

Systemic, communicative-active, competency-based, personality-oriented, technological, and semiotic-semiotic approaches are identified and analyzed. It is proved that these approaches determine the integrity and multidimensional nature of the pedagogical process for the formation of intercultural competence of students-economists and is the basis for the implementation of the developed pedagogical system and phased pedagogical technology.

Key words: methodological foundations, scientific paradigms, methodological approaches, intercultural competence, economics students.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш. А. Школа Жизни. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили. – 2000. – 144 с.

2. Развитие творческого потенциала будущего специалиста: монография / Т. О. Дмитренко [и др.]. – Херсон: ЧП Вишемирський В. С., 2014. – 424 с.

3. Дмитренко Т. А. Яресько К. В. Основы современной педагогики: Социально-коммуникационный аспект исследования // Вестник ХГАК: сб. науч. тр. – Харьков: ХГАК, 2013. – Вып. 39. – С. 220–225.

4. Сластёнин В. А. Основные тенденции модернизации высшего образования // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 1. – С. 43–49.

5. Философский словарь социальных терминов / под общ. ред. В. П. Андрющенко. – Харьков, 2005. – 672 с.

6. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учебное пособие. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 368 с.

7. Садовский В. Н. Основание общей теории систем. – М.: Наука, 1974. – 280 с.

8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.

9. Нечаев В. Д., Вербицкий А. А. В концепции современного гуманитарного образования // Высшее образование. – 2011. – № 3. – С. 14–22.

10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

11. Зимняя И. А. Ключевой компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

12. Реутов В. Е., Реутова В. В. Психолого-педагогические факторы развития творческого потенциала будущих экономистов // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-1. – С. 160–167.

А. С. Сивцева

УДК 378.091.3: [81.243: 338.48]

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ

Практика показывает, что современный рынок труда недостаточно обеспечен компетентными специалистами медицинского профиля, обладающих высоким уровнем иноязычной коммуникативной компетентности (ИКК), необходимой для самостоятельного и эффективного решения профессиональных задач в условиях интенсификации межкультурной коммуникации. Анализ методической литературы свидетельствует о том, что проблема формирования ИКК у будущих специалистов-медиков недостаточно исследована. Актуальность проблемы исследования обусловлена также необходимостью поиска решения ряда противоречий между:

– требованиями, предъявляемыми к компетентности будущих врачей, и качеством их профессиональной подготовки в вузе в процессе изучения цикла гуманитарных дисциплин;

– требованиями к уровню сформированности ИКК в соответствии с образовательно-квалификационной характеристикой специалистов и недостаточной ресурсной обеспеченностью этого процесса в системе профессиональной подготовки будущих врачей.

Концептуальные основы профессиональной подготовки будущих медиков отражены в приказе Министерства образования и науки РФ от 9 февраля 2016 г. № 96 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 31.05.03 Стоматология (уровень специалитета)», в соответствии с которым врач должен взаимодействовать с широким кругом лиц (коллегами, руководителями, пациентами) для осуществления профессиональной деятельности; выполнять ограниченные управленческие функции; принимать решения в привычных условиях с элементами непредсказуемости. В указанном документе обосновывается необходимость обучения студентов иноязычному общению. Учитывая то, что профессия врача предусматривает субъект-субъектные отношения, в том числе с иностранными гражданами, эффективность лечения напрямую зависит от качества коммуникации, которая характеризуется уровнем сформированности иноязычной коммуникативной компетентности в рамках профессиональной подготовки. В контексте указанных процессов возникает цель разработки модели формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих медиков, характеризующая ее основные этапы и особенности.

Обратимся к определению «модель» в педагогике. По мнению ряда ученых (В. К. Беспалько, Е. Б. Виноградова, В. А. Кучер, В. А. Кривова, О. В. Крюков, А. Р. Ротенберг, С. Ф. Сергеев), модель является способом существования знаний.

Теоретический анализ проблемы позволил определить моделирование как важнейший этап развития любой теории. Модель может служить основой конструирования нового, еще неизвестного практике. В таком случае исследователь, обнаружив характерные черты существующих явлений, процессов педагогической практики, начинает поиск нового с компоновки, сочетания, моделирования принципиально нового состояния объекта изучения. Так возникают модели-гипотезы, которые носят характер предположения и которые требуют проверки; модели-концепции превращаются в научно обоснованные теории.

Исследователь Ю. А. Колесникова определяет модель как «метод познавательной и управленческой деятельности, благодаря которому можно адекватно и целостно отобразить сущность, важнейшие качества и компоненты системы» [6, с. 57]. Т. М. Борисова видит суть педагогического моделирования в том, что модель является вспомогательным средством, которое в процессе познания дает новую информацию об основном объекте изучения. Этот процесс включает «комплекс педагогических условий поэтапного формирования» всесторонней компетентности обучающегося, «которая отражает содержательную и процессуальную (компоненты) основы» [3, с. 69]. По мнению Н. А. Антоновой, педагогическая модель представляет собой искусственно созданный объект в виде схемы, конструкции, знаковых форм или формул, который, будучи подобным изучаемому объекту (или явлению), отражает и воспроизводит в более простом и обобщенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [1].

Согласно Г. С. Архиповой, каждая модель должна фиксировать главные черты объекта изучения. Модели могут быть созданы в результате глубокого понимания функций и свойств, которые они моделируют. Модель всегда выступает как аналогия и является промежуточным звеном между выдвинутыми теоретическими положениями и их проверкой в реальном педагогическом процессе [2].

На наш взгляд, «моделирование» выступает как метод исследования специфически

организованных объектов, при этом объектами выступают относительно самостоятельные, функционирующие динамические образования, рассматриваемые как определенная целостность. Таким образом, данный метод позволяет отображать важные характеристики педагогической технологии, направленной на формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности будущего врача в процессе его профессионального обучения.

Концептуальными аспектами проектирования и моделирования содержания иноязычной коммуникативной компетентности занимались такие ученые, как Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, Т. Н. Дридзе, М. Р. Жинкин, Е. С. Заир-Бек, С. Л. Рубинштейн, Е. С. Полат, Л. Г. Семушина, Н. А. Сура, А. К. Федоренко.

Поскольку наша работа посвящена проблеме формирования ИКК студентов-медиков в процессе их профессиональной подготовки, возникает необходимость проектирования структурно-функциональной модели. По мнению С. С. Миронцевой, такая модель «отражает целостный педагогический процесс, в котором совокупность подходов обучения направлена на приобретение обучающимися определенных компетенций, а также на развитие личностных качеств обучающихся. Она выступает инструментом познания, прогнозирования и реализации процесса обучения, позволяющим определить соответствие поставленной цели с конечным результатом, полученным в ходе экспериментальной работы» [6, с. 148]. На наш взгляд, предложенная модель соответствует требованиям практико-ориентированного образования, имеет потенциал, обеспечивающий оптимальный уровень сформированной иноязычной коммуникативной компетентности будущего врача. Такого рода модель отвечает отечественным стандартам образования и обеспечивает специфические отраслевые требования к профессионализму и личностным качествам выпускника вуза.

При проектировании структурно-функциональной модели мы опирались на исследования Г. С. Архиповой, Т. А. Баевой, Т. И. Бирюковой, Л. В. Богдановой, М. Ю. Гайкиной, Н. А. Глузман, Н. В. Горбуновой, Е. А. Зимовец, Е. А. Прохоровой, П. И. Сердюкова, которые освещают сущность и место коммуникативной подготовки в формировании профессиональной компетентности студентов, а также методические аспекты развития ИКК, критерии оценивания и организационно-педагогические условия формирования ИКК [2; 4; 5].

Предложенная модель имеет блочную структуру и представляет собой интегрированное научно-теоретическое структурирование процесса профессиональной подготовки студентов-медиков:

целевой блок определяет цель формирования ИКК, которая была обусловлена социальным заказом общества, а также продиктована Федеральным образовательным стандартом высшего образования 3+;

методологический блок составляют ключевые научные подходы: компетентностный, системно-деятельностный, личностно-ориентированный и коммуникативный, а также ***принципы*** интерактивности, коммуникативности, профессиональной направленности, активного и интерактивного взаимодействия, аутентичности общения, консолидации знаний.

Компетентностный подход предусматривает смещение акцента от знаниево-ориентированного процесса обучения на формирование и развитие у студентов широкого ряда компетенций – ценностно-смысловой, учебно-познавательной, информационно-технической, социокультурной, коммуникативной. Основой компетентностного подхода является триада целей обучения: формирование когнитивых навыков, воспитание личностных качеств, развитие высших психических процессов.

Выбор ***системно-деятельностного подхода*** обусловлен тем, что процесс обучения иностранному языку имеет деятельностный характер, поскольку реальное общение на занятиях осуществляется через активную речевую деятельность, с помощью которой участники решают реальные и условные задачи.

Личностно-ориентированный подход позволяет обеспечить условия для интеллек-

туального и социального развития гармоничной личности в процессе профессиональной подготовки и овладения иностранным языком. В контексте этого подхода выделяется концепция автономии учащегося и автономного непрерывного обучения. По утверждению А. В. Хуторского, внедрение личностно-ориентированного подхода обеспечивает оптимальное соотношение творческих процессов с нормативными, что обеспечивает эффективное усвоение студентами образовательных стандартов на личностно значимом уровне.

Реализация ***коммуникативного подхода*** в учебном процессе означает, что формирование иноязычных речевых умений происходит благодаря осуществлению обучающимися иноязычной речевой деятельности, т.е. овладение средствами общения направлено на их практическое применение в процессе общения в специально созданных ситуациях.

Помимо вышеупомянутых подходов, методическую основу разработанной модели составил ряд методических принципов.

Принцип коммуникативности предполагает использование комплекса коммуникативных ситуаций, направленных на всестороннее развитие ИКК обучающихся: от формирования речевых навыков и умений до развития речевого и экстралингвистического поведения, адекватного ситуации общения (языковые и фоновые знания служат развитию речевых умений и навыков).

Принцип активного и интерактивного обучения основывается на диалогическом, полилогическом, групповом, парном характере взаимодействия, при котором обучающиеся обмениваются языковым и даже профессиональным опытом. Указанный подход помогает снимать языковые барьеры, корректировать типичные и повторяющиеся ошибки каждого из участников.

Принцип аутентичности предполагает систематическое и последовательное использование аутентичных материалов в процессе обучения в условиях отсутствия реальных коммуникативных ситуаций с носителями изучаемого языка. Правильно подобранный языковой материал имеет актуальное содержание, отвечает учебным целям и задачам, соответствует профессиональным и личностным интересам и потребностям обучающихся, является источником социокультурной информации, средством постижения иноязычной культуры и межкультурной коммуникации.

Принцип профессиональной направленности предполагает реализацию профессионально-ориентированного обучения с учетом индивидуальных особенностей студентов на всех этапах образовательной деятельности. Профессионализация образовательного процесса высшего учебного заведения активизирует жизненную позицию студентов, позволяет сознательно выстраивать собственную траекторию образовательной деятельности, обеспечивает личностное включение в освоение будущей профессии.

Принцип консолидации усвоения знаний способствует качественному усвоению полученных знаний, умений и навыков, направленных на формирование высококвалифицированного специалиста и культурной, образованной личности

Теоретический блок включает анализ ключевых понятий исследования: «коммуникативная компетентность», «иноязычная коммуникативная компетентность». Коммуникативную компетентность рассматриваем как совокупность знаний, умений и навыков, направленных на эффективное общение в определенных коммуникативных ситуациях. Под иноязычной коммуникативной компетентностью (ИКК) понимаем способность обучающегося к свободному пониманию и к речемыслительной деятельности на иностранном языке в соответствии с перцептивно-коммуникативными и интерактивно-коммуникативными функциями общения.

Критериально-диагностический блок отражает критерии, показатели и уровни сформированности иноязычной коммуникативной компетентности будущих врачей:

– ценностно-мотивационный критерий с показателями: устойчивый интерес и стойкая мотивация к иноязычной коммуникации;

– организационно-коммуникативный критерий с показателями: способность обучаю-

щихся к продуктивному ведению коммуникации и информационному обмену с целью взаимопонимания партнеров;

– когнитивно-содержательный критерий с показателями: сформированность компетенций и систематизированность знаний;

– рефлексивно-результативный критерий с показателями: высокая способность к самооценке и самоанализу.

С учетом предложенных критериев и показателей охарактеризованы уровни сформированности ИКК (удовлетворительный, пороговый, продвинутый).

Процессуально-содержательный блок включает этапы (ознакомительный, репродуктивный, практический, творческий), педагогические условия, содержание работы, ожидаемый результат.

Под педагогическими условиями понимаем совокупность объективных возможностей или обстоятельств, содержания, форм, методов, педагогических приемов, направленных на достижение конкретной педагогической цели.

Выделим педагогические условия формирования ИКК: ориентация целей и задач обучения иностранному языку будущих врачей на повышение качества их профессиональной подготовки; вовлечение будущих врачей в коммуникативно-познавательную деятельность; формирование коммуникативного, интерактивного, перцептивного, профессионального, поведенческого блоков общения; целостный, компетентностно-системно-деятельностный характер формирования иноязычной коммуникативной компетентности и творческая направленность.

Содержание работы включает написание эссе с обоснованием личного выбора медицинской профессии, ролевые игры, выполнение лексико-грамматических заданий, тестов, разыгрывание диалогов и коммуникативных ситуаций, чтение и прослушивание аутентичных текстов, подкастов, вебинаров, мировых сервисов новостей, творческие проектные задания, разработку портфолио, круглый стол, дебаты, защиту рефератов, подготовку докладов для участия в студенческих конференциях.

Результативный блок модели отражает результат: сформированность иноязычной коммуникативной компетентности будущих врачей на продвинутом уровне.

Разработанная модель подтверждает свою эффективность при проведении сравнительно-сопоставительного анализа первичной и контрольной диагностики сформированности уровня ИКК у обучающихся медиков. Методологической основой предложенной модели выступили научные подходы (системно-деятельностный, компетентностный, личностно-ориентированный, коммуникативный), принципы (активного, интерактивного взаимодействия в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетентности; принцип активности обучающихся; принцип наглядности; принцип прочности усвоения знаний; коммуникативно направленного формирования речевых навыков; интегративный принцип взаимосвязанного обучения языку и культуре на основе аутентичности общения; профессионально-ориентированного иноязычного общения). Модель имеет блочную структуру и включает целевой, методологический, теоретический, критериально-диагностический, процессуально-содержательный и результативный блоки.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема повышения эффективности формирования иноязычной коммуникативной компетентности обучающихся медиков в процессе профессиональной подготовки, предложена педагогическая модель формирования иноязычной подготовки будущих специалистов в области здравоохранения.

Ключевые слова: профессиональная иноязычная подготовка, иноязычная коммуникативная компетентность, модель, разработка учебно-методических материалов, обучающиеся медики.

SUMMARY

The problem of increasing the effectiveness of the formation of foreign-language communicative competence of future physicians in the process of general professional training is considered. The pedagogical model of foreign language training of future doctors is substantiated.

Key words: professional foreign language training, foreign language communicative competence, pedagogical model, design of teaching resources, medical students.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Н. А. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности у студентов медицинского факультета в процессе обучения в вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 9 (27). – С. 35-38.

2. Архипова Г. С. Формирование иноязычной компетенции будущего специалиста медицинского профиля // Иностранный язык в высшей школе: сб. материалов межвузовского научно-методического семинара. Выпуск 6. – Чита, 2006. – С. 49-53.

3. Борисова Т. М. Модель педагогической технологии по формированию духовно-нравственных ценностей у студентов средствами якутской поэзии // Вестник Якутского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. – 2008. – Вып. 3. – Т. 5. – С. 67-73.

4. Глузман Н. А. Особенности реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования в Республике Крым // Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога: сборник материалов Всеукраинской научно-практической конференции (Евпатория, 21-22 мая 2015 г.). – С. 3-11.

5. Горбунова Н. В., Божко Ю. И. Межкультурная иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция будущих морских судоводителей в условиях модернизации современного профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – 2015. – Вып. 47. – Ч. 1. – С. 24-30.

6. Миронцева С. С. Структурно-функциональная модель формирования иноязычной профессионально-ориентированной компетенции будущих менеджеров с использованием ЭОР // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – 2017. – Вып. 56. – Ч. 2. – С. 147-157.

М. В. Переверзев

УДК 378:338.486

ПОДГОТОВКА КАДРОВ ДЛЯ ИНДУСТРИИ ГОСТЕПРИИМСТВА КРЫМА

В связи с присоединением Республики Крым к Российской Федерации наметилась позитивная тенденция развития туристического и гостиничного бизнеса. Переходный период, представляющий из себя постепенную интеграцию Республики Крым в правовую, экономическую и политическую сферы России, – крайне важный момент для дальнейшего развития полуострова.

Республика является стратегически важным регионом для российской политики и экономики. Среди первостепенных задач стоит решение вопроса стратегического развития одной из самых перспективных статей бюджета Республики Крым, а теперь и России в целом – туризма и гостеприимства. Однако крымский туристический бизнес занимает всего несколько процентов в общей экономике Крыма: по одним подсчетам – 9 %, по другим – не дотягивает и до 6 %. Именно поэтому развитие гостеприимства является одним из важнейших факторов становления крымского региона, поскольку туристская и курортно-санаторная отрасль постоянно трансформируется и придает импульс постоянному движению к стабильности Крыма [1].

Как справедливо отмечают Н. Ю. Сайбель и А. Е. Потапова, одной из фундаментальных

проблем, которые были свойственны сфере туризма и до вхождения региона в состав Российской Федерации, является низкий уровень подготовки персонала как в туристической и гостиничной индустрии, так и в сопутствующих отраслях, что было связано с ярко выраженной сезонностью курорта [2, с. 705–708]. Отсутствие профессионалов на различных уровнях, особенно низового персонала – главная проблема современного состояния курортно-туристической сферы в Крыму. Существующая система профессионально-технического образования не выдерживает никакой критики. Она просто не соответствует реалиям сегодняшнего дня. В Крыму практически отсутствуют современные школы подготовки линейного персонала по типу тех, которые действуют в Швейцарии, Германии, США, Канаде. Ассоциации отельеров и туристического бизнеса этих стран всячески поддерживает эти школы, поскольку они готовят именно тех, кто будет работать в сфере гостеприимства. В Крыму ситуация иная: люди, работающие в отеле, от горничной до директора, вынуждены искать сиюминутную выгоду. Поэтому им не интересно работать на отдаленный результат. Таким образом, именно подготовка специалистов для гостиничного и туристического бизнеса в целом определяют качество предоставления услуг. С 2014 года Министерством курортов и туризма РК проводился мониторинг и обобщение потребности в кадрах средств размещения. Так, кадры для туристических и гостиничных комплексов готовят средне специальные и высшие образовательные учреждения, расположенные на территории Республики Крым. В таблицах 1, 2, 3 представлены сведения о возможностях подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров в сфере гостиничного и туристического бизнеса, а также обучения будущих специалистов в сфере гостеприимства в средне-специальных и высших образовательных учреждениях Крыма.

Так, Центры подготовки, переподготовки и повышения квалификации в Крыму представляют различные программы, ориентированные на лиц, работающих в сфере туризма и гостиничного бизнеса, отвечающих за принятие управленческих решений, стремящихся к повышению конкурентоспособности предприятий отрасли посредством совершенствования качества предлагаемых услуг. Такие центры ориентированы на профессиональную переподготовку и получение дополнительных компетенций, необходимых для выполнения функций нового направления профессиональной деятельности или получения дополнительной квалификации. Основной целью профессиональной переподготовки является освоение новых компетенций специалистом или изучение человеком новой области знаний. Воспользоваться этой формой обучения могут все, кто имеет среднее, среднее специальное или высшее образование. Учебные программы разрабатываются Министерством образования и науки Российской Федерации. Разнообразие доступных форм профессиональной переподготовки (очная, заочная, вечерняя, дистанционная) зависит от возможностей и потребностей конкретного человека. Курсы профессиональной переподготовки актуальны для работников, которые занимают должность, не соответствующую профессии, указанной в дипломе, студентов, людей, которые хотят получить дополнительную профессию. Квалификация, указываемая в документе о квалификации, дает его обладателю право заниматься новым видом профессиональной деятельности. Итоговым документом является диплом о профессиональной переподготовке, действия которого не ограничено (см. таблица 1).

В Республике Крым есть несколько образовательных учреждений, которые предоставляют среднее профессиональное образование на базе 9 или 11 классов. После 9 классов в течение 4 лет обучающиеся могут получить полное среднее образование и диплом, позволяющий получить квалификацию по выбранной специальности. Таких колледжей, которые реализуют программы по специальностям «Туризм» и «Гостиничная деятельность» в Крыму крайне мало и количество обучающихся по данным направлениям незначительное (таблица 2).

Обучающиеся в средних специальных образовательных учреждениях осваивают

Таблица 1

Система дополнительного образования и переподготовки специалистов для сферы гостеприимства в Крыму

Курсы профессиональной переподготовки	Направления подготовки, программы, форма обучения (очная, заочная, вечерняя, дистанционная)	Объем и стоимость обучения
Крымский межотраслевой центр повышения квалификации, г. Симферополь	– менеджмент в сфере сервиса, туризма; – менеджер курортного, гостиничного дела и туризма; – страноведение и международный туризм; – менеджмент в туризме; – социально-культурный сервис и туризм; – экономика и управление туризмом и гостиничным хозяйством; – правовое регулирование в туризме; – управляющий гостиничным комплексом (отелем); – гостиничное дело; – менеджер гостиничного дела и туризма; – управление гостиничным предприятием; – администрирование в гостиничном сервисе; – отельный бизнес; – организация и проведение экскурсий. Экскурсовод; – туристический и гостиничный бизнес; – туризм и гостиничное дело; – туроператорская и турагентская деятельность в сфере туризма; – туризм и сервис; – туристический и гостиничный бизнес; – туризм и гостиничное дело; – туроператорская и турагентская деятельность в сфере туризма; – туризм и сервис; – технология и организация туристской деятельности; – инновационные технологии организации деятельности гостиничное-туристских комплексов; – управление гостиничным предприятием	256–620 часов; от 15 000 до 30 000 рублей обучение очное, заочное, очно-заочное диплом о профессиональной перепод-готовке
АНО ДПО «Бизнес-Академия», г. Севастополь	Бизнес-курсы и практикумы по направлениям: «Гостиничный, ресторанный, туристический бизнес» (очно-заочно)	от 250 часов; от 3 500 до 6 000 рублей
Всерегиональный научно-образовательный центр «Современные образовательные технологии», г. Липецк	Повышение квалификации и профессиональная переподготовка по направлениям «Туризм»: – Менеджер по туризму; – Директор турагентства» (обучение дистанционное; удостоверение о повышении квалификации) объем – 72 часа (144 часа); обучение дистанционное	1 895 – 4 738 рублей 2 140 – 5 350 рублей

область деятельности, которая направлена на обеспечение социокультурных, информационных, оздоровительных потребностей людей, связанных с сервисом отдыха, туризма и деловых поездок. В процессе получения специальностей «Туризм» и «Гостиничный сервис» учащиеся овладевают комплексом знаний в области стандартизации и сертификации туристического и гостиничного дела, ведения диалога профессиональной направленности на иностранном языке, формами и методами обслуживания в гостиничных и туристических предприятиях и организациях, экономики и бизнес-планирования. Выпускники колледжей работают менеджерами по персоналу, горничными, администраторами гостиниц, портье. Специалисты в сфере туризма и гостиничного сервиса организуют высококвалифицированное обслуживание клиентов, обеспечивают комфортные условия для их пребывания в гостиницах и туристических комплексах, контролируют работу персонала,

Таблица 2

Подготовка специалистов для гостинично-туристической сферы в средне-специальных образовательных учреждениях Крыма

СПО, год создания	Направления подготовки, специальности	Уровень подготовки, форма обучения	Стоимость обучения (в рублях)
Таврический колледж Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского, 1918 г.	43.02.10 – Туризм 15 бюджетных мест	базовый уровень, очная, 4 года, диплом СПО	45 000 – 60 000 рублей в год
Экономико-гуманитарный колледж Гуманитарно-педагогической академии (филиал) Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского в г. Ялта, 1944 г.	43.02.14 Туризм 15 бюджетных мест 43.02.11 – Гостиничный сервис 15 бюджетных мест	очная, 4 года; диплом СПО	45 000 – 55 000 рублей в год
Романовский колледж индустрии гостеприимства (РКИГ), г. Симферополь, 1954 г., 700 обучающихся	43.02.10 – Туризм 25 бюджетных мест 43.02.11 – Гостиничный сервис 25 бюджетных мест	базовый уровень, очная, 4 (на базе 9 классов) и 2,5 года (на базе 11 классов).	от 35 000 до 55 000 рублей в год
Симферопольский политехнический колледж, 2012 г., 700 обучающихся	43.02.14 –Гостиничная деятельность, направление – Сервис и туризм»; 15 бюджетных мест	базовый уровень; квалификация – менеджер; очное – 2,5 года, заочное – 3,5 года	30 000 – 45 000 рублей
Столичный профессиональный колледж, г. Москва (дистанционное обучение)	43.02.10 – Туризм 2–4 года, диплом СПО, бюджетных мест нет	базовый уровень, очная, 3,8 года (на базе 9 классов) и 2,5 года (на базе 11 классов).	от 95 000 рублей в год
Московский финансово-промышленный ун-т «Синергия» (филиал в г. Севастополе)	43.02.11 – Гостиничный сервис 43.02.10 – Туризм дистанционная, 2–4 года, диплом СПО, бюджетных мест нет	базовый уровень, очная, 3,8 года (на базе 9 классов) и 2,5 года (на базе 11 классов).	от 35 000 до 55 000 рублей в год
Финансово-экономический колледж г. Пермь, 1995 г., около 5000 обучающихся (дистанционное обучение)	43.02.11 – Гостиничный сервис 43.02.10 – Туризм дистанционная, 2–4 года, диплом СПО, бюджетных мест нет	базовый уровень, очная, 3,8 года (на базе 9 классов) и 2,5 года (на базе 11 классов).	от 22 000 рублей
Академия гостеприимства (г. Симферополь)	Планируется в 2020 году		
Колледж гостеприимства в санаторно-курортном комплексе Mriya Resort & Spa» (г. Ялта)	Планируется в 2020 году		

в целом, выполняют все необходимые и достаточные организационно-координирующие и контролирующие функции в области туристического и гостиничного сервиса (таблица 3).

Как видно из таблиц 2 и 3, количество выпускников колледжей и высших учебных заведений, обучающихся на бюджетной форме (около 300–320) и даже с учетом 100–200 коммерческих студентов, которые впоследствии найдут работу в частных мини-отелях или туристических агентствах, явно недостаточно. По сведениям Министерства курортов

Таблица 3

Подготовка специалистов для гостинично-туристической сферы в вузах Крыма

Вуз, год создания, количество студентов	**Структурные подразделения**	**Направления подготовки, специальности**	**Уровень подготовки, форма обучения**	**Стоимость обучения (в рублях)**
Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского, 1918 г., около 34 000 студентов	Факультет географии, геоэкологии и туризма, кафедра туризма Институт экономики и управления	43.03.02 – Туризм 50 бюджетных мест; 25 коммерческих мест; 43.03.03 Гостиничная деятельность 25 бюджетных мест, 15 коммерческих мест	бакалавр, очная, 4 года очно – 4 года, заочно – 5 лет	97800 рублей в год 110 000 47 800 рублей
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского в г. Ялта, 1944 г., 3 000 студентов	Институт экономики и менеджмента, кафедра гостиничного менеджмента и туризма	43.03.02 – Туризм 15 бюджетных мест 38.04.02 – Менеджмент гостиничного бизнеса, 15 бюджетных мест	бакалавр, очная, 4 года	97 800 рублей в год
Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал) Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского, 1995 г., 1 500 студентов	Кафедра туризма	43.03.02 – Туризм 20 бюджетных мест и 40 – коммерческих мест	бакалавр, очная, 4 года	97 800 рублей в год
Севастопольский государственный университет (СГУ), 1967 г. 11 000 студентов	Институт развития города; направления обучения: рекреация, спортивно-оздоровительный туризм и гостиничное дело	9.03.03 – Спортивно-оздоровительный туризм, 40 бюджетных мест 43.03.02 – Предпринимательство в сфере туризма и гостеприимства, 45 бюджетных мест 43.03.03 – Гостиничная деятельность, 50 бюджетных мест	бакалавр, очная, 4 года бакалавр, очная, 4 года бакалавр, очная, 4 года	от 50 000 рублей от 106 000 рублей от 106 000 рублей
Крымский университет культуры, искусств и туризма, 2004 г., 800 студентов	Факультет социокультурной деятельности, кафедра туризма	43.03.02 – Туризм 15 бюджетных мест 10 коммерческих мест 43.03.02 – Туризм 5 бюджетных мест 7 коммерческих мест	бакалавр, заочная, 5 лет бакалавр, очная, 4 года	40 000 рублей 85 000 рублей в год
Университет экономики и управления (УЭУ) (Симферополь), 1994 г., 800 студентов	Факультет экономики и управления, кафедра коммерции и туризма	43.03.02 – Туризм бюджетных мест нет, коммерческих мест – 30	бакалавр, очная, 4 года бакалавр, заочная 5 лет	70 000 рублей 60 000 рублей

и туризма РК по состоянию на 10.02.2019 г. в объектах размещения открыты вакансии на 2 000 рабочих мест: Ялта – 758, Алушта – 258, Судак – 213, Саки – 169, Феодосия – 156, Ленинский район – 137, Раздольненский район – 103. Несомненно, в летне-осенний сезон эти вакансии частично заполняются жителями этих районов и городов. Но, как правило, сотрудники, приходящие на работу в сферу гостинично-туристической услуг, не имеют профессионального образования и не мотивированны на конечный результат. На протяжении последних лет Министерством реализуется политика по заполнению вакантных должностей. Одним из путей является взаимодействие в рамках подписанного соглашения с Молодежной общероссийской общественной организацией «Российские Студенческие Отряды» (далее МООО «РСО»). Проводится работа по подбору работодателей, готовых заключать договора на трудоустройство студентов в сезонах 2017–2020 гг. Так, 10 марта 2017 года Министерством курортов и туризма Республики Крым был проведен вебинар «Порядок и условия привлечения МООО «РСО» для трудоустройства на объекты размещения и пляжные территории в 2017 году». В его рамках представители МООО «РСО» сообщили порядок трудоустройства членов организации на объекты и получили предложения о сотрудничестве от объектов размещения в Алуште, Керчи, Саках, Партените, Песчаном (Бахчисарайский район). Были сформированы сервисные отряды (горничные, официанты) в ПАО Гостиничный комплекс «Ялта-Интурист» (г. Ялта) – 380 человек, ООО Парк-Отель «Порто Маре» (г. Алушта) – 90 человек, ООО Клинический санаторий «Полтава-Крым» (г. Саки) – 50 человек. Вожатые были направлены в Детский оздоровительный лагерь «Солнечный» (г. Алушта), Детский оздоровительный центр «Фортуна» (г. Евпатория), ООО Детское заведение оздоровления и отдыха «Автомобилист» (Ленинский район), ООО Детский оздоровительный лагерь «Бригантина» (Бахчисарайский район). По состоянию на 01.12.2017 года на территории Республики Крым работали 14 представителей из 25 региональных отделений МООО «РСО» и общее количество составило 2 352 студента. 20–21 апреля 2017 года в г. Ялте Федеральным агентством по туризму совместно с Министерством курортов и туризма Республики Крым проведена ежегодная Всероссийская образовательная конференция «Знания. Технологии. Тенденции развития индустрии туризма в Российской Федерации». В ходе данного мероприятия обсуждались актуальные вопросы развития индустрии туризма на территории Республики Крым, в том числе: работа Межведомственного совета по подготовке кадров для сферы туризма; концепция федеральной целевой ГКУ РК «Центр занятости населения» ведется содействие предприятиям санаторно-курортного и гостиничного комплекса в подборе кандидатов на имеющиеся вакансии, эффективному укомплектованию персоналом, а также переподготовке и повышению квалификации специалистов.

По состоянию на 01.01.2018 года проведено 10 обучающих мероприятий для представителей туристской индустрии по вопросам повышения качества обслуживания, а также эффективного продвижения крымского туристического продукта в городах Евпатория, Саки, Феодосия, Алушта, Ялта. Обучение, в котором приняло участие 900 человек, проходило по следующих темам: гостевой сервис, внутренний маркетинг, мотивация персонала, современные решения, управление качеством в отеле (служба бронирования, приема и размещения), операционные стандарты хозяйственной службы гостиницы: структура, принципы разработки и внедрение, перечень и примеры стандартов, правила поведения горничной в номере и гостевых зонах, нестандартные ситуации в номере, обучение официантов, стандарты качественного обслуживания гостей, как выстроить грамотную политику продаж и получить максимальный доход, техники эффективных продаж турпродукта, презентация медицинской услуги, использование анимационных программ на объектах туристской индустрии: культурно-этнографических центрах, сельских гостевых домах, организация и особенности работы по приему туристов из Китайской Народной Республики, Республики Индия, Исламской Республики Иран.

В рамках федеральной целевой программы «Развитие внутреннего и въездного туризма в Российской Федерации» в 2017 году Федеральным агентством по туризму продолжена реализация проекта «Общенациональная система подготовки и повышения квалификации специалистов индустрии туризма». В 2015–2019 гг. Ростуризм проводил обучение специалистов туристской отрасли по 14 программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки за счет средств федерального бюджета. Слушателями образовательных программ стали специалисты, работающие в сфере туризма и гостеприимства, в том числе потенциальные сотрудники организаций сферы туристских услуг, имеющие высшее или среднее профессиональное образование. Форму и программу обучения слушатели образовательных программ выбирают самостоятельно. Сотрудниками Министерства курортов и туризма Республики Крым проведена работа по информированию туристских и гостиничных предприятий Крыма о возможности обучения. Списки на 300 специалистов для дальнейшего обучения направлены в Федеральное агентство по туризму.

Несомненно, качество туристического и гостиничного сервиса зависит от уровня подготовки и квалификации специалистов отрасли. Мнение отдыхающих связано напрямую с квалификацией и стилем работы менеджеров, швейцаров, горничных, барменов, официантов, в конечном случае, абсолютно всех сотрудников туристической или гостиничной компании. Именно от их профессионализма, компетенции, общей культуры зависит, насколько понравится уровень сервиса и насколько воспользуются услугами гостеприимства данной компании в следующий раз. В зарубежных отелях бармен и официант, горничная и менеджер, гид и администратор – все, кто непосредственно общаются с гостями, прекрасно понимают, что от них зависит, насколько радостно гость будет расставаться со своими деньгами. Нет случайных людей и среди руководителей зарубежных отелей. Многие топ-менеджеры получили образование в Европе. Они повидали мир, знают, что хочет гость, и стремятся обеспечить его запросы.

Особенностью Крыма является проблема с рабочей силой. Большинство предприятий полуострова, связанных с туризмом, не могут содержать круглогодичный штат обслуживающего персонала. К великому сожалению, студенты, обучающиеся в средних специальных и высших учебных заведениях Республики Крым, не вполне эффективно занимают освободившуюся нишу в данных направлениях не только в период производственных практик, но и во время своего трудоустройства. Традиционно отрицательное отношение молодых людей и их родителей и в целом государства к профессионально-техническому образованию в сфере гостеприимства как уделу будущих неудачников: поваров, барменов, горничных – пережиток прошлой истории страны. Именно здесь заключается ключевое кадровое решение туристического сервиса. Опыт развития гостиничной-туристической сферы в зарубежных странах (Швейцария, США, Канада, Испания, Германия) позволяет говорить о востребованности специалистов в этом бизнесе, их высоких зарплатах и общем имидже.

Эксперты нацеливают крымских предпринимателей заниматься образованием персонала в межсезонье. Ежегодный поиск новых работников к курортному сезону не может гарантировать высокого качества обслуживания гостей курорта. Персонал нужно удерживать мотивационными интервью, приглашением его на совместные встречи, обучение. Финансы – не единственный рычаг, которым можно влиять на сотрудника, работающего с гостем. В настоящее время в Крыму запущен образовательный проект «Академия гостеприимства». Проект направлен преимущественно на обучение менеджмента среднего и высшего звена. В колледже разрабатываются краткосрочные, среднесрочные или долгосрочные программы и методические пособия, образовательные стандарты, организуются мастер-классы, деловые игры и курсы продолжительностью до полутора лет. Руководители проекта намерены довести качество сервиса в регионе до уровня лучших зарубежных курортов.

Таким образом, разработка и реализация программ обучения и повышения квалификации, организация профессионального образования и дополнительного профессионального образования специалистов курортно-туристской сферы в образовательно-методических центрах, средних специальных и высших образовательных учреждениях Крыма является актуальной проблемой.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена особенностям подготовки кадров индустрии гостеприимства в Республике Крым. Обоснована необходимость подготовки специалистов, готовых к работе в гостиничной и туристической сфере. В результате сравнения с зарубежным опытом определены трудности, препятствующие развитию отечественных традиций туризма в Крыму.

Ключевые слова: туризм, гостеприимство, Крым, обучение, подготовка кадров.

SUMMARY

The article is devoted to the peculiarities of training the hospitality industry in the Republic of Crimea. The necessity of training specialists who are ready to work in the hotel and tourism sector is justified. As a result of comparison with foreign experience, difficulties are identified that impede the development of domestic tourism traditions in Crimea.

Key words: tourism, hospitality, Crimea, education, training.

ЛИТЕРАТУРА

1. О туристской деятельности в Республике Крым : закон Республики Крым от 14 авг.2014 г.№ 51-ЗРК.–URL: http://mtur.rk.gov.ru/rus/file/pub/pub_235245.pdf.

2. Сайбель Н. Ю., Потапова А. Е. Современное состояние и перспективы развития туристского рынка в Республике Крым // Молодой ученый. – 2016. – № 9. – С. 705–708.

Т. Ф. Фурсенко

УДК 78.071.5

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В ХОДЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

На современном этапе профессиональной подготовки педагогов-музыкантов особое значение приобретает формирование у них навыков проектной деятельности. Ведь создание исполнительской интерпретации музыкального произведения требует накопления творческого опыта, основанного на моделировании исполнительского проекта. Кроме того, деятельность будущего педагога-музыканта связана не только с исполнительской деятельностью, но и педагогической, культурно-просветительской, поэтому овладение навыками создания проекта урока или лекции-концерта также является неотъемлемой частью профессиональной подготовки бакалавра.

Рассмотрим методические основы организации проектной деятельности будущего педагога-музыканта в ходе профессиональной подготовки.

Проблеме организации проектной деятельности будущего педагога в последнее время посвящены труды Х. Алижановой, И. Джужук, Л. Ивановой, Д. Калмыковой, О. Копыловой, Ю. Лапыгина, М. Омаровой, К. Резвых, Л. Тархан, Е. Токарчук, А. Шкуновой. Ученые определили существенные признаки проекта, такие как цель, новизну, результаты, временные рамки и ресурсы.

М. Омарова и Х. Алижанова справедливо заметили, что «механизмом управления процессом формирования проективных умений у будущих учителей должна стать система разнообразных технолого-проективных заданий,

которые будут выполнять в учебном процессе как обучающую, так и контролирующую функцию. Данные системы заданий, решение которых основано на знании и владении технологией проектирования (с акцентом на технологию дидактического проектирования) позволяют максимально приблизить условия процесса обучения будущих педагогов в вузе к реальным условиям проектирования и практической реализации учебного процесса» [3, с. 187].

Несмотря на имеющиеся публикации, остается недостаточно изученной проблема методической оснащенности организации проектной деятельности будущего педагога-музыканта в период профессиональной подготовки.

Взаимодействие теоретических знаний и практических умений и навыков, полученных студентами при изучении профессиональных дисциплин, позволяет сориентировать их на решение профессиональных проблем в ходе создания и презентации собственного проекта.

Н. Поляничева подчеркивает, что «проектная деятельность способствует решению таких важных задач:

– обучение планированию;

– формирование навыков сбора, анализа и обработки информации;

– формирование умения составлять письменные отчеты;

– формирование позитивного отношения к работе, инициативы, энтузиазма;

– организация проектной деятельности с целью формирования проектного мышления учащегося;

– мотивация детей на получение знаний;

– развитие умения пользоваться полученными знаниями для разрешения новых познавательно-практических задач» [4, с. 611–613].

Реализация этих задач требует от педагогов высшей школы правильной методической организации проектной деятельности будущего педагога-музыканта на всех этапах его профессиональной подготовки.

Ведущим требованием активизации проектной деятельности является внедрение в образовательный процесс личностно ориентированного и деятельностно-творческого подходов.

Личностно ориентированный подход означает направленность образовательного процесса на личность студента как на субъект активной учебной деятельности и общения, результат и главный критерий их эффективности. Он требует признания индивидуальных особенностей студента, его интеллектуальной и нравственной свободы и предполагает опору на естественные процессы саморазвития способностей и творческого потенциала личности, создание для этого соответствующих оптимальных условий.

Личностно ориентированный подход в обучении основывается на восприятии индивидуальности, самоценности студента как носителя субъективного опыта.

В ходе проектной деятельности важно «активизировать механизмы личностного развития каждого студента, а это возможно лишь при использовании личностно ориентированных средств и методов организации учебного процесса, создании личностно утверждающих ситуаций, переносе общения в диалоговую плоскость, формировании позитивных образов «Я», создании ситуаций успеха, смены позиции педагога относительно студента [6, с. 99].

Деятельностно-творческий подход изучает психику и сознание субъекта в различных видах творческой деятельности. Основополагающий принцип деятельностно-творческого подхода – единство сознания, деятельности и творчества. Этот подход требует перевода студентов в активную позицию субъекта различных видов музыкальной деятельности (учебной, исполнительской, самостоятельной). Роль преподавателя высшей школы сводится к сопровождению и правильной, провоцирующей мыслительный творческий процесс постановке вопросов.

Обучение проектированию и разработка проекта осуществляется при помощи специальных методов, выбор которых обусловлен спецификой проекта и возрастными особенностями обучающихся. Так, например, И. Сергеева предлагает использовать три груп-

пы методов, дающих новые парадоксальные решения, среди них такие, как инверсия, мозговая атака, мозговая осада, карикатура; методы пересмотра постановки задач: наводящая задача-аналог, изменение формулировки задач, перечень недостатков, свободное выражение функции; творческие методы: аналогии, ассоциации, неологии, эвристическое комбинирование, антропотехника [5, с. 76–80].

Рассмотрим методы, приемы и формы организации проектной деятельности будущего педагога-музыканта в ходе изучения таких дисциплин, как «Специальный музыкальный инструмент», «Музыкальный досуг молодежи», а также в исполнительской и педагогической практике.

На практических занятиях возможно использовать различные формы участия обучающихся в проекте, начиная от разучивания, сочинения собственных произведений и создания исполнительской интерпретации, сбора информации о композиторе, стиле, жанре, истории изучаемого произведения, подбора зрительного ряда, поэтических строк, созвучных тематике проекта, до подготовки текстов и презентаций для выступления. Результатом такой работы является высокохудожественное исполнение изучаемых произведений, раскрывающих концептуальные положения проекта. Ведь как подчеркивает Б. Асафьев, «жизнь музыкального произведения – в его исполнении, то есть раскрытии его смысла через интонирование для слушателей…» [1, с. 264].

Остановимся на некоторых технологических моментах выполнения проекта на занятиях по специальному музыкальному инструменту. Начальный этап работы над проектом связан с выбором тематики, которая формулируется в зависимости от художественного репертуара.

Во время разработки проекта по исполнительской интерпретации музыкальной композиции обучающиеся определяют актуальность темы исследования, объект, предмет, цель и задачи исследования, а далее делается аналитический разбор текста, осуществляется знакомство с биографией композитора и развитием его творчества, со стилем, жанром произведения, формообразованием, художественными приемами изложения. Тщательный анализ текста позволяет студентам приблизиться к композиторскому замыслу интерпретации, осознать взаимодействие изобразительных средств, понять особенности элементов музыкального языка, постичь законы формообразования, познать творческую манеру автора. В результате такой аналитической работы у обучающихся обостряется восприятие музыки, расширяются интеллектуальные возможности, развивается наблюдательность, что в дальнейшем способствует лучшему запоминанию музыкального материала. В ходе работы студенты могут воспользоваться учебниками и учебными пособиями по «Анализу музыкальных произведений» Л. Мазеля и В. Цуккермана, «Музыкальной форме» И. Способина, «Музыкальному языку» М. Ройтерштейна.

На этом этапе целесообразно использовать метод аналогий. При анализе идеи музыкальной композиции необходимо провести аналогию с произведениями из других видов искусства (живописи, архитектуры, скульптуры, литературы), близкими по тематике.

Далее нужно перейти к проведению исполнительского анализа. Достаточно большое количество методической литературы посвящено исполнительскому анализу музыкальных произведений, сделанных выдающимися музыкантами-исполнителями, педагогами-практиками, такими как О. Бугаев, Т. Гайдамович, Т. Грум-Гржмайло, В. Живов, М. Мирзоева, Г. Нейгауз. В их трудах анализируются приемы звукоизвлечения, представлены методы и приемы для работы над трудными местами, проанализированы исполнительские интерпретации выдающихся исполнителей.

В. Живов справедливо заметил, что исполнительский анализ музыкального произведения позволяет будущему педагогу-музыканту определить специфические приемы авторского замысла и создать идеальную

модель интерпретации, реализовать которую возможно лишь при условии учета технического состояния музыканта [2, с. 15–16].

При работе над исполнительской интерпретацией обучающиеся должны обдумать следующие проблемные вопросы:

1. Какова цель работы над музыкальным произведением?

2. Какие задачи необходимо решить в ходе учебной работы?

3. Какие методы и приемы следует использовать при изучении музыкального материала в процессе самостоятельных занятий?

4. Какой порядок работы нужно соблюдать при освоении музыкального произведения?

5. Каковы основные этапы работы над музыкальным произведением?

6. Какие методы и приемы можно задействовать в процессе разучивания музыкального материала?

7. Какие недостатки были замечены в процессе работы над музыкальным произведением? В чем причины невыполнения поставленных задач?

8. Каково качество выполненной работы?

9. Над чем необходимо работать в дальнейшем при изучении данного произведения? Какие формы, приемы и методы будут при этом использоваться?

При разработке проекта важно отобрать комплекс приемов и методов для изучения произведения, а также для технического усовершенствования игрового аппарата. Рассмотрим наиболее эффективные из них, которым мы отдаем предпочтение.

Дедуктивный метод позволяет овладеть музыкальным материалом от общего представления к осмыслению отдельных деталей музыкальной ткани, он открывает значительные перспективы развития внутреннеслуховой сферы студента-музыканта и может быть реализован при условии широкого использования разнообразных приемов работы над произведением в представлении. Мысленная работа над музыкальным материалом связана с активизацией внутреннего слуха и требует напряженного внимания. Фрагментарное изучение музыкального произведения создает наиболее благоприятные условия для формирования навыков избирательного воспроизведения, так как сама форма прохождения материала «по кускам» – стимулирует совершенствование этих навыков.

Прием «художественного воздействия» пробуждает интересы и потребности в освоении музыкальным произведением в совершенстве, активизирует к поиску информации для реализации творческих исполнительских задач, в связи с этим возможно проведение параллельных связей с другими жанрами, стилями, прослушивание и сравнение различных исполнительских интерпретаций изучаемой композиции.

Прием «ассоциативных связей» целесообразно применить на начальном этапе разучивания произведения. Установление ассоциаций с какими-либо живописными или литературными образами, историческими событиями, ситуациями, взятыми из жизни, – все это активизирует творческую познавательную деятельность обучающихся, является мощным стимулом для самостоятельного поиска исполнительских приемов. Важно, чтобы используемые ассоциации были яркими, эмоционально окрашенными и вместе с тем конкретными и доступными для осмысления и быстрого реагирования.

Прием «переключения внимания» снимает излишнее напряжение. Он позволяет кратковременно переключиться с более масштабной исполнительской задачи на менее значимую, и таким образом происходит эмоциональная разрядка.

Прием «моделирования сценических ситуаций» дает возможность настроиться на сценическое исполнение и справиться с эмоциональным напряжением. Сущность его заключается в выполнении физических упражнений, которые помогают достичь эмоционального равновесия. Это могут быть дыхательные упражнения либо жесты, танцевальные движения, передающие характер художественного образа.

Прием «самооценки» вырабатывает умение определить как достоинства, так и недостатки собственного исполнения, способствует воспитанию умения управлять своими эмоциями, активизирует творческий потенциал, нацеливает на поиск новых путей и средств музыкальной выразительности.

Владение рациональными приемами обеспечивает сознательное долговременное запоминание учебного материала и устраняет перегрузку обучающихся.

После аналитического изучения произведения, отбора эффективных методов и приемов его практического освоения студент должен самостоятельно сделать выводы о содержании, форме сочинения, о средствах художественного изображения и авторском своеобразии раскрытия идеи произведения, продумать и предложить исполнительские средства, с помощью которых он может наиболее убедительно воплотить содержание и донести идею произведения до слушателя. Процесс работы над звуковым воплощением художественного образа музыкального произведения охватывает самый продолжительный период в подготовке проекта.

Следующий этап в проектной деятельности будущих педагогов-музыкантов – это создание мультимедийных презентаций. При ее подготовке необходимо соблюдать единый стиль оформления, избегать привлечения вспомогательной информации; для фона лучше подобрать более холодные тона; на одном слайде рекомендуется употреблять не более трех цветов; не следует увлекаться анимационными эффектами, которые будут отвлекать внимание от содержания информации на слайде; информация должна быть представлена в сжатом изложении, тезисно. Возможно применение схем, таблиц, каждому положению, идее должен быть отведен отдельный абзац текста; наибольшая эффективность достигается тогда, когда ключевые пункты отображаются по одному на каждом отдельном слайде; под фотографией, рисунком, нотным текстом, схемой, таблицей необходимо сделать подпись к ней. Для заголовков лучше использовать шрифты не менее 24 кегля, а для информации – не менее 18 кегля, для выделения информации – жирный шрифт, курсив или подчеркивание.

Самый ответственный этап – презентация проекта. На этом этапе обучающийся должен представить свою концепцию музыкального произведения, сопроводив исполнение презентацией и небольшой вступительной беседой. Такая кропотливая работа над художественным репертуаром в ходе проектной деятельности позволяет достичь более высоких результатов в исполнительской деятельности студентов.

На занятиях курса «Музыкальный досуг молодежи» старшекурсники приобщаются к групповой проектной деятельности во время подготовки лекции-концерта. Предварительно предлагается тема проекта, формулируется цель и его задачи, накапливается материал об исполняемых студентами музыкальных композициях. Будущие педагоги-музыканты из собственной концертно-исполнительской практики отбирают наиболее яркие номера для проекта, а затем каждый из студентов презентует свой музыкальный номер, тщательно продумывая драматургию проекта. После того, как проект готов, студенты целостно озвучивают собранный материал и выбирают ведущего лекции-концерта, презентуют проект перед обучающимися городских школ.

Один из вариантов проекта – это подготовка его в виде кинолекции-концерта, когда компонуются видеозаписи лучших концертных номеров студентов-музыкантов, под содержание которых разрабатывается проект, после этого презентация демонстрируется перед школьниками в видеоформате. Такие студенческие проекты являются своего рода визитной карточкой музыкальной специальности и позволяют осуществлять профориентационную работу в школах Республики Крым с минимальными затратами.

В качестве примера приведем проект кинолекции-концерта по теме «Роль народной музыки в развитии музыкального искусства», подготовленный обучающимися IV курса по направлениям подготовки 53.03.01 Музыкальное искусство эстрады, 53.03.02

Музыкально-инструментальное искусство, 53.03.03 Вокальное искусство, 53.03.04 Искусство народного пения, 53.03.06 Музыкознание и музыкально-прикладное искусство.

В данном проекте представлены три направления: музыка народная (фольклорная), академическая (классическая) и современная музыка. Раскрывается специфика народного творчества на материале бытовых песен, в которых изображалась повседневная жизнь человека. Представлена русская народная песня «Эх, матушка, грустно мне», принадлежащая к городскому фольклору и относящаяся к плясовым песням. Ее мелодии свойственна задушевность, эмоциональность. Кроме того, звучит современная обработка цыганских народных мелодий в пьесе «Цыганская фантазия», созданной А. Шаловым. В ней передается зажигательный темперамент и страстный характер цыган.

Интересна пьеса-шутка «Рок-н-ролл» на тему русской народной песни «Я с комариком плясала». Взаимопроникновение таких различных жанров происходит в данном произведении благодаря общности их темпа и ритма, однако рок-н-ролл характеризуется размером 4/4, отличается раскрепощенностью, предусматривает использование электрогитары, а для народной песни, сопровождающей пляску, свойственна строгая цикличность движений под аккомпанемент балалайки.

Плясовая казачья песня «Ойся ты ойся», созданная на мелодию кавказской лезгинки, появилась во второй половине XIX века в терском казачьем войске, дислоцированном на Кавказе, и поэтому стала «терской казачьей лезгинкой». Словом «ойся» казаки называли чеченов и ингушей, когда они плясали лезгинку, при этом произносили гортанные крики «хорса!» (современное искаженное – «асса!»), которые полагалось издавать при исполнении танца, отсюда и пошло это прозвище. Существует несколько вариантов песни. В одной версии героем первого куплета песни является Шамиль, а в другой – безымянный казак. Главный герой молится «за свободу, за народ», просит у Бога правды, а затем перечисляются его пожелания: «чтобы жены дождались, да отцы, и дети», «чтобы крови не лилось у отчего порога». Припевом является призыв не бояться казаков. Песня звучит в современной обработке, в стиле фолк-поп в исполнении ансамбля народной песни «Лада».

Студенты отмечают, что истоки академической музыки также берут свое начало в фольклоре. Затем слушатели переносятся в Италию – в эпоху расцвета оперного жанра. На материале «Арии Лауретты» из оперы «Джанни Скикки» Джакомо Пуччини знакомятся с особенностями академической музыки. Котенко М. в своей исполнительской интерпретации мастерски передает художественный образ главной героини оперы – девушки чувственной, любящей.

В проекте нашлось место и жанру мюзикла («The Roar of the Greasepaint – The Smell of the Growd») – песня «Feeling Good» авторов Энтони Ньюли и Лесли Брикасса прозвучала в исполнении Септарова Р.

После этого «Ансамбль народных инструментов» сыграл зажигательную пьесу «Тустеп» А. Цыганкова для домры и балалайки. Сложные ритмы, смысловые и темповые сбивки создают яркий танцевальный художественный образ. В завершении проекта представлена музыка массовых жанров, в ней объединились композиторское творчество и импровизация, музыка и сценическое действие, живое звучание или голос инструмента и сложные эффекты электронной техники.

Студенты справедливо заметили, что система мышления, которая заложена в фольклоре, оказалась созвучной духовному опыту современного человека. Поиски в этом направлении серьезно повлияли на возникновение в 1950-х гг. джаза, рок- и поп-музыки. В качестве примера прозвучала композиция «Между нами любовь» в исполнении вокального ансамбля эстрадной песни «Аквавива».

Подготовка такого проекта требует от студентов владения компьютерными технологиями, мастерства режиссера и оператора, ведь весь материал должен быть отснят на

камеру, а для соединения видиофрагментов (концертных номеров с лекционным материалом студента-музыковеда) необходимо владение программой Movavi Video Editor. В этом случае проектная деятельность охватывает накопленные студентами знания за все годы обучения в учреждении высшего образования, и есть возможность их использовать, а в команде единомышленников распределены «роли» для каждого в соответствии с его возможностями. Только тогда и можно получить высококачественный продукт.

Накопленный опыт в исполнительской и культурно-просветительской проектной деятельности позволит будущему педагогу-музыканту перенести его на другую область профессиональной деятельности – педагогическую.

Педагогическая практика является действенным способом формирования готовности будущих педагогов-музыкантов к проектной деятельности. Благодаря педагогической практике возрастает инициатива и творческая самостоятельность студентов, которая проявляется в оперативном поиске рациональных путей решения учебных задач, переносе приемов и методов в моделируемые педагогические ситуации, и осуществляется объективная оценка ее результатов. В качестве проекта на этом этапе используется разработка сценария урока и его проведение, а также апробация программы эксперимента.

Для того чтобы экспериментальный поиск был доступен практикантам, перед его началом руководитель проводит специальные индивидуальные консультации, где знакомит с основными требованиями, условиями осуществления, схемой эксперимента, определяет объект и предмет, цель, задачи исследования, формулирует проблему, намечает методы работы с обучающимися, выбирает формы фиксации получаемых данных. Особое внимание уделяется построению плана деятельности, в котором определяется последовательность эмпирических шагов, вычленяются элементы, признаки, связи, зависимости, необходимые в подтверждении выдвинутых предположений. Полученные результаты анализируются, сопоставляются с имеющимися данными музыкальной педагогической практики, оформляются в виде научного отчета или доклада на конференции по педагогической практике, заседании проблемной группы студенческого научного общества. Накопленный опыт выполнения исследовательских экспериментальных проектов поможет в дальнейшей самостоятельной педагогической работе.

Таким образом, организация проектной деятельности на основе личностно ориентированного и деятельностно-творческого подходов с использованием нестандартных средств обучения, направленных на развитие познавательных интересов и творческих способностей обучающихся, способствует накоплению личностного и профессионального опыта будущего педагога-музыканта.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются формы, методы и приемы организации проектной деятельности будущего педагога-музыканта. Проектирование образовательного процесса осуществляется на основе познавательных интересов и потребностей обучающегося в ходе создания собственной исполнительской интерпретации музыкального произведения, культурно-просветительской, педагогической и исследовательской работы.

Ключевые слова: проектная деятельность, творческая активность, педагог-музыкант, методы и приемы.

SUMMARY

The article discusses the forms, methods and techniques of organizing the project activities of a future musician teacher. The design of the educational process is based on the cognitive interests and needs of the student in the process of creating their own performing interpretation of a musical work, cultural, educational, pedagogical and research work.

Key words: design activity, creative activity, teacher-musician, methods and techniques.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс // Избранные труды. – М., 1957. – Т. V. – С. 163–269.

2. Живов В. Исполнительский анализ хорового произведения. – М.: Музыка, 1987. – 95 с.

3. Омарова М. А. Проектная деятельность в системе профессиональной подготовки будущих педагогов / М. А. Омарова, Х. А. Алижанова, О. М. Омаров // Вестник костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – Т. 22. – № 3. – Кострома: Костромской государственный университет, 2016. – С. 183–188.

4. Поляничева Н.О. Роль проектной деятельности в достижении современных образовательных результатов // Молодой ученый. – 2015. – № 4. – С. 611–613.

5. Сергеева В. П. Проектно-организаторская деятельность учителя: учебно-методическое пособие. – М.: Просвещение, 2008. – С. 76–80.

6. Фурсенко Т. Ф. Методика формирования профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта в области организации музыкального досуга молодежи // Профессиональная подготовка будущих специалистов различного профиля: коллективная монография / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2019. – С. 91–100.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Ю. В. Глузман

УДК 373.51

ДИСТАНЦИОННАЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ

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

Актуальность исследования обусловлена увеличением количества детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и необходимостью организации непрерывного инклюзивного образования. По данным Федерального реестра инвалидов, по состоянию на 1 октября 2019 года в Российской Федерации насчитывается 679,9 тыс. детей-инвалидов, в 2016 году их было 617 тыс., в 2017 году – 636 тыс., в 2018 году – 651 тыс. человек.

Практика работы образовательных учреждений показала, что в качестве эффективной модели организации образования детей-инвалидов, которые по состоянию здоровья не могут посещать образовательные учреждения и нуждаются в обучении на дому, целесообразно рассматривать модель внедрения дистанционных образовательных технологий [6]. Важно отметить, что кроме обучения особо значимой для детей с ОВЗ является коррекционно-развивающая работа с целью улучшения их физического и психического здоровья и коррекции различных нарушений.

Ситуация с введением карантина и режима самоизоляции с целью профилактики распространения коронавируса показала отсутствие единого подхода и модели дистанционной работы с детьми с инвалидностью, неготовность специалистов к коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ в онлайн-формате, отсутствие специализированных онлайн-ресурсов, разрозненность учебно-методического материала и т.п.

В связи с тем, что в Концепции модернизации российского образования заявлен принцип равного доступа детей-инвалидов к полноценному качественному образованию в соответствии с их интересами и склонностями, независимо от материального достатка семьи, места проживания и состояния здоровья, дистанционный формат обучения и поддержки детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья является востребованным и необходимым. Этот аспект находит отражение и в приоритетном проекте в области образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (2016) и в Государственной программе «Доступная среда 2011-2025».

Обоснование концептуально-методологических основ дистанционной коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья позволит повысить качество оказываемой работы с учетом тенденций развития инклюзивной и цифровой образовательной среды. Разработка программно-методического обеспечения дистанционной коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ (сайта, онлайн-курсов, типовых коррекционно-развивающих программ, онлайн-ресурсов) позволит обеспечить сопровождение детей с различными нарушениями, а также улучшить подготовку педагогов, работающих с ними.

Цель статьи – проанализировать современную ситуацию использования дистанционной формы коррекционно-развивающей работы; раскрыть возможности цифровых и онлайн- ресурсов в сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья.

В настоящее время дистанционным технологиям обучения стало уделяться большое внимание. Проблема дистанционного обуче-

ния лиц с инвалидностью не нова. Как показал анализ трудов зарубежных ученых (M. Deschaine, Sh. Burgstahler [11], J. Smith, N. Coombs, B. Mapuranga [12], E. Vasquez [13], B. A. Serianni, M. Alper, S. Kritikou, M. Koutsoumpa, L. Mead), их исследования посвящены дистанционным технологиям, интерактивным формам и онлайн- обучению детей с инвалидностью.

Некоторые учащиеся не могут посещать занятия в классе. Это дети с ограниченными возможностями здоровья: нарушениями опорно-двигательного аппарата, зрения, слуха и речи, заболеваниями сердечно-сосудистой системы, ограничивающими двигательную активность. Проблемы обучающихся с ОВЗ также связаны с неумением устанавливать коммуникативные отношения, боязнью незнакомых людей, неуверенностью в себе, повышенной тревожностью.

Дистанционные технологии обеспечивают опыт социальной коммуникации. Они дают возможность виртуального общения, знакомства и обмена мнениями в компьютерной сети, развития интеллектуального, творческого потенциала. Помогают определиться с будущей профессией и продолжить образование в дистанционной форме в образовательном учреждении среднего профессионального и высшего образования. Дистанционное обучение детей-инвалидов – не просто одна из тенденций современного информационного общества, иногда это единственная возможность адаптироваться в социуме.

Это подтверждают отечественные ученые (Ю. В. Богинская [1], Т. А. Титова [10], С. Н. Бегидова, Р. Р. Саркисян, В. С. Бегидов, С. В. Пепеляева, Н. Ю. Городничева, Е. Н. Коротаева, И. В. Суворова [9], С. А. Аносова), в трудах которых изучен зарубежный опыт использования онлайн-ресурсов; обоснована возможность получения знаний в дистанционной форме; описаны существующие в России информационно-образовательные платформы «Телешкола» и «1-школа»; проанализированы результаты обучения детей-инвалидов дистанционно. Данные исследования ориентированы на дистанционный формат работы именно учителей-предметников. Однако для детей с инвалидностью и ОВЗ особо значимыми являются специалисты, занимающиеся коррекционным сопровождением: учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог, психолог.

В трудах Л. М. Пономаревой и Н. В. Бабкиной подтверждается, что «коррекционно-развивающая область является неотъемлемой частью адаптированной основной общеобразовательной программы обучающегося с ограниченными возможностями здоровья. Реализация входящих в нее коррекционно-развивающих курсов специалистов (педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога), направленных на удовлетворение – образовательных потребностей каждого ученика, способствует преодолению, ослаблению тех объективно существующих трудностей, которые могут препятствовать усвоению ребенком учебного материала, формированию у него учебных навыков, адаптации в социуме. Таким образом, успешность освоения образовательной программы (как академического компонента, так и компонента жизненной компетенции) непосредственно связана с успехами ребенка в освоении коррекционно-развивающих курсов» [7].

В тоже время важно отметить, что стали появляться единичные исследования (А. Ю. Казакова [4], Т. А. Соловьева [8], Н. Н. Куимова [5], О. А. Никишина [5], В. В. Бутакова [2], Г. В. Сенченко [2], Д. П. Бурнакова), направленные на конкретизацию понятий «цифровая образовательная среда для обучающихся с ОВЗ», «адаптированный цифровой образовательный контент», а также описывающие возможности дистанционного формата в коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Кроме того, в рамках проведения профилактических мероприятий по нераспространению коронавирусной инфекции Институтом коррекционной педагогики Российской академии образования были разработаны и распространены методические рекомендации по организации дистанционного образования обучающихся с ОВЗ для разных специа-

листов (педагогов начального образования, педагогов основной школы, учителей-дефектологов, педагогов-психологов). Можно отметить следующие из них:

1. Рекомендации по организации дистанционного обучения школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

2. Использование специального оборудования для персонального компьютера при дистанционном обучении детей с тяжелыми двигательными нарушениями.

3. Методические рекомендации по реализации образовательной программы для обучающихся с нарушениями речи / задержкой психического развития (ЗПР) на начальной ступени образования.

4. Психологические приемы активизации внимания и познавательного интереса у обучающихся с интеллектуальными нарушениями в процессе дистанционного обучения.

5. Рекомендации педагогам по организации дистанционного обучения детей с ЗПР на основной ступени обучения.

6. Памятка для педагогов-психологов по организации сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра в условиях перехода на обучение в дистанционном режиме.

7. Особенности реализации коррекционно-развивающей области для обучающихся с ЗПР в условиях перехода на обучение в дистанционном режиме.

8. Методические рекомендации по организации дистанционного обучения детей с тяжелыми множественными нарушениями учителем-логопедом.

9. Методические рекомендации по организации учителем-дефектологом (сурдопедагогом) дистанционного обучения глухих обучающихся [3].

Однако анализ вышеуказанных научных трудов показал, что при организации дистанционной коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья обеспокоенность вызывают следующие моменты:

- отсутствие механизма, единых подходов и форм дистанционной работы с детьми с ОВЗ;

- недостаточная разработанность программно-методического обеспечения указанного формата работы;

- неадаптированность учебно-методических комплексов под потребности разных нозологических групп;

- крайне редкое использование ассистивных технологий и доступных носителей и форматов (видеоматериалы с субтитрами, DAISY и др.).

При дистанционной форме обучения возможно использование различных мессенджеров, обеспечивающих использование аудио- и видеосвязи. Наиболее распространенными являются Viber, WhatsApp, Skype, Discord, Hangouts. Эти и некоторые другие приложения можно использовать как на компьютере, так и на мобильных устройствах.

Важно отметить, что дистанционная коррекционно-развивающая работа предполагает возможность сочетания различных форматов занятий – видеотрансляции, видеоконференции, выполнение ребенком задания специалиста с представлением результата для проверки педагога в виде фото или видеозаписи по согласию родителей, дистанционной беседы педагога с ребенком с использованием различного телекоммуникационного оборудования и другие формы.

При электронной форме представляется целесообразным использование файлообменников, например «Яндекс.Диск» или «Google Диск». Специалист может заранее размещать материалы, необходимые для занятия, инструкции к заданиям и упражнениям, различные памятки, ссылки на другие ресурсы или файлы.

К типовым цифровым ресурсам дистанционной коррекционно-развивающей работы можно отнести: сайты с подборками игр, многофункциональные порталы, обучающие курсы (LogicLike, IQsha), цифровые мобильные платформы (AR Tutor), сервис для создания интерактивных учебно-методических пособий и дидактических игр (Learningapps, Scratch), онлайн-тестирование, тренажеры, 3D-карточки, кейс-технологии, Google-Forms и др.

Вся образовательная информация, представленная на сайтах для дистанционного

обучения, должна соответствовать стандарту обеспечения доступности web-контента (Web Content Accessibility). При этом под web-доступностью понимается свойство Интернет-ресурса, учитывающее все возможные проблемы, с которыми может столкнуться человек при его использовании. Речь идет о том, чтобы сделать веб-контент доступным для широкого круга пользователей с ограниченными возможностями здоровья, такими как нарушение зрения (слепых и слабовидящих), нарушение слуха (глухих и слабослышащих), нарушение опорно-двигательной системы, нарушение речи, нарушение ментальной сферы, а также различные комбинации множественных и сочетанных нарушений [1].

На основании вышесказанного можно выделить основные достоинства применения дистанционных технологий с детьми с инвалидностью и ОВЗ:

- технологичность – консультации с использованием современных программных и технических средств делает коррекционно-развивающую работу педагога-психолога с детьми ОВЗ более эффективной. Новые технологии позволяют общаться с подростком лично здесь и сейчас;

- доступность и открытость обучения – возможность удаленного обучения. Это делает процесс обучения более доступным для всех категорий обучающихся с инвалидностью и ОВЗ. Обучение в любое время и в любом месте позволяет учащимся выработать индивидуальный график обучения;

- индивидуальность системы дистанционного обучения. Обучающийся сам определяет темп занятия, может возвращаться по несколько раз к отдельным заинтересовавшим его темам.

В основе дистанционного консультирования заложены психолого-педагогические технологии разнотемпного обучения, самостоятельность в самообразовании школьников по различным образовательным областям, сочетание различных форм и методов коррекционно-развивающего воздействия педагога-психолога на обучающегося.

Таким образом, дистанционный формат обучения помогает детям с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья не только осваивать основные образовательные программы, но и двигаться значительно дальше своих сверстников, если возможности организма это позволяют. Коррекционно-развивающие занятия с педагогом-психологом в сети Интернет посредством онлайн-ресурсов займут достойное место в коррекционно-развивающей работе педагога-психолога современного образовательного учреждения.

АННОТАЦИЯ

В статье представлен анализ современной ситуации использования дистанционной формы коррекционно-развивающей работы, описаны возможности использования цифровых и онлайн-ресурсов в сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: коррекционная работа, ограниченные возможности здоровья, дистанционные образовательные технологии, инклюзивное образование, онлайн-ресурсы.

SUMMARY

The article presents an analysis of the current situation of using the remote form of correctional and developing work, describes the possibilities of using digital and online resources to accompany children with disabilities.

Keywords: corrective and developmental coaching, special-needs, distance learning technologies, inclusive education, online resources.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богинская Ю. В., Глузман Я. А. Дистанционное образование студентов с инвалидностью: возможности и перспективы // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. Материалы XIV Международной конференции. – 2016. – С. 94-98.

2. Бутакова В. В., Сенченко Г. В. Опыт включения метода дистанционного обучения в процесс коррекционной-развивающей работы // Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал. Материалы V Международной научно-практической конференции / под общей редакцией И. О. Логиновой. – 2018. – С. 466-473.

3. Дистанционное обучение детей с ОВЗ // Институт коррекционной педагогики Российской академии образования [Электронный ресурс]. – URL: https://ikp-rao.ru/distancionnoe-obuchenie-detej-s-ovz/

4. Казакова А. Ю., Соловьева Л. К. Возможности дистанционного обучения в коррекционном сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование. Материалы XI Международной научной конференции / под общей редакцией В. Н. Скворцова, Л. М. Кобрина. – 2015. – С. 145-150.

5. Куимова Н. Н., Никишина О. А., Пепеляева С. В. Применение компьютерных технологий в коррекционно-развивающей работе с младшими подростками // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – С. 421.

6. Методические рекомендации по организации обучения на дому детей-инвалидов с использованием дистанционных образовательных технологий // Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 10 декабря 2012 г. № 07-832 [Электронный ресурс]. – URL: https://usperm.ru/content/pismo-minobrnauki-rossii-ot-10122012-no-07-832.

7. Пономарева Л. М., Бабкина Н. В. Особенности реализации коррекционно-развивающей области для обучающихся с ЗПР в условиях перехода на обучение в дистанционном режиме [Электронный ресурс]. – URL: https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2020/03/Osobennosti-realizacii-korr.-razvivajushhej-oblasti-dlya-detej-s-ZPR.pdf.

8. Соловьева Т. А., Соловьев Д. А., Войтас Д. А. Цифровая образовательная среда для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью: основные понятия и их характеристика // Дефектология. – 2020. – № 2. – С. 42-56.

9. Суворова И. В. Модели дистанционного образования детей-инвалидов в России [Электронный ресурс] // Образование и наука. – 2014. – №1 (110). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-distantsionnogo-obrazovaniya-detey-invalidov-v-rossii-1.

10. Титова Т. А. Использование ИКТ в дистанционном обучении детей с ограниченными возможностями здоровья // Наука и перспективы. – 2015. – № 1. – С. 7.

11. Burgstahler Sh., Smith J., Coombs. N. Issues in Accessing Distance Education Technologies for Individuals with Disabilities // Equal Access to Software and Information Laguna Hills, CA–URL: http://ncdae.org/resources/articles/technology.php

12. Mapuranga B. Open and Distance Learning Accessibility to Learners with Disabilities // International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE). – Volume 1. – Issue 4. – April 2014. – Pp. 1-12.

13. Vasquez E., & Serianni B. A. Research and Practice in Distance Education for K-12 Students with Disabilities // Rural Special Education. – 2012. – 31(4). – Pp. 33–43.

Ю. Ю. Курбангалиева,
О. М. Коробкова

УДК 37. 376

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ УСТАНОВКИ У ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современном мире в связи с усилением противоречий в общественной жизни и экономике возникает необходимость в формировании личности, которая способна принимать окружающий мир и других людей во всем их многообразии и уникальности, свободно мыслящей, умеющей открыто, но тактично выражать свою позицию, понимать чувства, переживания других. Перестройка отно-

шений затрагивает и взаимодействие с людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ).

В настоящий период констатируется увеличение числа людей с ОВЗ, которым нарушения развития частично или полностью вследствие функциональной зависимости ограничивают доступ к социокультурным ресурсам. Доминирование на протяжении многих лет идеи сегрегации обучающихся с ОВЗ в специальных учебных заведениях не позволяло решить в полной мере вопрос о включенном, равноценном образовании и воспитании детей с проблемами в развитии. Недостаточная вторичная социализация детей с ОВЗ ставит вопрос о создании условий для совершенствования образовательной практики по включению их в среду нормотипичных сверстников на условиях интеграции, инклюзии.

Изменение парадигмы современного этапа развития педагогической науки в пользу признания уникальности и самоценности личности детей с разными психофизическими возможностями, позволило обратиться к поиску новых подходов разработки педагогических стратегий, нашедших отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения.

Безусловно, в настоящее время внедряются на разных уровнях программы и мероприятия по улучшению условий жизни людей с ограниченными возможностями здоровья, но они не могут решить одномоментно проблему изменения менталитета общества в отношении детей с нарушениями в развитии. Поэтому создается ситуация, когда права ребенка с ограниченными возможностями декларируются, но отношение большей части общества к нему как «ограниченному», «малоспособному» остается. Поэтому так актуальны разработки, касающиеся проблем инклюзивного и интегрированного образования и, в частности, исследование аспектов взаимодействия всех субъектов процесса.

Решение проблем организации интегрированного обучения с учетом реальных условий российской образовательной системы, определения условий ее успешности разрабатывается ведущими учеными Российской Федерации, среди которых Е. А. Забара, М. В. Ипполитова, Г. Ф. Кумарина, Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко, Л. М. Шипицына и др. Ими выделены условия успешности протекания процессов интеграции.

Отечественные ученые (В. В. Воронкова, Т. С. Зыкова, О. И. Кукушкина, В. И. Лубовский, М. Н. Перова, В. Г. Петрова, Т. В. Розанова и др.) указывали, что для предоставления равных возможностей детям с проблемами в развитии необходимо использовать специальные методы обучения, применять технические средства, обеспечивать меньшую наполняемость классов, организовывать адекватную жизненную среду, проводить необходимые медицинские и профилактические лечебные мероприятия, оказывать социальные услуги, развивать материально-техническую базу.

Сторонники же сегрегационной модели образования детей указанной категории рассматривали процесс становления и развития образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в России как сложный процесс, имеющий длительную историю развития, постоянно изменяющийся в культурно-исторической перспективе (А. Г. Басова, Х. С. Замский, В. З. Кантор, Г. В. Никулина, Г. Н. Пенин, Ф. А. Рау, Ф. Ф. Рау, В. А. Феоктистова и др.).

Постановка вопроса о необходимости осуществления включающего, инклюзивного образования ставит множество стратегических и тактических задач перед обществом, образовательными учреждениями, каждым педагогом в отдельности, родителями как нормотипичных, так и больных детей.

Различные аспекты инклюзивного образования рассматриваются в работах западных (Д. Дарт, Д. Лукас, К. Сэйлисбери, А. Уорд, У. Холловуд и др.) и российских ученых (Л. И. Акатов, А. Н. Гамаюнова, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, М. И. Никитина, Г. Н. Пенин, С. Г. Шевченко, Н. Д. Шматко и др.).

Развитие инклюзивного образования в России – это не просто дань «модным», широко обсуждаемым тенденциям, но веление

времени и позиция социально ориентированного государства, принявшего как член ООН обязательства по реализации общепринятых в мировой практике стандартов отношения к детям-инвалидам. Для того чтобы инклюзия стала реальной, а не превратилась в псевдоинклюзию, необходимо изменить стереотипы и установки относительно совместного обучения, участия в досуговой деятельности здоровых детей и детей с ограниченными возможностями. В этом случае особую остроту приобретают вопросы взаимодействия между сверстниками, обучающимися в одном классе, но имеющими разный уровень развития. Наличие негативных коммуникативных установок может стать реальным барьером на этом пути.

Проблема коммуникативной установки тесно связана в отечественной психологии с именами таких ученых, как Д. Н. Узнадзе, А. Н. Леонтьев, В. М. Мясищев, в зарубежной – У. Томас, Ф. Знанецкий, М. Смит и др. Однако исследований в области коммуникативной установки детей по отношению к сверстникам с ОВЗ в инклюзивном образовании недостаточно.

По мнению В. В. Бойко, коммуникативная установка личности представляет собой готовность реагировать на те или иные типы партнеров по взаимодействию определенным образом, что обусловлено имеющимися у нее опытом общения, оценками и переживаниями их сущности, взглядов и поведения. Автор считает, что коммуникативная установка выступает как клише реагирования, привычка отвечать заученным способом на знакомые жизненные ситуации, повторяющиеся социальные явления, часто встречающиеся типы людей [1].

Рассмотрим более подробно, какую роль выполняет установка в психологическом репертуаре личности? Установка экономит человеческие ресурсы – психические и физические. Возникнув однажды, она служит постоянно, вызывая привычные реакции в ответ на известные житейские обстоятельства, социальные явления, деловые ситуации, типы партнеров. Когда человек впервые сталкивается с каким-либо проявлением социальной действительности, он тратит некоторые усилия для того, чтобы его понять и оценить, переживает его и затем делает выводы о том, как лучше вести себя, как относиться к подобным обстоятельствам. Встречаясь с тем же явлением неоднократно, человек теперь не совершает соответствующую внутреннюю работу, поскольку ему уже известно, как надо реагировать, и тут «включается» готовая целостная ответная реакция-установка.

В нашем сознании хранится очень много самых разных установок. Подобно слайдам, установки проецируются на партнеров, обстоятельства и ситуации, в которых мы оказываемся.

В зависимости от того, на какой компонент деятельности направлена установка, В. В. Бойко выделяет три типа регуляции деятельности человека: смысловые установки, предметом которых становится мотивация деятельности; целевые установки – осознание продукта, который должен быть создан действиями; операционные установки – способность осуществлять регуляцию деятельности соответственно условиям ее осуществления [1].

Коммуникативная установка имеет специфику, обусловленную социальными факторами, оказывающими воздействие на личность человека, эмоциональными факторами, если ситуация личностно значима и важна для человека.

На основании изложенной позиции мы можем считать, что коммуникативная установка – это своеобразная программа поведения личности в процессе общения. Уровень установки может прогнозироваться в ходе выявления предметно-тематических интересов партнера, эмоционально-оценочных отношений к различным событиям, отношения к форме общения, включенности партнеров в систему коммуникативного взаимодействия. Это определяется в ходе изучения частоты коммуникативных контактов, типа темперамента партнера, его предметно-практических предпочтений, эмоциональных оценок форм общения.

Коммуникативная установка может быть положительной, благоприятной и негативной, враждебной. Наши установки предопределяют наше поведение: если «другие влияния» сведены до минимума; если установка полностью соответствует предсказанному поведению; если установка сильна (что-то вызывает у нас воспоминание о ней, ситуация незаметно активизирует ее, или же мы поступаем так, что она становится сильной). Установки и поступки тесно взаимосвязаны.

Можно сделать вывод, что в повседневном взаимодействии важнейшую роль играет коммуникативная установка по отношению к людям вообще. Она складывается у личности под влиянием опыта общения, знаний и оценок большинства людей, с которыми довелось встречаться в разных сферах – в быту, на работе, в общественных местах. Постепенно укрепляясь в сознании или на уровне подсознания, установка к людям все отчетливее характеризует энергетический облик личности. Установка управляет восприятием конкретных участников совместной деятельности. Она бывает позитивной или негативной, реже – неопределенной.

Позитивная установка к людям – готовность личности доброжелательно относиться к большинству окружающих. Она формируется под влиянием удачного, в основном, личного опыта взаимодействия с другими, вследствие положительных переживаний и оценок большинства жизненных эпизодов общения.

Очень важно формировать у детей положительные коммуникативные установки к окружающим людям вообще и тем, кто отличается от большинства в силу своих дефектов и ограничений жизнедеятельности.

Главная проблема ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) заключается в нарушении его связи с миром, ограничении мобильности, в ограниченности общения с природой, доступа к культурным ценностям, учреждениям образования и здравоохранения, культуры и спорта, жилым зданиям и транспорту. И это делает жизнь детей фактически изолированной от общества. В то же время ребенок с ОВЗ, подчеркивает Э. И. Леонгард, имеет право на включение во все аспекты жизни общества, на независимую жизнь, самоопределение, свободу выбора, как все другие люди. Выравнивание возможностей обеспечивается с помощью социальной адаптации, помогающей преодолеть специфические трудности ребенка с ОВЗ на пути к активной самореализации, творчеству, благополучному эмоциональному состоянию в сообществе. Необходимо снять его страх перед недоступной средой, раскрепощая и высвобождая его духовные и физические силы, направляя их на развитие и проявление способностей и талантов [3].

В обществе получил распространение термин «эксклюзия», и большинство людей расценивает его позитивно, часто употребляя выражения: эксклюзивная модель, эксклюзивное обучение или учебное заведение. Но по определению, эксклюзия – это исключение и расцениваться оно может как исключение человека из социума. А человек – существо «общественное», ему необходимо разностороннее общение.

Некоторые люди предвзято относятся не только к уродству, но и таланту и даже к красоте. Все люди, так или иначе, отличающиеся от нас, вызывают особое и не всегда доброе отношение. Предрассудки являются частью социальной структуры, и попытки избавиться от них могут вызвать глубокое внутреннее сопротивление. Жалость и сострадание к детям-инвалидам в массовом сознании сочетаются с неприятием, подсознательным страхом «заразиться» или оказаться в подобной ситуации. Поэтому «нормальные» или как теперь говорят «нормотипичные» люди стараются сохранить дистанцию. Они согласны оказывать материальную помощь, только бы не общаться с инвалидами. Информированность населения о детях с ОВЗ крайне слаба.

Взгляд, предложенный Н. Я. Семаго, на современное «включающее» общество в определенной степени отражает и новую цивилизационную парадигму, которая, становясь реальностью, неуклонно «втягивает» в себя все страны, переживающие системные

энергетические, финансовые, социокультурные кризисы. На передний план выходит образование, которое должно максимально гибко и в то же время, сохранив и не растеряв накопленный опыт, сформировать «нового человека». Это позволяет говорить о необходимости значительного преобразования пока еще традиционной системы образования в нашей стране [4].

В настоящее время стандартами образования обеспечивается переориентация со знаниевой парадигмы на компетентностную, где социальная (в том числе образовательная) адаптация получает приоритетное право. Именно в этом заключается смысл и основная цель *инклюзивного образования*, которое и должно стать определенным шагом к изменению всей образовательной системы. Поэтому целью инклюзивного образования является преодоление социальных, физиологических и психологических барьеров на пути приобщения ребенка с ОВЗ к общему образованию, введение его в культуру, приобщение к жизни в социуме [5].

Согласно Н. Е. Бургасовой, ожидаемы такие результаты инклюзивного образования, как: выход детей с ОВЗ из состояния изолированности от общества; реализация конституционных прав детей с ОВЗ на образование в соответствии с их возможностями, получение ими образования в соответствии с индивидуальными возможностями; реализация себя в обществе; повышение качества жизни; улучшение социально-экономического положения семей, воспитывающих детей с ОВЗ [2, с. 112].

Проблема развития адекватной положительной коммуникативной установки у детей является очень сложной, главным образом, вследствие ее многосторонности – в данном случае речь идет об отношении к детям с ОВЗ со стороны здоровых сверстников и наоборот – больных детей к здоровым.

В аспекте нашей статьи сосредоточим внимание на одной стороне проблемы, в частности, отношении здоровых детей к детям с ОВЗ в условиях инклюзивного образования и особенностях их коммуникативных установок.

Опросы, проведенные в Москве, Петрозаводске и других городах России, выявили: многие школьники не хотят учиться вместе с «особенными» детьми и родители с ними солидарны. На практике это оборачивается тем, что дети с ОВЗ и их родители нередко сталкиваются с негативным отношением. Матери особенных детей жалуются, что их детей обижают на детских площадках, а иногда даже просто просят покинуть места общего пользования, чтобы не смущать или не травмировать здоровых ребятишек. Сами дети с ограниченными возможностями здоровья говорят, что их нередко дразнят, обижают, толкают и прогоняют здоровые ровесники. Но не меньше негатива приносит и неумеренная жалость [6].

Для иллюстрации описанной в теории проблемы нами проведено исследование коммуникативной установки у школьников, обучающихся в 4 классах. На основании изученной литературы мы выделили компоненты, которые позволяют, на наш взгляд, судить о степени сформированности коммуникативной установки младших школьников. В данной статье остановимся на отдельных параметрах, которые были изучены нами.

В рамках исследования изучали представления младших школьников о сверстниках с ОВЗ, их особенностях, потенциале, о возможностях взаимодействия с ними в процессе совместной деятельности, а также представление детей о таких качествах, как милосердие, доброта, терпение. Для выявления отношения к окружающим, в том числе к сверстникам с ОВЗ, у детей, участвующих в эксперименте, выявляли интерес к детям с ОВЗ, стремление импонировать им, возможность и желание помогать.

В эксперименте принимали участие учащиеся двух классов: контрольный 4 «А» (28 учащихся) и экспериментальный 4 «Б» класс (23 учащихся). И в том, и в другом классе есть дети, которые имеют незначительные степени патологий зрения, слуха, легкие формы ДЦП.

Для изучения представлений детей использовалась беседа по вопросам, разработанным

Таблица 1

Результаты обработки трех частей беседы по выяснению представлений о детях с ОВЗ, их потребностях и возможностях

Всего учащихся	**Представления о детях с ОВЗ, инвалидах**			**Представления о потенциале детей с ОВЗ и возможностях обучения в школе**			**Представления о нравственных качествах**		
Уровни	выс.	ср.	низк.	выс.	ср.	низк.	выс	ср.	низк.
Контрольный класс (КГ) 28 уч-ся	25%	43%	32%	25%	46%	39%	21%	46%	33%
Экспериментальный класс (ЭГ) 23 уч-ся	26%	48%	37%	26%	48%	37%	22%	48%	30%

Таблица 2

Уровень проявления позитивного и негативного отношения, толерантности к сверстникам в 4 «Б» классе

Уровень позитивного и негативного отношения, толерантности					
Высокий		Средний		Низкий	
Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
2	8,7 %	9	39,2 %	12	52,1 %

Таблица 3

Уровень проявления позитивного и негативного отношения, толерантности в 4 «А» классе

Уровень отношения и толерантности					
Высокий		Средний		Низкий	
Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
7	25 %	12	42,9 %	9	32,1 %

автором. Беседа состояла из трех частей: первая часть касалась представлений о детях с ограниченными возможностями; вторая – была ориентирована на выяснение знаний об инклюзии и потенциальных возможностях детей с ОВЗ. Третья часть исследовала представления об основных нравственных качествах, необходимых для совместного сосуществования здоровых детей и сверстников с нарушенным развитием в условиях инклюзии.

Дети давали неоднозначные ответы на многие вопросы.

Например, на вопрос: «Кто такой инвалид?» большинство (60 %) ответили, что инвалид – несчастный человек, которому требуется помощь; 25 % и 26 % опрошенных ответили, что инвалиды – это люди с ограниченными возможностями (по сути, но в разной интерпретации). 13 % и 14 % опрошенных ответили, что инвалиды – обычные люди, такие же, как они сами. Результаты ответов детей по большинству вопросов были сходными.

Большинство учеников смогли объяснить, что такое «дружелюбие», «сострадание», «уважение». Раскрывая смысл этих понятий, дети приводили примеры проявления дружелюбия, могли назвать добрые и злые поступки.

Труднее детям было объяснить такие понятия, как «милосердие», «терпимость». Понимание этих слов у учащихся либо далеки от действительного, либо вызывали сложность в смысловой значимости.

Некоторые дети не слышали ранее слово «милосердие», поэтому не смогли дать ему определение, кто-то из детей предположил, что милосердие – это хороший поступок. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таким образом, цифровые данные показывают схожие результаты у детей групп.

Для подтверждения результатов методики и выявления представлений об особенностях детей с ОВЗ, провели проективную методику «Дерево» (Дж. Д. Лампен) [8]. Проводилась индивидуально.

Испытуемому предлагалось изображение дерева с человечками, каждый из которых занимает определенное положение на этом дереве, имеет определенную позу и настроение. Нужно было выбрать позиции: человечка, который больше всего похож на самого опрашиваемого; человечка, который больше всего похож на ребенка с ОВЗ (инвалида); человечка, который больше всего похож на ребенка с ОВЗ (инвалида) по мнению одноклассников (в представлении респондента); человечка, который больше всего похож на одноклассников (человечки расположены на дереве в разных позициях – всего 21 фигура).

При выполнении методики большинство детей из обоих классов ассоциировали ребенка с ОВЗ с фигурой, символизирующей замкнутость, тревожность, уход в себя, отстраненность от учебного процесса. На вопрос: «Какую позицию для ребенка-инвалида выбрал бы твой одноклассник?» ответ практически всегда отличался от собственного. Чаще всего это была фигура, означающая утомляемость, общую слабость, небольшой запас сил и застенчивость. Себя чаще всего идентифицировали с позициями, говорящими об уверенности, комфортном состоянии, устойчивости и нормальной адаптации. Лишь небольшое количество детей в этих классах выбирали позицию «Я» рядом с позицией «Инвалид» (13 % и 10 %). Выбор испытуемыми позиций для своих одноклассников очень разнообразен и неоднозначен, но наиболее часто это фигура, олицетворяющая стремление к веселью, наличие мотивации на развлечение. Таким образом, делаем вывод, что фигуры, выбираемые для детей-инвалидов и обычных школьников, качественно отличаются (при этом для самого испытуемого и для его одноклассника иногда совпадают).

У большинства школьников преобладает чувство жалости к инвалидам, в то же время у большинства этих детей нет личного опыта общения с детьми-инвалидами. Они воспринимают детей с особенностями здоровья на эмоциональном уровне, единодушны в том, что их одноклассники имеют и плохие, и хорошие качества, но при этом дети-инвалиды имеют меньше отрицательных качеств.

Для более глубокого исследования толерантности во взаимоотношениях как компонента коммуникативной установки использовали методику Даминика Де Сент Марса [9]. Цель методики – выявить уровень сформированности толерантной воспитанности в разных сферах жизни младшего школьника. Материал диагностики представляет собой три серии. Мы модифицировали его для наших целей. Каждая серия теста имеет отношение к одной из сфер жизни ребенка: первая серия – «Отношение к сверстникам, в том числе с ОВЗ»; вторая серия – «Отношение к окружающему миру»; третья серия – «Толерантность у себя дома».

В каждой серии восемь незаконченных предложений, ситуаций. Детям предлагается из двух вариантов ответа выбрать тот, который ему кажется наиболее подходящим.

Для определения уровня отношения подсчитывается, сколько каждый испытуемый выбрал позитивных ответов. Чем больше баллов, тем более позитивно он настроен. Подсчитывается общий уровень отношения испытуемого. Если учащийся набрал 0–8 баллов, – низкий уровень, 9–16 – средний уровень, 17–24 – высокий уровень.

Обобщенный анализ результатов по методике изучения отношения Даминика Де Сент Марса позволил нам выявить характер отношения к сверстникам в том числе с ОВЗ (Таблицы 2, 3).

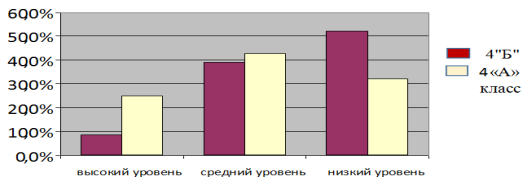


Рис.1. График результатов обследования детей двух классов по методике Даминика Де Сент Марс

Процентное соотношение уровней позитивной настроенности обучающихся, участвующих в исследовании, мы представили в виде графика (Рисунок 1):

Таблица 4

Уровень по параметру «Позитивное отношение к друзьям, в том числе с ОВЗ» 4 «Б» класс, 23 учащихся

«Позитивное отношение к друзьям в том числе с ОВЗ»					
Высокий		Средний		Низкий	
Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
4	17, %	8	34,9 %	11	47,8 %

Таблица 5

Уровень по параметру «Позитивное отношение к друзьям, в том числе с ОВЗ» 4 «А» класс, 28 учащихся

Позитивное отношение к друзьям в том числе с ОВЗ» 4 «А» класс, 28 учащихся					
Высокий		Средний		Низкий	
Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
8	28,6 %	12	42,8 %	8	28,6 %

Поскольку основной задачей исследования является выявление и формирование позитивной коммуникативной установки к сверстникам с ОВЗ, также был подсчитан уровень воспитания отдельно по первой серии «Позитивное отношение к друзьям, в том числе с ОВЗ». (0–3 балла – низкий уровень, 4–6 баллов – средний уровень, 7–9 баллов – высокий уровень).

Данные представили в таблицах (Таблицы 4, 5).

Таким образом, по показателю «Позитивное отношение к друзьям, в том числе с ОВЗ» у детей из 4 «А» класса выше, чем у учеников из 4 «Б». Низкий уровень – 52,1 % – показали ученики 4 «Б» класса в сравнении с 32,1 % учащихся 4 «А» класса. Сформированность коммуникативной установки у младших школьников, участвующих в исследовании, представили в таблице (Таблица 6).

Таблица 6

Сформированность коммуникативной установки у младших школьников

Всего уч-ся	Высокий	Средний	Низкий
Контрольный класс «4 «А» 28 чел.	31,17 %	42,8 %	26,03 %
Экспериментальный класс 4 «Б» 23 чел.	22,4 %	40,73 %	36,87 %

Представили общие данные в графике (Рис. 2).

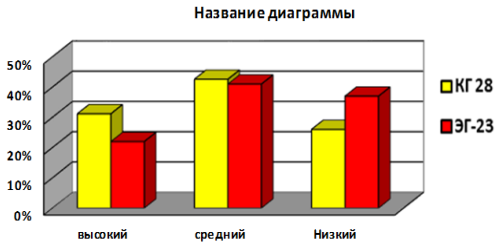


Рис.2. Уровни сформированности коммуникативной установки у младших школьников контрольной и экспериментальной групп.

По результатам диагностики мы выявили, что требуется целенаправленная работа по развитию коммуникативной установки у школьников, которые обучаются совместно с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Коммуникативная установка детей формируется в соответствии с устоявшимися в социуме стереотипами, где преобладает «жалостливое», патерналистское отношение к сверстникам.

Однако можно подчеркнуть отсутствие резко негативного отношения к инвалидам, общую готовность принять детей с нарушениями в развитии. Организация целенаправленной работы с учетом прогностически значимых факторов может быть успешной и помо-

жет преодолеть безразличие к проблемам тех, кто нуждается в принятии в круг равных.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрываются вопросы формирования позитивной коммуникативной установки у школьников при взаимодействии с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Подчеркивается, что при взаимодействии данной категории детей происходит при определенных условиях переориентация стереотипов восприятия ребенка с ОВЗ как больного, не способного к общению, дружбе, творческим делам на принятие его достоинств и особенностей. Включение современных школьников в инклюзивный процесс ставит вопрос о необходимости целенаправленной работы со всеми участниками образовательного процесса на выработку оптимальных коммуникативных установок.

Ключевые слова: коммуникативная установка, переориентация стереотипов, ограниченные возможности здоровья, инклюзивное образование.

SUMMARY

The article reveals the issues of forming a positive communicative attitude in schoolchildren during their interacting with children with disabilities. It is emphasized, that in the interaction of this category of children, under certain conditions, the reorientation of stereotypes of the perception of a child with OVZ as a patient who is not able to communicate, friendship, is possible to accept its advantages and positive features. The inclusion of modern schoolchildren in the inclusive process raises the question of the need for work with all participants in the educational process to develop optimal communicative attitudes.

Key words: communicative attitude, reorientation of stereotypes, limited health opportunities, inclusive education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М.: Информационно-издательский дом «Филинъ», 2006. – 235 с.

2. Бургасова Н. Е., Танцюра С. Ю. Модернизация системы обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзии // Логопед. – 2014. – № 8. – С. 112–117.

3. Леонгард Э. И. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья как нормализующий фактор жизнедеятельности социума // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2005. – № 2. – С. 3–6.

4. Семаго Н. Я. Инклюзия как новая образовательная философия и практика // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – № 4. – С. 1–10.

5. Федеральные стандарты образования [Электронный ресурс]. – URL: https: // Минобрнауки.рф /документы/336-83.

6. Статистические данные об отношении к людям с ОВЗ [Электронный ресурс]. – URL: http: //www.ranepa.ru/images/insap/invalides.pdf -84.

7. Словари [Электронный ресурс]. – URL: https://dic.academic.ru.

8. Методика «Дерево» Дж. Д. Лампен [Электронный ресурс. – URL: https://psiho.guru/metodiki/metodika-derevo-s-chelovechkami-i-ee-interpretaciya.html

9. Методика Даминик Сент. Марсо [Электронный ресурс]. – URL: https://kopilkaurokov.ru/vneurochka/prochee/sbcbornik-diagnostichieskikh-mietodik-po-issliedovaniiu-razvitiia-tolierantnosti

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

В. П. Прядеин, А. В. Смирнов, А. Р. Смирнова

УДК 159.92

ФАКТОРНЫЙ АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ В РАЗЛИЧНЫХ ПОЛОВОЗРАСТНЫХ ГРУППАХ

Различным аспектам ответственности личности, ее проявлению в различных сферах жизнедеятельности посвящено значительное количество работ [1; 2; 6; 11; 13; 14; 20; 21] и др. Половозрастные особенности проявления ответственности рассмотрены в работах В.П.Прядеина [17; 18].

Изучению жизнестойкости личности также посвящено много работ [3; 4; 5; 7; 8; 15; 16; 22; 23; 24] и др., однако, по нашим данным, экспериментальное сопоставление ответственности и жизнестойкости в различных половозрастных группах не проводилось. В некоторых работах эти феномены исследовались параллельно. Так, в работе К. Е. Кульковой под научным руководством профессора Л. И. Дементий рассматривались особенности жизнестойкости, ответственного поведения и саморегуляции у спортсменов, занимающихся экстремальными видами спорта [10].

Актуально выявление факторной структуры соотношения ответственности и жизнестойкости во всех рассматриваемых половозрастных группах испытуемых. Данной публикацией мы восполняем отчасти пробел эмпирических сведений о связи жизнестойкости и ответственности.

Под ответственностью личности мы понимали гарантирование достижения результата на основании самостоятельно принятого решения, осознанного долга и совести. Жизнестойкость понимается здесь как система

Таблица 1

Краткое содержание шкал методики «Ответственность»

Переменные	**Регуляторно-данимические составляющие**		Переменные	**Мотивационно-смысловые составляющие**	
	Высокие значения	*Низкие значения*		*Высокие значения*	*Низкие значения*
	Динамический компонент			*Мотивационный компонент*	
Эргичность	Самостоятельность и ответственность при выполнении трудных задач	Потребность в контроле, безответственность трудных задач	Социоцентричность	Мотивация, связанная с чувством долга, преобладанием общественных интересов над личными	Доминирование эгоистических интересов
Аэргичность	Нерешительность, необязательность, низкая фрустрационная устойчивость, прокрастинация	Решительность, активность, фрустрационная усточивость	Эгоцентричность	Стремление к получению внимания, поощрений и избегание осложнений при выполнении дел	Малая значимость материальных и иных стимулов, связанных с личным благополучием при выполнении ответственных дел
Стеничность	*Эмоциональный компонент*		Осмысленность	*Когнитивный компонент*	
	Позитивные эмоции при выполнении ответственных дел	Негативные эмоции при выполнении ответственных дел		Глубокое и целостное представление о качестве результата	Поверхностные представления о качестве результата
Астеничность	Негативные эмоции на всем цикле выполнения ответственных дел или при неблагоприятном исходе	Эмоциональная апатия на всем цикле выполнения ответственных дел	Осведомленность	Недостаточное понимание ответственности	Понимание ответственности
Интернальность	*Регуляторный компонент*		Предметность	*Результативный компонент*	
	Независимость субъекта от внешних обстоятельств при выполнении ответственных дел.	Поиск «объективных» причин для отхода от ответственных дел		Продуктивность и добросовестность при выполнении ответственных задач	Низкая результативность и поверхностность при выполнении ответственных задач
Экстернальность	Зависимость выполнения задач от внешних обстоятельств или других людей	Взятие ответственности на себя	Субъектность	Завершение ответственных дел, связано с саморазвитием	Не связность завершения ответственных дел с саморазвитием

Дополнительные характеристики ответственности		
Переменные	Высокие показатели	Низкие показатели
Личные трудности	Зависимость продуктивности от эмоционального состояния	Независимость продуктивности от эмоционального состояния
Операциональные трудности	Непреодолимость препятствий	Трудности не являются непреодолимыми
Инструментально-стилевые стремления	стремление к выполнению ответственных дел	Избегание выполнения ответственных дел
Мотивационно-смысловые стремления	Стремление не подвести других	Проблемы других не вызывают стремлений к ответственности
Интуиция	способность к внезапному предвидению явлений и событий	случаев озарения по предвидению будущего не наблюдается.
Экстраполяция	Просчитывание последствий	Импульсивность действий
Эмпатия к близким	Эмоциональное переживание и посильная помощь	Холодность и равнодушие
Эмпатия к окружающим	Эмоциональное переживание и посильная помощь	Холодность и равнодушие
Взятие ответственности	Отказ от поиска оправдательных причин при недостижении результата	Поиски оправданий или уклонение от ответственности
Искренность	недостаточная критичность событий, происходящих с субъектом в жизни, попытки приукрасить себя	Достаточная самокритичность, искренность.

убеждений личности, трактующих преодоление различных стрессогенных и критических жизненных ситуаций, как приобретение опыта.

В исследовании использовались две психодиагностические методики: «Методика диагностики ответственности» (автор В. П. Прядеин [19]) и «Тест жизнестойкости» С. Мадди в модификации Д. Леонтьева [12].

Первая методика разработана на основании многомерно-функционального анализа отдельных свойств и качеств личности, проведенного А. И. Крупновым [9]. Каждый из рассматриваемых параметров ответственности представлен дихотомически. К высоким значениям относят гармонические компоненты ответственности (нечетные показатели), к низким, или противоположным, – агармонические (четные показатели). Это деление осуществлялось в регуляторно-динамической и мотивационно-смысловой сферах. Шкалы методики кратко представлены в таблице 1.

Более детально почерпнуть информацию о методике можно из первоисточника [19].

Методика «***Жизнестойкость***» ведет исследование жизнестойкости по трем компонентам: вовлеченности, контролю и принятию риска.

Вовлеченность. *Высокое значение* – интерес ко всему происходящему, к новым знакомствам, что позволяет найти что-то новое, стоящее для личности. Субъект постоянно занят, испытывает удовольствие и удовлетворение от собственной деятельности. *Низкое значение* – разочарование и неудовлетворенность собственной деятельностью, потеря интереса, ощущение бесполезности делаемого, незавершенность начатых дел. Трудности в общении, чувство отвергнутости.

Контроль. *Высокое значение* – умение контролировать и следить за ходом развития ситуации, упорство в достижении намеченной цели, даже если достижение результата не гарантировано. *Низкое значение* – неспособность контролировать ситуацию, ощущение собственной беспомощности, предпочтение не вмешиваться в происходящее. Неуверенность в принятии решений и в собственных силах. Отказ или откладывание разрешения трудных жизненных ситуаций, страх перед будущим.

Принятие риска. *Высокое значение* – стремление и реализация всего нового, необычного, неожиданного. Готовность действовать на свой страх и риск. Считается, что вне

зависимости от полученного результата человек приобретает опыт, способствующий дальнейшему развитию, достижению результата. *Низкое значение* – непредвиденные события препятствуют в реализации намеченного, течению размеренной жизни. Избегание дискомфорта и опасностей. Разочарование в происходящем, удовлетворение от незначительных достижений, ностальгия по прошлой жизни.

Жизнестойкость включает в себя вовлеченность, контроль и принятие риска. *Высокое значение* – умение справляться с негативными жизненными обстоятельствами, бороться со стрессом. Оптимизм, расчет только на собственные силы и возможности. *Низкое значение* – неспособность противостоять стрессу, препятствовать трудностям, возникающим в процессе деятельности и жизнедеятельности.

В качестве математико-статистических методов исследования выступили корреляционный, дисперсионный, регрессионный и факторный виды анализа. Здесь мы представляем результаты факторного анализа.

Испытуемыми были подростки 13–16 лет; студенты 19–26 лет; женщины 31–44 лет. Данные всех переменных проверялись на нормальность распределения, которое было подтверждено по критерию Смирнова-Колмогорова d. Расщепление общей выборки и отдельных групп по критерию «четный-нечетный» показало репрезентативность всех выборок. Общее число испытуемых составило 177 человек.

Факторный анализ осуществлялся методом максимального правдоподобия с последующим Варимакс вращением полученных факторов. За нижнюю границу интерпретируемых факторных нагрузок принимался 5 % уровень значимости парной корреляции Пирсона (из-за малочисленности отдельных выборок испытуемых).

В ходе обработки полученных данных было выявлено влияние шкалы искренности (лжи) на следующие показатели: у мальчиков – на динамическую эргичность, результат субъектный, мотивацию социоцентрическую, трудности личностные, экстраполяцию; у девушек – на мотивацию социоцентрическую. Показатели по этим шкалам были скорректированы с помощью регрессионных коэффициентов. Сколько-нибудь значительных изменений в факторной структуре не произошло.

Таким образом, психологический смысл параметра, характеризующего шкалу искренности, можно интерпретировать как проявление социальной желательности, потребности в социальном одобрении. Это соотносится с большей свободой, представляемой мальчикам, и меньшим контролем со стороны родителей (по сравнению с девочками). Появление чувства взрослости у мальчиков требует своего подкрепления в деятельности и поступках. Это подкрепление и стремление к нему не всегда совпадают с реальностью. Для них характерно выдавать желаемое за действительное. Вольно или невольно они могут приукрашивать себя, чтобы не выглядеть ребенком в глазах сверстников и взрослых.

Достаточно высокую нагрузку по шкале искренности у юношей мы объясняем естественной ограниченностью выборки юношей, окруженных большим количеством девушек-студенток. И, как следствие, их стремлением чем-то выделиться, привлечь внимание, выглядеть перед девушками как можно лучше, что непроизвольно влияет на личность студентов и на некоторые из их ответов. Попутно отметим, что у женщин, несмотря на небольшую выборку, подобной проблемы не существует.

Влияние шкалы искренности у девушек на социоцентрическую мотивацию связано с их потребностью в приобщении себя к миру взрослых, к происходящим событиям. Общепризнанно, что девушки в социальном плане опережают в своем развитии юношей. Возможно, что это отразилось и на «показной» социоцентрической мотивации. Мы полагаем, что у девушек, как и у мальчиков, специального искажения информации нет. Преувеличение данных в своих ответах мы связываем с характерным для этих возрастных групп стремлением выглядеть лучше. Безусловно, мы отчетливо осознаем, что значимость полученных результатов и выводов может быть повышена с увеличением выборок испытуемых и возможного исключения этого «приукрашивания». Вместе с тем, это «исклю-

Таблица 2

Результаты факторного анализа у представительниц женского пола

Показатели / факторы			Девочки N=26			Девушки N=96			Женщины N=11		
			1	**2**	**3**	**1**	**2**	**3**	**1**	**2**	**3**
Ответственность - 110	1	динамическая эргичность	**0,63**	-0,19	**0,54**	**0,60**	0,19	**0,44**	**0,81**	-0,12	0,50
	2	динамическая аэргичность	-0,16	**0,88**	-0,19	0,07	**-0,65**	**-0,52**	**-0,78**	0,16	-0,17
	3	эмоциональность стеническая	**0,59**	0,01	**0,55**	**0,59**	0,04	**0,46**	0,25	0,57	0,56
	4	эмоциональность астеническая	0,09	**0,86**	-0,21	0,10	**-0,63**	**-0,32**	**-0,72**	-0,30	-0,40
	5	регуляторная интернальность	**0,57**	-0,06	**0,35**	**0,64**	0,15	**0,36**	**0,67**	0,38	0,07
	6	регуляторн. экстернальность	-0,03	**0,83**	-0,14	0,12	**-0,72**	**-0,28**	**-0,88**	0,16	0,18
	7	мотивация социоцентрическая	**0,43**	0,02	**0,52**	**0,62**	0,12	**0,20**	0,22	0,26	0,55
	8	мотивация эгоцентрическая	0,03	**0,92**	-0,09	-0,07	**-0,75**	**-0,23**	-0,18	0,03	**-0,92**
	9	когнитивная осмысленность	**0,49**	0,29	-0,15	**0,23**	**-0,24**	**0,47**	-0,32	0,52	0,24
	10	когнитивная осведомленность	**-0,33**	**0,44**	0,07	-0,16	**-0,58**	**0,36**	-0,55	0,42	-0,33
	11	результат предметный	**0,79**	-0,17	0,19	**0,48**	0,09	**0,56**	0,15	-0,25	0,20
	12	результат субъектный	**0,45**	**0,35**	**0,35**	**0,59**	-0,06	**0,28**	0,02	**0,73**	0,01
Доп. характеристики отв-ти	13	трудности личностные	**0,40**	**0,68**	-0,25	0,18	**-0,57**	**-0,33**	**-0,82**	0,01	0,41
	14	трудности операциональные	0,02	**0,85**	-0,06	-0,14	**-0,85**	-0,05	-0,24	0,50	-0,18
	15	стремления инструмент.-стилевые	0,32	-0,30	**0,33**	**0,43**	**0,27**	**0,43**	**0,76**	-0,07	0,45
	16	стремления. содержательно-смысловые	**0,55**	0,22	**0,41**	**0,77**	**-0,21**	0,04	-0,39	0,47	0,44
	17	интуиция	**0,48**	0,10	-0,10	**0,28**	**-0,35**	**0,26**	0,33	0,58	0,14
	18	экстраполяция	**0,58**	**0,43**	-0,14	**0,58**	**-0,28**	0,07	**0,71**	0,34	-0,44
	19	эмпатия к близким	**0,67**	0,07	0,06	**0,62**	-0,05	**0,23**	-0,03	-0,15	**0,80**
	20	эмпатия к окружающим	**0,81**	0,12	0,03	**0,59**	0,12	-0,09	0,30	0,36	0,46
	21	взятие ответственности на себя	0,30	**-0,34**	**0,42**	**0,53**	0,10	**0,28**	**0,81**	-0,25	0,23
	22	шкала искренности	0,11	**0,59**	**0,49**	**0,33**	0,05	0,07	0,28	0,31	-0,54
Мадди	23	вовлеченность	-0,07	-0,19	**0,71**	**0,30**	0,14	**0,69**	0,26	0,57	0,05
	24	контроль	0,32	-0,17	**0,74**	**0,29**	**0,29**	**0,71**	-0,20	**0,93**	0,02
	25	принятие риска	-0,08	-0,22	**0,80**	-0,03	0,13	**0,75**	-0,06	**0,85**	-0,23
	26	жизнестойкость	0,11	-0,24	**0,91**	**0,26**	**0,23**	**0,85**	-0,04	**0,91**	-0,04
Дисперсия накопления %			4,93	5,68	4,60	4,83	3,95	4,61	6,58	5,71	4,21
Процент объяснимой дисперсии			0,19	0,22	0,18	0,19	0,15	0,18	0,25	0,22	0,16

Примечание. Здесь и в последующих таблицах значимые факторные нагрузки выделены.

чение» будет уходом от отражения реальной ситуации и «приукрашиванием» выборки со стороны экспериментатора.

Результаты факторного анализа в группе женщин (см. табл. 2.) Объяснимая дисперсия трех факторов составила 63 %.

Первый фактор характеризует соотношение факторных нагрузок показателей ответственности. Он не выявил соотнесения значимых нагрузок жизнестойкости с показателями ответственности, но является единственным, который характеризует взятие ответственности на себя (0,81). Этому способствует динамическая эргичность (0,81) – активность ответственности, регуляторная интернальность (0,67) – расчет только на собственные силы и возможности, а также экстраполяция (0,71) – просчет субъектом вариантов возможных последствий от предстоящих действий и поступков, их сопоставление с аналогичными событиями, имевшими место в деятельности и жизнедеятельности. Вполне логично, что оппозицию им составляют регуляторная экстернальность (-0,88) – зависимость от обстоятельств, динамическая аэргичность (-0,78) – пассивность, Астенические (отрицательные) эмоции (-0,72) и личностные трудности (-0,82) – зависимость от самочувствия, настроения, умений.

Данный фактор свидетельствует о факторах взятия ответственности на себя и параметров оппозиции, препятствующих этому процессу. Характеристики жизнестойкости не набрали значимых факторных нагрузок.

Второй фактор объединил весь блок параметров жизнестойкости. Этому содействует нацеленность на достижение субъектно-значимого результата (0,73). На этот процесс на уровне тенденции влияют положительные эмоции (0,57) и женская интуиция (0,58) и никак не содействуют другие характеристики ответственности, в том числе динамические.

Для достижения личностно значимого результата женщины проявляют высокую жизнестойкость (0,91), даже при невысокой вовлеченности (0,57), осуществляют контроль (0,93) и рискуют (0,85), в какой-то мере полагаясь на собственную интуицию.

Другими словами, высокая жизнестойкость у женщин обеспечивает реализацию субъектно-значимого результата. Возможно, этот фактор говорит в соотношении жизнестойкости и ответственности у женщин о преобладании личных интересов над общественными, социальными.

Третий фактор выявил у женщин одно глобальное соотношение. При наличии эгоцентрической мотивации (-0,92) при реализации ответственных дел, женщины «забывают» про эмпатию к близким людям (0,80). Или наоборот – чем больше эмпатия, тем меньше эгоцентрическая мотивация. Этому процессу, на уровне тенденции, сопутствуют положительные эмоции (0,56) и социоцентрическая мотивация (0,55). Аналогичная закономерность с тенденцией к нагрузке по шкале искренности (-0,54) – чем меньше субъект приукрашивает себя, тем выше его эмпатия.

Вместе с тем должны отметить некоторую осторожность (гипотетичность) данных выводов, связанную с малочисленностью женской выборки.

Основным выводом по соотношению факторов у женщин, на наш взгляд, является определяющая роль жизнестойкости при достижении субъектно значимого ответственного результата, т. е. для его достижения и вовлеченности в этот процесс, она будет осуществлять контроль и пойдет на риск, игнорируя другие жизненные обстоятельства, социум.

Результаты факторного анализа в группе девушек (см. табл. 2.). Объяснимая дисперсия трех факторов составила 52 %. Мы остановились на трехфакторной модели для удобства сопоставления с факторами у девочек и женщин. В соответствии с «Каменистой осыпью» у девушек выделилось пять факторов с 63% объяснимой дисперсии. Подробно не останавливаясь на рассмотрении этих факторов отметим, что ранее выделенные три фактора практически в неизменном виде вошли в 5-факторную модель; 4 фактор (4 % объяснимой дисперсии) у девушек показал, что им сложно (0,41 – нагрузка операциональных трудностей) дифференциро-

вать когнитивную осмысленность и осведомленность – факторные нагрузки соответственно равны 0,64 и 0,84. При их осмыслении они в большей мере полагаются на интуицию (0,42). Первый фактор (14 %) показал единство гармонических составляющих ответственности, которое наблюдается и в других факторах, а также объединение достижения результата предметного (0,74) и субъектного (0,55). Объединение стремлений инструментально-стилевых (0,65) и содержательно-смысловых (0,38) говорит не только о стремлении к выполнению ответственных дел, но и о том, чтобы своими стремлениями не подвести окружающих. Некоторым подтверждением этому служит и наличие в этом факторе эмпатии к близким (0,19).

Первый фактор. Стремление к реализации ответственных дел (0,43) с мотивом не подвести окружающих (0,77), эмпатия к близким (0,62) и окружающими (0,59), взятие ответственности на себя (0,53) и когнитивная осмысленность ответственности (0,23) соотносятся с жизнестойкостью (0,26), контролем (0,29) и вовлеченностью в процесс деятельности (0,30) при отсутствии нагрузки в принятии риска (-0,03). Подкреплением стремлений у девушек также служат гармонические показатели в регуляторно-динамических и мотивационно-смысловых составляющих ответственности. В частности, в достижении общественно и личностно значимых результатов: результата предметного (0,48) и субъектного (0,59). Все это происходит на фоне просчета (предвидения) возможного результата – экстраполяции (0,58).

Однако, стремление показать себя в лучшем виде, желание выдать желаемое за действительное (искренность = 0,33) несколько снижает значимость полученных соотношений. Отметим, что в пятифакторной модели параметр искренности при незначимости нагрузок во всех других факторах оказался значимым уже на минимальном уровне (0,28).

Меньшие нагрузки жизнестойкости и ее составляющих позволяют говорить о том, что они способствуют реализации ответственности и ее различных характеристик.

Второй фактор. Существенную оппозицию жизнестойкости (0,23), контролю (0,29) и стремлению быть ответственным (0,27) составляют большинство агармонических показателей ответственности. Например, можно говорить о том, что эгоцентрическая мотивация (-0,75), регуляторная экстернальность (-0,72), а также пассивность (-0,65) и трудности – операциональные (-0,85) и личностные (-0,57) – препятствуют ответственным стремлениям и контролю в жизнестойкости. Следует отметить и неэффективность интуиции (-0,35) и экстраполяции (-0,28) в этом процессе. То есть интуиция и экстраполяция в данном процессе способствует проявлению отрицательных (агармонических) характеристик ответственности.

Данный фактор представляет собой взаимоотношение агармонических показателей ответственности и находящихся к ним в оппозиции параметров жизнестойкости.

Третий фактор наибольшими факторными нагрузками объединяет все параметры жизнестойкости. Их проявлению способствуют гармонические параметры ответственности: активность (0,44), осмысленность (0,47), впрочем, вносит свою лепту и осведомленность (0,36), положительные эмоции (0,46), регуляторная интернальность (0,36), стремление к ответственности (0,43) эмпатия к близким (0,23) и интуиция (0,26). Наиболее существенным, значимым фактом является то, что жизнестойкости содействует достижение предметности (0,56) и субъектности 0,28) – общественно и личностно значимых ответственных результатов, а также взятие ответственности на себя (0,28).

Достаточно естественным и непротиворечивым выглядит оппозиция агармонических параметров ответственности (пассивности, эгоцентрической мотивации, отрицательных эмоций, зкстернальности) и личностных трудностей (-0,33) в жизнестойкости личности.

Таким образом, третий фактор можно интерпретировать как фактор жизнестойкости у девушек и ответственности в ее поддержке.

Результаты факторного анализа в группе девочек (см. табл. 2.) Объяснимая дисперсия трех факторов составила 59 %.

Первый фактор. Сразу же отметим, что во втором и третьем факторах присутствуют элементы социальной желательности. Соот-

ветственно по шкале искренности факторные нагрузки составили 0,59 и 0,49. Как и в первом факторе, у девушек необходимо учитывать, что это вызвано стремлением выглядеть лучше в глазах окружающих.

Одна из наибольших факторных нагрузок у девочек приходится на результативную предметность – достижение общественно значимого ответственного результата (0,79). Здесь же присутствует и результат субъектный (0,45). На уровне тенденции находится взятие ответственности на себя (0,30) и контроль в жизнестойкости (0,32). Этому даже не препятствуют личностные трудности (0,40). В качестве оппозиции выступает когнитивная осведомленность (-0,33) – слабое представление о сути ответственности.

Достижению ответственных результатов также способствуют гармонические показатели в мотивационно-смысловой и регуляторно-динамической сферах ответственности.

Оппозицию составляет лишь плохое представление о сути ответственности – когнитивная осведомленность (-0,33).

В целом этот фактор можно обозначить как фактор гармонических характеристик ответственности, хотя в нем присутствуют и другие составляющие (эмпатия к близким (0,67) и окружающим (0,81), интуиция (0,48) и экстраполяция (0,58), а также содержательно смысловые стремления (0,55).

Второй фактор представлен всеми агармоническими показателями ответственности. Их проявлению способствуют личностные (0,68) и операциональные трудности (0,85), экстраполяция (0,43) – в данном случае просчет негативных ситуаций. Оппозицию составляет взятие ответственности на себя (-0,34).

Данный фактор можно интерпретировать как фактор агармонических характеристик ответственности.

Третий фактор наибольшими нагрузками представлен всеми показателями жизнестойкости. Их реализации содействуют положительные эмоции (0,55), динамическая эргичность (0,54), регуляторная интернальность (0,35), то есть гармонические характеристики регуляторно-динамической сферы ответственности, а также социоцентрическая мотивация (0,52). Достаточно значимым в этих соотношениях является взятие ответственности на себя (0,42) и достижение личностно значимого ответственного результата (0,35), а также стремление к ответственной деятельности (0,33 и 0,41).

Данный фактор можно обозначить как фактор жизнестойкости и содействующих ее проявлению параметров ответственности.

Общим для трех возрастных групп представительниц женского пола является определяющая роль жизнестойкости (вовлеченности, контроля и принятия риска), в реализации которой достаточно значимую, но вспомогательную роль играет ответственность личности и параметры ее составляющие.

Результаты факторного анализа в группе мальчиков (см. табл. 3.) Объяснимая дисперсия трех факторов составила 59 %.

Первый фактор. Достижению общественно (0,84) и личностно значимых (0,83) результатов, взятию ответственности на себя (0,72) способствуют все дополнительные характеристики ответственности (за исключением трудностей), мотивационные переменные (0,72 и 0,40), когнитивная осмысленность ответственности (0,47), а также гармонические показатели регуляторно-динамической сферы.

Наиболее существенным моментом является то, что у мальчиков-подростков характеристики ответственности сочетаются с жизнестойкостью (0,72) и параметрами, ее составляющими: вовлеченностью (0,64), контролем (0,58) и принятием риска (0,64).

Полученные данные свидетельствуют о взаимодействии механизмов ответственности и жизнестойкости у мальчиков.

Второй фактор. Оппозицию жизнестойкости (-0,51) мальчиков и параметрам ее составляющих составили агармоничесие параметры регуляторно-динамической сферы ответственности: пассивность (0,80), отрицательные эмоции (0,42), регуляторная экстернальность (0,71).

Препятствуют проявлению жизнестойкости также различные трудности (0,64 и 0,67), неспособность правильно предвидеть (0,42) и просчитать (0,52) результат ответственности, а также исключительно эгоцентрическая моти-

Таблица 3

Результаты факторного анализа у представителей мужского пола

Показатели / факторы			Мальчики N=32			Юноши N=12		
			1	**2**	**3**	**1**	**2**	**3**
Ответственность - 110	1	динамическая эргичность	**0,85**	-0,07	0,06	0,55	0,15	**0,64**
	2	динамическая аэргичность	-0,18	**0,80**	0,07	**-0,58**	0,11	-0,19
	3	эмоциональность стеническая	**0,75**	-0,16	0,18	**0,74**	0,10	-0,08
	4	эмоциональность астеническая	0,21	**0,42**	**0,61**	-0,04	0,50	0,47
	5	регуляторная интернальность	**0,76**	-0,22	0,14	0,43	0,32	0,50
	6	регуляторная экстернальность	-0,27	**0,71**	0,00	-0,08	**0,89**	0,36
	7	мотивация социоцентрическая	**0,72**	0,13	0,16	0,49	0,43	0,24
	8	мотивация эгоцентрическая	**0,40**	**0,58**	0,22	-0,50	0,55	0,45
	9	когнитивная осмысленность	**0,47**	-0,07	**0,70**	**0,77**	0,14	0,02
	10	когнитивная осведомленность	0,03	0,27	**0,60**	0,07	**0,77**	0,11
	11	результат предметный	**0,84**	-0,13	0,05	**0,91**	0,24	0,01
	12	результат субъектный	**0,83**	0,03	0,10	**0,75**	-0,02	**0,59**
Дополнительные характеристики ответственности	13	трудности личностные	0,22	**0,64**	0,21	-0,23	0,24	**0,87**
	14	трудности операциональные	-0,23	**0,67**	-0,08	**-0,58**	-0,10	-0,00
	15	стремления инструментально-стилевые	**0,81**	0,01	0,12	**0,79**	-0,01	0,34
	16	стремления содержательно-смысловые	**0,59**	0,04	**-0,60**	**0,66**	**0,59**	0,18
	17	интуиция	**0,54**	**0,42**	0,04	0,29	**0,74**	-0,09
	18	экстраполяция	**0,38**	**0,52**	**-0,41**	0,43	**0,63**	-0,09
	19	эмпатия к близким	**0,76**	0,06	-0,15	0,28	0,12	**0,77**
	20	эмпатия к окружающим	**0,61**	0,17	-0,21	0,48	-0,03	**0,76**
	21	взятие ответственности на себя	**0,72**	0,03	0,11	**0,71**	0,19	0,48
	22	шкала искренности	**0,69**	0,08	-0,13	**0,63**	-0,11	0,31
Мадди	23	Дисперсия накопления %	**0,64**	**-0,35**	-0,02	**0,89**	0,15	0,02
	24	контроль	**0,58**	**-0,36**	**-0,35**	**0,96**	-0,01	0,09
	25	принятие риска	**0,41**	**-0,55**	-0,01	**0,67**	-0,52	0,23
	26	жизнестойкость	**0,72**	**-0,51**	-0,17	**0,97**	-0,04	0,10
Дисперсия накопления %			9,23	4,02	2,19	9,86	4,07	4,15
Процент объяснимой дисперсии			0,36	0,15	0,08	0,38	0,16	0,16

вация (0,58) – желание обратить на себя внимание. Фактор можно представить как препятствие проявлению жизнестойкости негативными параметрами ответственности. Или как подавление жизнестойкости мальчиков агармоническими характеристиками ответственности, трудностями и неумением предвидеть результат.

Третий фактор говорит о том, что осуществление контроля в жизнестойкости (-0,35), просчет возможного ответственного результата (-0,41), а также стремление к ответственности (-0,60), чтобы не подвести других людей, не сочетается с недостаточной когнитивной осмысленностью и осведомленностью ответственности у мальчиков (плохим представлением смысла ответственности).

Другими словами, большие факторные нагрузки когнитивной осмысленности (0,70) и осведомленности ответственности (0,60), т. е. понимание ее основных и частных признаков, не позволяют браться за предвидение результата, что ведет к отказу от содержательно-смысловых стремлений и отказу от контроля над ситуациями.

Результаты факторного анализа у юношей. Объяснимая дисперсия трех факторов составила 70 %.

Первый фактор у юношей аналогичен первому фактору у мальчиков. Отличие заключается в том, что пассивность (-0,58) и трудности (-0,58), которые возникают в процессе реализации ответственности, набрали достоверную нагрузку, позволяющую гово-

Таблица 4.

Результаты факторного анализа у представителей подросткового возраста

Показатели / факторы			Девочки N=26			Мальчики N=32			Подростки N=58		
			1	**2**	**3**	**1**	**2**	**3**	**1**	**2**	**3**
Ответственность - 110	1	динамическая эргичность	**0,63**	-0,19	**0,54**	**0,85**	-0,07	0,06	**0,84**	-0,03	-0,16
	2	динамическая аэргичность	-0,16	**0,88**	-0,19	-0,18	**0,80**	0,07	**-0,28**	**0,78**	0,12
	3	эмоциональность стеническая	**0,59**	0,01	**0,55**	**0,75**	-0,16	0,18	**0,77**	0,04	0,22
	4	эмоциональность астеническая	0,09	**0,86**	-0,21	0,21	**0,42**	**0,61**	0,07	**0,75**	0,05
	5	регуляторная интернальность	**0,57**	-0,06	**0,35**	**0,76**	-0,22	0,14	**0,74**	-0,01	-0,17
	6	регуляторная экстернальность	-0,03	**0,83**	-0,14	-0,27	**0,71**	0,00	**-0,26**	**0,73**	0,24
	7	мотивация социоцентрическая	**0,43**	0,02	**0,52**	**0,72**	0,13	0,16	**0,69**	0,15	-0,14
	8	мотивация эгоцентрическая	0,03	**0,92**	-0,09	**0,40**	**0,58**	0,22	0,12	**0,81**	0,21
	9	когнитивная осмысленность	**0,49**	0,29	-0,15	**0,47**	-0,07	**0,70**	**0,42**	**0,31**	-0,16
	10	когнитивная осведомленность	**-0,33**	**0,44**	0,07	0,03	0,27	**0,60**	-0,12	**0,34**	**0,27**
	11	результат предметный	**0,79**	-0,17	0,19	**0,84**	-0,13	0,05	**0,80**	0,04	-0,24
	12	результат субъектный	**0,45**	**0,35**	**0,35**	**0,83**	0,03	0,10	**0,71**	**0,26**	0,16
Дополнительные характеристики ответственности	13	трудности личностные	**0,40**	**0,68**	-0,25	0,22	**0,64**	0,21	0,11	**0,77**	-0,07
	14	трудности операциональные	0,02	**0,85**	-0,06	-0,23	**0,67**	-0,08	-0,21	**0,71**	**0,33**
	15	стремления инструментально-стилевые	0,32	-0,30	**0,33**	**0,81**	0,01	0,12	**0,70**	-0,03	-0,14
	16	стремления содержательно-смысловые	**0,55**	0,22	**0,41**	**0,59**	0,04	**-0,60**	**0,59**	0,09	0,02
	17	интуиция	**0,48**	0,10	-0,10	**0,54**	**0,42**	0,04	**0,42**	**0,39**	**-0,38**
	18	экстраполяция	**0,58**	**0,43**	-0,14	**0,38**	**0,52**	**-0,41**	**0,29**	**0,45**	-0,07
	19	эмпатия к близким	**0,67**	0,07	0,06	**0,76**	0,06	-0,15	**0,68**	0,21	-0,20
	20	эмпатия к окружающим	**0,81**	0,12	0,03	**0,61**	0,17	-0,21	**0,58**	**0,26**	**-0,29**
	21	взятие ответственности на себя	0,30	-0,34	**0,42**	**0,72**	0,03	0,11	**0,67**	-0,03	-0,16
	22	шкала искренности	0,11	**0,59**	**0,49**	**0,69**	0,08	-0,13	**0,57**	**0,28**	**0,44**
Мадди	23	вовлеченность	-0,07	**-0,19**	**0,71**	0,64	-0,35	**-0,02**	0,60	-0,26	**0,29**
	24	контроль	0,32	**-0,17**	**0,74**	0,58	-0,36	**-0,35**	0,63	-0,33	**0,35**
	25	принятие риска	-0,08	**-0,22**	**0,80**	0,41	-0,55	**-0,01**	0,49	-0,41	**0,45**
	26	жизнестойкость	0,11	**-0,24**	**0,91**	0,72	-0,51	**-0,17**	0,74	-0,40	**0,44**
Дисперсия накопления %			4,93	5,68	4,60	9,23	4,02	2,19	8,13	4,82	1,65
Процент объяснимой дисперсии			0,19	0,22	0,18	0,36	0,15	0,08	0,31	0,19	0,06

рить о том, что они составляют оппозицию жизнестойкости. Препятствует жизнестойкости (на уровне тенденции) и эгоцентрическая мотивация (-0,50), которая у мальчиков способствует их жизнестойкости (0,40).

Большие факторные нагрузки параметров жизнестойкости и ее составляющих позволяет говорить о том, что ответственность у юношей в этом процессе играет вспомогательную роль.

Второй фактор у юношей свидетельствует о том, что регуляторная экстернальность (0,89) появляется при плохом представлении о сути ответственности (0,77) и содержательно смысловых стремлений (0,59), которым содействуют и данные прогноза (0,74 и 0,63). Возможно, что этот прогноз и ставит регуляцию юношей в экстернальную, зависимую от других людей позицию, лишает возможности в реализации ответственности. «Если от меня ничего не зависит, то зачем я буду принимать участие в этом». В дополнение к этому юноши предпочитают не рисковать, отсюда – тенденция к отрицательной нагрузке в принятии риска (-0,52).

Таким образом, второй фактор у юношей вскрывает некоторые причины неучастия в ситуациях жизнестойкости и ответственности.

Третий фактор говорит о том, что юноши испытывают личные трудности (0,87) в проявлении эмпатии к близким (0,77) и окружающим (0,76), при этом они активно (0,64) занимаются достижением субъектно значимого ответственного результата (0,59).

Третий фактор – частный случай взаимодействия основных и дополнительных показателей ответственности, которое никак не связано с жизнестойкостью личности.

Результаты факторного анализа у представителей подросткового возраста (см табл. 4).

Отдельные факторы девочек и мальчиков были описаны ранее, поэтому основное внимание мы уделили рассмотрению суммарных показателей, характеризующих подростковый возраст испытуемых и ту лепту, которую вносят девочки и мальчики в эти характеристики. Для удобства анализа знаки у факторных нагрузок показателей ответственности и жизнестойкости у подростков были изменены на противоположные.

Первый фактор, характеризующий соотношение жизнестойкости и ответственности у подростков, соотносится с третьим фактором у девочек и первым у мальчиков.

Жизнестойкость, проявление риска, контроль и вовлеченность в различных жизненных ситуациях у подростков соотносятся не только с соответствующими проявлениями жизнестойкости у девочек и мальчиков, но и с различными характеристиками ответственности: взятием ответственности на себя (показатель 21), (п.21); стремлением не только к личной ответственности, но и во имя ответственности во благо окружающих (п.15 и п.16). Это стремление реализуется в достижении субъектно значимого результата (п.12). Эти процессы реализуются на фоне положительных эмоций (п.3), активности (п.1) и в расчете на собственные силы (п.5).

Следует отметить, что порой описываются возрастные характеристики выборки (группы) без учета гендерных особенностей субъектов, ее представляющих.

Так, отметим возрастные характеристики ответственности, которые образовались исключительно за счет значимых факторных нагрузок у мальчиков, при отсутствии их у девочек. Это относится к достижению общественно значимого ответственного результата (п.11), когнитивной осмысленности (п.9). Это относится и к дополнительным показателям ответственности: интуиции (п.17) и экстраполяции (п.18); эмпатии к близким (п.19) и окружающим (п.20).

За счет увеличения выборки (суммирования результатов у девочек и мальчиков) оппозицию возрастным характеристикам ответственности и жизнестойкости составили динамическая эргичность (п.2) – пассивность в ответственности и регуляторная экстернальность (п.6) – препятствие в реализации ответственных дел из-за внешних обстоятельств.

Эгоцентрическая мотивация у мальчиков (п.8) никак не отразилась на характеристиках возраста.

В заключение отметим, что помимо гармонических показателей ответственности проявв-

лению жизнестойкости в подростковом возрасте способствует и взятие ответственности на себя.

Второй фактор характеризует оппозицию параметров жизнестойкости агармоническим показателям ответственности в подростковом возрасте.

Так, в регуляторно-динамической сфере динамическая аэргичность (пассивность в проявлении ответственности) (п.2), отрицательные эмоции (п.4) и регуляторная экстернальность (п.6) препятствуют проявлению жизнестойкости и параметров ее составляющих (п.23-26).

В мотивационно-смысловой сфере этому процессу содействует эгоцентрическая мотивация (п.8), которая как и у девочек, имеет наибольшую факторную нагрузку. Другими словами, настроенность только на себя, на свои проблемы не способствует проявлению жизнестойкости, которая неразрывно связана с ситуациями, происходящими в обществе. Вполне логичным видится ослабление жизнестойкости, точнее противостояние ей, возникающими трудностями (п.13 и п.14). Экстраполяция (п.18), просчет возможных вариантов достижения результата также ослабляет жизнестойкость и ее составляющие.

Оппозицию возрастным характеристикам жизнестойкости за счет значимых факторных нагрузок у девочек и их отсутствие у мальчиков составили плохое представление о сути ответственности (п.0,34) и нацеленность на достижение субъектно значимого ответственного результата (п.12). У мальчиков это относится к интуиции (п.17).

При отсутствии значимых факторных нагрузок у девочек и мальчиков возрастную оппозицию жизнестойкости составила осмысленность ответственности (п.8) и эмпатия к окружающим (п.20).

Особо отметим, что основная доля в характеристике параметров, образующих жизнестойкость возраста, принадлежит жизнестойкости мальчиков. Параметры жизнестойкости у девочек хотя и имеют отрицательные знаки, но не набрали достаточной нагрузки даже на уровне тенденции.

В целом второй фактор, характеризующий возрастные характеристики подростков, можно обозначить как фактор оппозиции агармонических показателей проявления жизнестойкости у подростков.

Третий фактор имеет наименьший процент объяснимой дисперсии и практически никак не соотносится с первым фактором у девочек и третьим у мальчиков.

Третий фактор говорит о единстве параметров жизнестойкости (п.23-п.26). Операциональные трудности (п.14) вынуждают подростков идти на риск (п.25). Антагонизм когнитивной осведомленности у мальчиков и девочек (п.10) и полученный суммарный результат в большей степени говорит о том, что плохое представление сути ответственности способствует у подростков принятию рискованных решений (п.25). Оппозицию жизнестойкости составили эмпатия к окружающим (п.20) – препятствует принятию реалистичных решений в осуществлении контроля (п.24) и интуиция (п.17), т. е. жизнестойкости необходимо полагаться на собственные силы, а не на интуитивно приходящие решения.

Результаты факторного анализа у представителей юношеского возраста. Объяснимая дисперсия трех факторов у юношества составила 52 %.

К анализу первого фактора в рассмотрении юношеского возраста были отнесены третий фактор у девушек (0,18 %), первый фактор у юношей (38 %) и суммарная характеристика юношеского возраста (19 %). Образование фактора осуществлялось по наибольшему совпадению факторных нагрузок показателей жизнестойкости и ответственности.

Факторный анализ юношеского возраста представлен в табл. 4. ***Первый фактор.*** Жизнестойкость у юношеского возраста (студентов) представлена наибольшими факторными нагрузками из всех рассматриваемых показателей. Вместе с тем необходимо учитывать, что у параметров юношей, которые являются одной из составляющих возрастных характеристик, значимая социальная желательность (0,63), которая может сказываться на значении других показателей.

В регуляторно-динамической сфере это активность (п.1) (у юношей на уровне тенденции); положительные эмоции (п.3) и регу-

Таблица 5

Факторный анализ юношеского возраста

Показатели / факторы			Девушки N=96			Юноши N=12			Возраст N=108		
			1	2	3	1	2	3	1	2	3
Ответственность - 110	1	динамическая эргичность	**0,60**	0,19	**0,44**	0,55	0,15	**0,64**	**0,63**	-0,14	**0,42**
	2	динамическая аэргичность	0,07	**-0,65**	**-0,52**	**-0,58**	0,11	-0,19	-0,02	**0,52**	**-0,55**
	3	эмоциональность стеническая	**0,59**	0,04	**0,46**	**0,74**	0,10	-0,08	**0,55**	-0,06	**0,48**
	4	эмоциональность астеническая	0,10	**-0,63**	**-0,32**	-0,04	0,50	0,47	0,14	**0,62**	**-0,30**
	5	регуляторная интернальность	**0,64**	0,15	**0,36**	0,43	0,32	0,50	**0,64**	-0,11	**0,35**
	6	регуляторная экстернальность	0,12	**-0,72**	**-0,28**	-0,08	**0,89**	0,36	**0,21**	**0,70**	**-0,29**
	7	мотивация социоцентрическая	**0,62**	0,12	**0,20**	0,49	0,43	0,24	**0,59**	-0,06	**0,26**
	8	мотивация эгоцентрическая	-0,07	**-0,75**	**-0,23**	-0,50	0,55	0,45	-0,02	**0,72**	**-0,32**
	9	когнитивная осмысленность	**0,23**	**-0,24**	**0,47**	**0,77**	0,14	0,02	**0,24**	**0,26**	**0,50**
	10	когнитивная осведомленность	-0,16	**-0,58**	**0,36**	0,07	**0,77**	0,11	-0,14	**0,64**	**0,34**
	11	результат предметный	**0,48**	0,09	**0,56**	**0,91**	0,24	0,01	**0,46**	-0,07	**0,61**
	12	результат субъектный	**0,59**	-0,06	**0,28**	**0,75**	-0,02	**0,59**	**0,62**	0,05	**0,31**
Доп. характеристики ответственности	13	трудности личностные	0,18	**-0,57**	**-0,33**	-0,23	0,24	**0,87**	**0,24**	**0,53**	**-0,38**
	14	трудности операциональные	-0,14	**-0,85**	-0,05	-0,57	-0,10	-0,00	**-0,20**	**0,80**	-0,12
	15	стремления инструментально-стилевые	**0,43**	**0,27**	**0,43**	**0,79**	-0,01	0,34	**0,45**	**-0,22**	**0,48**
	16	стремления содержательно-смысловые	**0,77**	**-0,21**	0,04	**0,66**	**0,59**	0,18	**0,73**	**0,24**	0,14
	17	интуиция	**0,28**	**-0,35**	**0,26**	0,29	**0,74**	-0,09	**0,27**	**0,39**	**0,26**
	18	экстраполяция	**0,58**	**-0,28**	0,07	0,43	**0,63**	-0,09	**0,53**	**0,27**	0,11
	19	эмпатия к близким	**0,62**	-0,05	**0,23**	0,28	0,12	**0,77**	**0,62**	0,12	**0,19**
	20	эмпатия к окружающим	**0,59**	0,12	-0,09	0,48	-0,03	**0,76**	**0,65**	-0,11	-0,03
	21	взятие ответственности на себя	**0,53**	0,10	**0,28**	**0,71**	0,19	0,48	**0,57**	-0,02	**0,32**
	22	шкала искренности	**0,33**	0,05	0,07	**0,63**	-0,11	0,31	**0,40**	-0,07	0,13
Мадди	23	вовлеченность	**0,30**	0,14	**0,69**	**0,89**	0,15	0,02	**0,30**	-0,10	**0,71**
	24	контроль	**0,29**	**0,29**	**0,71**	**0,96**	-0,01	0,09	**0,32**	**-0,26**	**0,73**
	25	принятие риска	-0,03	0,13	**0,75**	**0,67**	-0,52	0,23	-0,03	-0,11	**0,74**
	26	жизнестойкость	**0,26**	**0,23**	**0,85**	**0,97**	-0,04	0,10	**0,28**	**-0,20**	**0,86**
Дисперсия накопления %			4,83	3,95	4,61	9,86	4,07	4,15	4,95	3,60	4,96
Процент объяснимой дисперсии			0,19	0,15	0,18	0,38	0,16	0,16	0,19	0,14	0,19

ляторная интернальность (п.5). Оппозицию проявлению жизнестойкости составили пассивность, отрицательные эмоции и экстернальность ответственности (п.2, п.4, п.6).

В мотивационно-смысловой сфере ответственности проявлению жизнестойкости способствуют осмысленность ответственности (п.9); достижение общественно (п.11) и лично значимого (п.12) ответственного результата. В оппозиции находится эгоцентрическая мотивация (п.8).

Среди дополнительных и сопутствующих характеристик ответственности, которые содействуют жизнестойкости студентов, можно отметить не только стремление к выполнению ответственных дел (п.15), но и взятие ответственности на себя (п.21).

Отрицательные эмоции у девушек проявили оппозицию жизнестойкости и в возрастных характеристиках (п.4). Оппозицию параметрам жизнестойкости у девушек составили также показатели ответственности (при незначимых нагрузках у юношей), которые обеспечили оппозицию и в параметрах возраста: регуляторная экстернальность (п.6); эгоцентрическая мотивация (п.10); личностные трудности (п.13). Содействуют проявлению жизнестойкости в возрастных характеристиках также показатели ответственности у девушек: когнитивная осведомленность (п.10); социоцентрическая мотивация (п.7); интуиция (п.17) и эмпатия к близким (п.19).

Второй фактор свидетельствует о том, что отсутствие контроля (п.24) и жизнестойкости (п.26) в большей мере соотносятся с агармоническими показателями ответственности (п.2, п.4, п.6) в регуляторно-динамической и мотивационно-смысловой (п.8, п.10) сферах.

Психологический смысл этих соотношений сводится к тому, что пассивность, отрицательные эмоции, экстернальность, а также эгоцентричность и осведомленность, при отсутствии взятия ответственности на себя (п.21) и достижения ответственно значимых результатов (п.11 и п.12) у студентов противостоят жизнестойкости (п.26) и способствуют снижению контроля за деятельностью (п.24).

Проявлению агармонических показателей ответственности содействуют трудности (п.13 и п.14), прогноз (п.17 и п.18).

В оппозиции к ответственности, но согласуются с жизнестойкостью и контролем стремления студентов к ответственности (п.15).

Второй фактор у студентов можно обозначить как фактор содружества негативных компонентов ответственности и жизнестойкости.

***Третий фактор*,** характеризующий психологическое соотношение ответственности и жизнестойкости студентов, образуется из первого фактора суммарных показателей юношей и девушек и первого фактора девушек, его наибольшего влияния на юношеский возраст при незначительном присутствии характеристик юношей. Одна из причин этого – малочисленность выборки юношей.

Жизнестойкость студентов представлена меньшими нагрузками факторов (п.23, п.24, п.26) по сравнению с показателями ответственности. Следует отметить, что девушки предпочитают не рисковать (п.25) – отсутствие факторной нагрузки.

Жизнестойкость девушек способствует реализации большинства дополнительных характеристик ответственности у студентов (п.15 – п.22).

Реализации дополнительных характеристик ответственности не мешают личностные трудности (п.12) и препятствуют трудности операциональные (п.14). Студенты также исходят из того, что их деятельность невозможна без постороннего влияния, об этом свидетельствует регуляторная экстернальность (п.6).

Наибольшую поддержку жизнестойкость (девушек и суммарная) делает гармоническим показателям ответственности в регуляторно-динамической (п.1, п.3, п.5) и мотивационно-смысловой сферах (п.7, п.9, п.11). Выделим, что результат субъектный в ответственности (п.12) играет большую роль, чем результат предметный (п.11), т. е. в студенчестве и преимущественно у девушек достижение личностно значимого ответственного результата преобладает над общественно значимым, который также имеет значимую нагрузку.

Наиболее значимым во втором факторе, на наш взгляд, является то, что жизнестойкость студентов соотносится со взятием ответственности на себя (п.21) и достижением общественно (п.11) и личностно значимого результата (п.12).

Выводы

1. Эгоцентрическая мотивация женщин снижает эмпатию к близким людям, а их жизнестойкость направлена только на достижение субъектно-значимого, важного для них ответственного результата.

2. Жизнестойкость, вовлеченность, контроль и принятие риска девушками способствуют взятию ответственности на себя и достижению общественно и личностно значимого ответственного результата.

3. Взаимовлияние жизнестойкости и ответственности проявляется в том, что жизнестойкость и ее составляющие у девушек способствуют проявлению активности, положительных эмоций, регуляторной интернальности, социоцентрической мотивации, осмысленности и осведомленности ответственности, а также противостоят пассивности, отрицательным эмоциям, экстернальности, эгоцентрической мотивации и личным трудностям при реализации ответственности. Одновременно все гармонические показатели ответственности, а также стремления к ответственности, экстраполяция и интуиция, эмпатия к близким и окружающим и взятие ответственности на себя способствуют проявлению жизнестойкости, вовлеченности и контроля. Происходит это при отсутствии трудностей и риска.

4. Операциональные и личностные трудности, которые испытывают девушки при реализации ответственности, пассивность, отрицательные эмоции, экстернальность, эгоцентрическая мотивация и плохое представление о сути ответственности препятствуют проявлению жизнестойкости и осуществлению контроля в процессе деятельности.

5. Жизнестойкости, принятию риска, контролю и вовлеченности у девочек способствуют стремление к ответственности, взятие ответственности на себя, но происходит это только при достижении личностно значимого результата, несмотря на присутствие социоцентрической мотивации. Жизнестойкость и ее составляющие у девочек проявляются при поддержке положительных эмоций, активности и интернальности.

6. Жизнестойкости, принятию риска, контролю и вовлеченности у юношей способствуют все дополнительные характеристики ответственности, ее осмысленность и положительные эмоции, а оппозицию составляют трудности, которые возникают в процессе реализации ответственности. Единство жизнестойкости и ответственности у юношей выражается в связи параметров жизнестойкости со взятием ответственности на себя и достижением общественно и личностно значимого результатов.

7. Возрастные характеристики жизнестойкости у студентов (юношей и девушек) поддерживаются гармоническими характеристиками регуляторно-динамической сферы и социоцентрической мотивации. Противодействует этому мотивация эгоцентрическая, пассивность, отрицательные эмоции, эгоцентрическая мотивация и личностные трудности в реализации ответственности.

Жизнестойкости и ее составляющим у студентов также оказывают содействие интуиция, эмпатия к близким, осмысленность и осведомленность ответственности, а также не только стремление к достижению ответственного результата, но и взятие ответственности на себя и достижение общественно и личностно значимого результатов.

Можно также отметить, что жизнестойкости, контролю и вовлеченности способствуют гармонические и противодействуют агармонические параметры ответственности.

8. Поддержанию положительных эмоций, активности, интернальности, осмысленности ответственности, социоцентрической мотивации, достижению общественно и личностно значимого результата способствуют все дополнительные характеристики ответственности (без трудностей), контроль, вовлеченность, принятие риска и жизнестойкость подростков.

Ослабляют жизнестойкость и ее составляющие у подростков пассивность, отрицательные эмоции, экстернальность, эгоцентрическая мотивация, личностные и операциональные трудности в процессе реализации ответственности. Можно также отметить, что жизнестойкость подростков связана с трудностями, возникающими в процессе реализации ответственности, и с поверхностным представлением ее сути.

АННОТАЦИЯ

В статье на основе факторного анализа выявлено соотношение жизнестойкости и ответственности у подростков (мальчиков и девочек), студентов – представителей юношес-

кого возраста (юношей и девушек) и женщин зрелого возраста. По большим факторным нагрузкам выявлено соподчинение параметров ответственности – жизнестойкости и параметров жизнестойкости – ответственности личности. Установлена специфика этого влияния в зависимости от гендерных особенностей и возраста испытуемых.

Ключевые слова: ответственность, стеничность, социоцентричность, осмысленность, результативность, жизнестойкость, вовлеченность, контроль, риск.

SUMMARY

In the article, on the basis of factor analysis, the ratio of resilience and responsibility in adolescents (boys and girls), students – representatives of youth (boys and girls) and women of Mature age is revealed. For large factor loads, the correlation between the parameters of responsibility – Viability and the parameters of Viability – responsibility of the individual was revealed. The specificity of this influence is determined depending on gender characteristics and age of the subjects.

Key words: responsibility, stenicity, sociocentricity, meaningfulness, effectiveness, viability, involvement, control, risk.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности // Психол. журн. – 1985. – Т. 6. – № 5. – С. 3–18.

2. Абульханова-Славская К. А. Типология личности и гуманистический подход // Гуманистические проблемы психологической теории. – М., 1995. – С. 27–48.

3. Александрова Л. А. К концепции жизнестойкости в психологии [Электронный ресурс] // Сибирская психология сегодня: сб. науч. тр.: электрон. журн. – Кемерово, 2003. – Вып. 2. – С. 82–90. – URL: http://window.edu.ru/catalog/ pdf2txt/840/67840/41208?page=9 (дата обращения: 01.03.2019).

4. Бурханов А. Р. Мартин Хайдеггер об экзистенции и эзистенциалах человеческого бытия [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/martin-haydegger-ob-ekzistentsii-i-ekzistentsialah-chelovecheskogo-bytiya (дата обращения: 03.03.2019).

5. Ванакова Г. В. Психологическая поддержка развития жизнестойкости студентов: дисс. … д-ра. психол. наук [Электронный ресурс]. – Биробиджан, 2014 – 462 с. – URL: http://www.dslib.net/psixologia-razvitja/psihologicheskaja-podderzhka-razvitija-zhiznestojkosti-studentov.html (дата обращения: 01.03.2019).

6. Дементий Л. И. Типология ответственности личности // Гуманистические проблемы психологической теории. – М., 1995. – С. 204–213.

7. Евтушенко Е. А. Жизнестойкость личности как психологический феномен [Электронный ресурс] // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. IX Междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2016 – № 1 (58). – URL: https://sibac.info/conf/pedagog/lx/46481 (дата обращения: 03.03.2019).

8. Кабанченко Е. А. Феномен жизнестойкости в отечественных исследованиях // Научный форум: педагогика и психология: сб. ст. по материалам 13-й Междунар. науч.-практ. конф. – М.: МЦНО, 2017 – № 11 – С. 103–106.

9. Крупнов А.И. Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности // Системные исследования свойств личности. – М., 1995. – С. 9–23.

10. Кулькова К. Е. Особенности жизнестойкости, ответственного поведения и саморегуляции у спортсменов, занимающихся экстремальными видами спорта [Электронный ресурс]. – URL: BiblioFond.ru›view.aspx?id=871211.

11. Куренков И. А. Психологические особенности ответственности у различных групп учителей: дисс. … канд. психол. наук. – М., 1994.

12. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.

13. Муздыбаев К. Психология ответственности. – Л., 1983.

14. Мухина В. С. Шестилетний ребенок в школе. – М., 1986.

15. Наливайко Т. В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности: дисс. … канд. психол. наук [Электронный ресурс]. – Челябинск, 2006 – 175 с. – URL: http://www. dslib.net/soc-psixologia/issle

dovanie-zhiznestojkosti-i-ee-svjazej-so-svojstvami-lichnosti.html (дата обращения: 15.03.2019).

16. Нестерова А. А. Жизнеспособность личности как условие снижения факторов риска в развитии детей и подростков [Электронный ресурс] // Психическая депривация детей в трудной жизненной ситуации: образовательные технологии профилактики, реабилитации, сопровождения: сборник науч. ст. / ред. В. Н. Ослон, Е. В. Селенина. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. – С. 143–149. – URL: http://psyjournals.ru/files/69143/Nesterova.pdf (дата обращения: 05.03.2019).

17. Прядеин В. П. Ответственность как предмет психологического исследования. – Екатеринбург, 2007. – 209 с.

18. Прядеин В. П. Ответственность как предмет психологического исследования. Психологические, психофизиологические, возрастные и гендерные характеристики // LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012. – 313 с.

19. Прядеин В. П. Психодиагностика личности: Избранные психологические методики и тесты: монография. – Сургут: Сургутский гос. пед. ун-т, 2014. – 207 с.

20. Рудковский Э. И. Свобода и ответственность личности. – Минск, 1979.

21. Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности: учеб. пособие. – Свердловск, 1985.

22. Стецишин Р. И. Направленность личности и жизнестойкость: психологическое исследование // Вестн. Адыг. гос. ун-та. – 2008. – № 7. – С. 35–47.

23. Фоминова А. Н. Жизнестойкость личности. – М.: Прометей, 2012. – 152 с.

24. Ширшов В. Д. Психологическая готовность к действиям в чрезвычайных ситуациях: учеб. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2016 – 346 с.

А. С. Андреев

УДК 159.9

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ

В данной статье я излагаю свои размышления о психологических корнях проблем современного образования. Данная статья не может претендовать на строгую научность и, пожалуй, по своему жанру занимает промежуточное место между научной работой и публицистическим эссе. С одной стороны, ее структура соответствует требованиям научной публикации. С другой стороны, я опираюсь не на результаты статистического исследования, которое следовало бы провести, а на собственные логические построения на основе широко известных фактов.

У меня складывается впечатление, что уровень специалистов (бакалавров, магистров), выпускаемых нашими высшими учебными заведениями, падает год от года. Мне говорят [13]: «Нужна статистика», – да, в принципе это так. Однако сразу возникает вопрос: «По какому показателю?». Оценки, получаемые студентами, вряд ли могут быть объективным критерием их знаний. Я, будучи преподавателем вуза, прекрасно знаю, что благополучие каждого высшего учебного заведения зависит от количества студентов. В настоящий период времени в связи с наблюдающимся минимумом количества абитуриентов (а, следовательно, и студентов) вследствие минимума рождаемости, имевшего место 15–20 лет назад, вузы заинтересованы в каждом студенте. Самый мощный рычаг воздействия на студентов, использовавшийся в прошлые времена, – угроза отчисления – теперь неприменим. Поэтому преподавателям приходится ставить тройки даже тем, чьи знания объективно нельзя признать удовлет-

ворительными: ведь таких много, и если их отчислить, то можно остаться без работы. А если подобная практика станет массовой, то это может привести и к закрытию многих вузов. Посему преподавателям приходится снижать планку требований. Естественно, что показатели успеваемости при этом остаются на прежнем уровне. А уровень знаний студентов, уровень их работ постепенно снижается. Я замечаю это, прежде всего, при проверке этих работ и при общении с их авторами. Конечно, здесь нельзя исключать элемент случайности. Для того чтобы мои суждения были корректными с научной точки зрения, необходимо провести масштабное исследование, основанное на тестировании статистически значимых выборок студентов во многих вузах. Однако общий уровень знаний студенческой аудитории, который проявляется на практических и семинарских занятиях, при проведении интерактивных лекций и личном общении со студентами, а также их ответы на зачетах, экзаменах и при контрольных опросах порождают грусть и тревогу. Создается впечатление, что что-то не так в самой системе отечественного образования, а возможно, и не только отечественного. Недавно эта тема спонтанно всплыла на тренинговом занятии со студентами-психологами. Их высказывания носили исключительно критический характер. Спонтанно не было высказано ни одного (!) предложения, направленного на улучшение ситуации. Подобные предложения появились лишь благодаря моему вмешательству. Они касались их будущей профессиональной работы с детьми. Было также высказано предложение «сделать образование, как в Америке». Полагаю, что комментарии здесь излишни.

Поднятая тема представляется мне весьма актуальной. Не желая впасть в критиканство, я вижу цель данной статьи в выработке конкретных предложений по улучшению качества образования. Для осуществления этой цели постараюсь решить следующие задачи: рассмотреть реформы системы образования, которые могли бы привести к качественным изменениям в профессиональной подготовке студентов (для этого необходимо, конечно, прежде определить эти качественные изменения); определить, что можно сделать в контексте поставленной цели при отсутствии каких-либо реформ в системе образования в целом. Таким образом, объектом нашего рассмотрения является образование, а его предметом – психологические средства повышения качества оного.

Некоторые идеи уже были изложены в наших предыдущих статьях [1; 2; 3; 4].

Итак, для начала давайте рассмотрим подробнее основные проявления проблем образования в современной России.

Во-первых, низкий уровень знаний. Это относится, прежде всего, к сугубо профессиональным знаниям. Однако не меньшую тревогу вызывает низкий уровень знаний (вплоть до отсутствия) из смежных областей, который можно расценивать как низкий уровень профессиональной культуры.

Во-вторых, снижение интереса студентов к учебе и профессии в процессе обучения.

В-третьих, недостаток активности студентов в получении знаний, передача ответственности за обучение преподавателю. Последнее можно рассматривать как детскую позицию с точки зрения трансактного анализа Э. Берна [9].

Сюда можно добавить несформированность общих учебных навыков, а именно – навыков организации учебной деятельности, работы с тестами, конспектирования лекций, формулировки своих мыслей и культуры речи [13].

В поисках первопричины нам придется обратиться к истокам «западной» цивилизации, а именно – к Древней Греции (ранее излагаемая здесь гипотеза в несколько иной вариации была изложена в моей статье [5, с. 60–68]). К аналогичному выводу пришел Г. Йонтеф [12, с. 85]. Выдающиеся античные философы выдвигали различные предположения о строении и функциях человеческой психики. Среди них выделялась логичностью, полнотой и строгостью структуры модель Аристотеля. Великий философ выделил следующие компоненты души (в переводе на

современный научный язык – психики): вегетативный, сенсорный, моторный и разумный [14, с. 61]. Первый из перечисленных компонентов, обеспечивающий питание и рост, Аристотель относил к функциям растительного происхождения. Второй и третий компоненты он связывал с животным началом в человеке и лишь последний считал собственно человеческим. Эта концепция Аристотеля, как это зачастую бывает, была истолкована вульгарно, что привело к акценту на разумный компонент в образовательном процессе. Авторитет Аристотеля был чрезвычайно велик в средневековом мире как христианском, так и мусульманском [14]. Он сохранился в эпоху Ренессанса. Логично предположить, что научно-техническая революция произошла в результате предпочтительного развития именно «человеческого», т.е. интеллектуального компонента психики. Она же стимулировала еще большую избирательность в его пользу в образовании. Интенсивное развитие науки и техники способствовало столь же интенсивному росту количества информации в различных областях. В результате специалисту требовалось все больше знаний для профессиональной деятельности. Это обстоятельство привело к тому, что из-за обилия необходимых знаний все большее внимание в образовательном процессе уделялось запоминанию и усвоению информации, и все меньше – развитию собственно мышления. Со временем от обилия информации стало страдать и практическое применение, и даже усвоение…

Вызывает огорчение также традиционное построение отношений между педагогом и учащимися, проходящее красной нитью через детские сады, школы и вузы: преподаватель дает задания, а учащиеся их выполняют. Здесь напрашивается аналогия между психотерапевтическими и педагогическими отношениями. В психотерапии, возникшей в русле медицинской практики, приняты подобные отношения: врач – пациент. Врач прописывает лечение, как бы давая задание, а пациент должен его выполнять. С точки зрения трансактного анализа Э. Берна [9] такой тип отношений квалифицируется как детско-родительские. Заметим, что для роли Родителя характерно принятие ответственности как за себя, так и за своего подопечного. При этом подопечный, вследствие более низкого статуса, оказывается одновременно и в роли подчиненного. Последний вынужден подчиняться, чтобы избежать наказания, разновидностью которого может быть негативная оценка не только его поступка, поведения или отношения к исполнению указаний Родителя. В отношениях такого рода возникает, согласно Э. Берну, эмоциональный компонент, который обусловливает субъективный, иначе говоря, предвзятый характер отношений между Родителем и Ребенком, причем с обеих сторон. С учетом того, что при советском режиме отношения между ролями Родителя (начальника) и Ребенка (подчиненного) строились больше на основе наказания за ошибки (в том числе и неизбежные), чем на основе поощрения за творческие проявления (за которые тоже нередко наказывали), типичной для постсоветского социума жизненной стратегией является стратегия избегания неудач. Эта стратегия способствует подавлению в себе побуждений к активным творческим проявлениям. В сталинское время стал расхожим емкий и лаконичный тезис: «Не высовывайся!».

Возможно, именно подавление творческой активности привело к тому, что в образовательной практике редко используется замечательная идея Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития [11]. Творческая активность может также стимулироваться решением трудных, но посильных учебных задач [6].

Важность диалогического общения для развития личности также была показана Г. А. Баллом [7, с. 351–360], в рассмотрении диалогического общения опиравшимся на М. М. Бахтина [8] и М. Бубера [10]. Набюдающийся, как правило, недостаток или отсутствие диалога между преподавателями и учащимися можно рассматривать как следствие авторитарно-родительской позиции многих преподавателей, а также как результат стратегии избегания неудач у учащихся.

Нужно отметить также отсутствие или недостаток связи между обучением и реаль-

ной профессиональной деятельностью. Для сравнения можно вспомнить о продолжительной (около года) клинической практике у американских студентов-психологов.

Конечно, первое, что хочется изменить, – это уровень профессиональной подготовки выпускников. Здесь можно выделить практическую готовность к профессиональной деятельности и ее компоненты: профессиональные знания, навыки, способность к их творческому применению и общий уровень профессиональной культуры, включающий в себя знания в смежных областях, умение кратко, четко и ясно формулировать свои мысли и эффективно строить отношения с коллегами по работе.

Имеющиеся решения

Кредитно-модульная система

В принципе, если обратиться к западному опыту, то можно отметить огромное количество положительных моментов: самостоятельный выбор учебных курсов и времени их изучения студентами, дозирование учебной нагрузки, возможность собственной научно-исследовательской деятельности, мягкая адаптация к вузу после школы (системы похожи). Однако рожденная в Европе и США система «буксует» на российской почве. Она предполагает наличие у преподавателей и у студентов высокоразвитых навыков организации учебного труда, работы с текстами. Кроме того, подчеркнутый формализм западной системы плохо совмещается с нашим менталитетом, ориентированным, несмотря на все издержки советской системы, на более широкие возможности живого контакта в процессе проверки знаний.

Предлагаемые пути решения

1. Возможности реальной ситуации

В середине XX века появилась гуманистическая психология и на ее основе – клиент-центрированная психотерапия. Здесь отношения строились по-другому: психотерапевт-консультант и его клиент. Клиент использует профессионализм консультанта, сам решает свою проблему и сам несет ответственность за ее решение. Это, с точки зрения уже упоминавшегося трансактного анализа Э. Берна, обоюдные отношения, строящиеся на основе роли Взрослого [9]. Существенно, что роль Взрослого подразумевает ответственность за свои и только свои слова и поступки, а также равноправное отношение к партнеру по диалогу. Итак, рассмотрим возможности реально существующей ситуации.

1. Изменение отношения к студентам: не дети, которые должны слушаться и делать все правильно, а взрослые, осуществляющие свой осознанный выбор не только в своем отношении к учебе, но выбор интересующего материала (когда это возможно). По мере готовности преподавателей и студентов необходимо вводить больше курсов по выбору последних.

2. Возможно и желательно проводить ежегодные анонимные оценки студентами качества преподавания каждого преподавателя. Не для того, чтобы выгонять низко оцененных, но чтобы разбираться в причинах и искать способы их устранения. Здесь важна творческая помощь и доброжелательная поддержка коллег и руководства вуза. При этом большую роль играет уже упоминавшийся диалогический стиль общения, диалог типа Взрослый–Взрослый.

3. Диалогическое общение преподавателей со студентами, одним из проявлений которого могут быть интерактивные лекции.

4. Формирование холистического, системного мировоззрения, развитие человеческих отношений между всеми членами (сотрудниками и студентами) вуза как системы независимо от их статуса. Благоприятными предпосылками для этого являются национальные традиции взаимопомощи и взаимной поддержки, присутствующие в традиционных культурах большинства народов, населяющих Россию. Это обеспечит безопасность творческого самовыражения, переход от стратегии избегания неудач к стратегии ориентации на достижения.

5. Структурное (системное) изложение материала: выделение главных положений и взаимосвязей между ними, затем – следующего уровня важности с соответствующими взаимосвязями по горизонтали и вертикали и т. п.

6. Выдача конспектов лекций студентам до чтения лекций, в аудитории – обсуждение материала, разбор трудных мест, рассмотрение возможного практического применения излагаемого материала.

7. Выделение актуальных профессиональных проблем и задач, привлечение студентов к их творческому решению, по возможности, самостоятельному (в зоне ближайшего развития).

8. Повторное обучение на том же курсе студентов, не справившихся с курсовой (бакалаврской, дипломной) работой, – безусловно, только за их счет.

9. Пересдача экзамена (зачета), повторная защита (после переработки) курсовой или дипломной работы не должна быть чем-то из ряда вон выходящим, но проявлением принципиального требования к уровню знаний, необходимому для специалиста данного профиля. Это, с одной стороны, поднимет рейтинг вуза, а с другой – принесет ему дополнительный доход в виде оплаты повторного обучения или пересдачи. Естественно, что при таком подходе необходимо предусмотреть надежные меры по обеспечению объективной оценки уровня знаний во избежание злоупотребления возможностью дополнительного заработка. Подобные злоупотребления не только аморальны, но и губительны не только для рейтинга вуза, но и для всего процесса образования.

10. Работа студентов со школьниками с целью формирования у последних интереса к профессии. Например, ежедневные или через день занятия со школьниками в течение месячной практики. Возможно, что есть смысл во введении двух раздельных практик: направленной на передачу своих знаний школьникам (такой контакт не только полезен студентам, но и может обеспечить дополнительный приток абитуриентов) и направленной на практическое овладение студентом своей профессией, т. е. опыт непосредственной профессиональной деятельности.

11. Предоставление преподавателям наиболее благоприятных условий для дополнительных платных занятий со студентами, как индивидуальных, так и групповых.

12. Максимальное упоминание смежных дисциплин в процессе изложения учебного материала с целью формирования у студентов системы профессиональных представлений.

2. Радикальная реформа

1. Создание гибких комплексов детский сад – школа – средние профессиональные учебные заведения – вуз – производство. Это важно, поскольку диалогический стиль отношений, в которых и преподаватель (воспитатель), и учащийся находятся в ролевой позиции Взрослого [9], надо формировать еще в детском саду. Также с самого раннего возраста необходимо стимулировать творческую активность в зоне ближайшего развития [11] на основе формирования жизненной стратегии ориентации на достижения (в противоположность упомянутой выше стратегии избегания неудач). Под гибкостью понимается возможность связи каждого из упомянутых звеньев с множеством звеньев другого и того же уровня. Связи должны определяться, прежде всего, интересами представителей данного звена – не только его руководством, но и самими учащимися или их родителями.

2. Отсев учащихся, неспособных к обретению необходимой для выпускников данного учебного заведения профессиональной квалификации.

3. Предоставление возможности многократной (без ограничений) пересдачи экзаменов (зачетов) и повторного прохождения неосвоенных курсов при условии установленной учебным заведением или выше адекватной оплаты как обучения, так и экзаменационной процедуры. Повторное обучение или сдача экзамена (зачета) не должны оплачиваться из государственного бюджета.

4. Возможность обучения по отдельно взятой дисциплине с последующим получением документа о завершении курса по этой дисциплине и полученной по завершении оценке.

5. Достойно оплачиваемая работа преподавателя со студентами вне аудитории (курсовые и дипломные работы, прохождение практики), ведь это – не только время непосредственного общения со студентами, но и

время (гораздо большее) подготовки к этому общению (здесь и работа с литературой, и собственные размышления на тему студенческой работы).

6. Предоставление каждому преподавателю возможности свободно строить программу изложения дисциплины с учетом обязательного минимума передаваемых учащимся знаний, навыков и компетенций; распределять время, отводимое на те или иные части курса в соответствии с актуальным запросом студентов; излагать свое видение проблемы, демонстрировать свой «конек» – ведь он есть у каждого творческого человека. Естественно, что перечень необходимых для успешного завершения учебы знаний, умений и компетенций должен быть четко определен. Но это должен быть минимум, к которому возможно добавлять то, что соответствует актуальным запросам учащихся и творческим возможностям преподавателя.

В заключение можно отметить, что и в существующих условиях можно находить возможности для улучшения качества образования. Основными средствами для этого являются доброжелательная атмосфера, обеспечивающая безопасность творческого самовыражения как для студентов, так и для преподавателей; диалогический стиль общения Взрослый–Взрослый между всеми, кто входит в структуру вуза; системный подход к структурированию как межличностных отношений внутри вуза, так и в структурировании излагаемого материала.

Радикальная реформа в предложенном в этой статье виде является предварительным наброском, который, безусловно, нуждается в существенной доработке. Вместе с тем я надеюсь, что изложенные здесь идеи найдут живой отклик и таким образом смогут принести пользу.

АННОТАЦИЯ

Рассмотрены проблемы современного образования: низкое качество знаний учащихся, их мотивации к учебе и профессиональной деятельности, низкая ответственность и недостаточная сформированность общих учебных навыков и проч. Отмечена проблема оценки качества образования. Проанализированы возможные причины проблем образования. Рассмотрены возможности решения проблем образования как в реальной ситуации, так и в случае радикальной реформы образования.

Ключевые слова: психологические проблемы, современное образование, причины проблем образования, решение проблем образования, реформа образования.

SUMMARY

The problems of modern education are considered. Particularly, low quality of student's knowledge, their learning motivation and motivation for professional activity, low responsibility and unformed general study skills. The problem of estimation of educational level is pointed. Possible causes of these problems are analyzed and possible solutions for them are considered for the current situation and for the case of radical reform of education as well.

Key words: psychological problems, modern education, causes of educational problems, solution of educational problems, reform of education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А. С. Гештальт-подход в образовании // Ежегодник Рос. Психол. Об-ва: материалы III Всероссийского съезда психологов. 25-28 июня 2003 г. – Изд. СпбГУ. – СПб., 2004. – С. 8–15.

2. Андреев А. С. Реформа образования: психологические аспекты // Гуманитарные науки. – 2004. – № 2. – С. 149–155.

3. Андреев А. С. Возможный подход образованию в контексте перспективного развития Крыма // Гуманитарные науки. – № 1-2. – 2005. – С. 34–42.

4. Андреев А. С. Реформа образования с точки зрения психолога // Гуманитарные науки. – 2006. – № 2. – С. 12–24.

5. Андреев А. С. Развитие экологического сознания посредством психологических тренингов. Конференция «Дни Петербургской философии». Тезисы и статьи секции: «Новый век: гармония природы и интеллекта». – СПб., 2008. – 130 с.

6. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.

7. Балл Г. А. Диалогические универсалии современного гуманизма как ориентиры социального поведения. // Психология в рациогуманистической перспективе: Избранные работы. – К.: Основа, 2006. – 408 с.

8. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Наука, 1972. – 321 с.

9. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих отношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. – М.: Прогресс, 1988. – 400 с.

10. Бубер М. Два образа веры. – М.: Республика, 1995.– 464 с.

11. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

12. Йонтеф Г. В поисках зеркала Живого себя. Осознавание диалогового процесса. – М.: Изд. МГИ, 2019. – 403 с.

13. Лучинкина А. И. Частное сообщение.

14. Ярошевский М. Г. История психологии. – М.: Мысль, 1976. – 463 с.

Г. П. Григорьев

УДК 159.9.019

ГОЛОГРАФИЧЕСКИЙ ПОДХОД К СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ

Одна из самых трудных загадок, которую когда-либо загадывал себе человек, это – что такое личность? Попытки ответить на этот вопрос предпринимались на протяжении сознательной истории человечества в религии, искусстве, философии, этике, эстетике, педагогике, социологии и психологии. И в каждом из этих направлений ответы искались своими методами, а результаты получались не сводимые к одному. Вот почему даже в одной науке – психологии – существует множество теорий для описания и объяснения одной и той же категории, которой является «личность».

Актуальность данной работы обусловлена тем, что в психологической науке до настоящего времени категория «личность» остается не до конца определенным базовым понятием.

В отечественной психологии проблема личности исследовалась такими учеными, как Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, А.Г.Ковалев, В.С.Мерлин, К. К. Платонов и др. Большинство из них рассматривали личность как продукт общественных отношений.

В западной психологической науке в течение XX века возникает множество теорий личности, что является результатом множества взглядов на определение концепта «личность», ее функционирование и структуру. Из этого множества можно выделить несколько главных направлений. Это – основанное 3. Фрейдом психодинамическое направление, в дальнейшем пересмотренное А. Адлером и К. Юнгом; разработанное Г. Олпортом и Р. Кеттелом, диспозиционное направление; бихевиористское направление Б.Скиннера; когнитивное – Дж. Келли; гуманистическое, основоположником которого был А. Маслоу.

В фундаментальной монографии, посвященной теориям личности, Л. Хьелл и Д. Зиглер отмечают, что «краеугольные камни теории личности коренятся в базисных представлениях ее автора о природе человека» [21].

Цель настоящей статьи – проанализировать основные принципы и положения некоторых отечественных и зарубежных психологических теорий личности и дать авторскую интерпретацию положений теории личности с точки зрения голографического подхода.

Теории личности в отечественной психологии

Основываясь на данных литературы, необходимо отметить, что в настоящее время в отечественной психологии широко распрос-

транен взгляд на человека как на «индивида, личность и субъект деятельности, но при этом не выработана более или менее общепринятая концепция личности» [10; 14].

Рассмотрим последовательно теории личности некоторых авторов.

Личность в представлении А. Ф. Лазурского – «это единство двух психологических механизмов. С одной стороны, это **эндопсихика** – внутренний механизм человеческой психики. Эндопсихика обнаруживает себя в таких основных психических функциях, как внимание, память, воображение и мышление, способность к волевому усилию, эмоциональность, импульсивность, т. е. в темпераменте, умственной одаренности, наконец, характере» [9].

«Другую существенную сторону личности составляет **экзопсихика,** содержание которой определяется отношением личности к внешним объектам, среде. Экзопсихические проявления всегда отражают на себе внешние, окружающие человека условия. Обе эти части связаны между собой и влияют друг на друга» [9].

Как указывает К. А. Абульханова-Славская, «первое, на что специально обращает внимание С. Л. Рубинштейн, приступая к характеристике личности, это зависимость психических процессов от личности» [1]. По мнению автора, «этот принцип выражается, во-первых, в индивидуально-дифференциальных различиях между людьми. У разных людей, в зависимости от их индивидуальных, т. е. личностных особенностей имеются различные типы восприятия, памяти, внимания, стили умственной деятельности.

Во-вторых, личностная зависимость психических процессов выражается в том, что сам ход развития психических процессов зависит от общего развития личности. Личностные изменения в ходе ее развития приводят к изменениям в психических процессах (познавательных, аффективных, волевых). В-третьих, зависимость психических процессов от личности выражается в том, что сами эти процессы не остаются независимо развивающимися процессами, а превращаются в сознательно регулируемые операции, т. е. психические процессы становятся психическими функциями личности» [1].

Следующее важное для психологической концепции личности положение состоит в том, что «любое внешнее воздействие действует на индивида через внутренние условия, которые у него уже сформировались ранее, также под влиянием внешних воздействий» [19].

С. Л. Рубинштейн отмечает, что, «чем «выше» мы поднимаемся, – от неорганической природы к органической, от живых организмов к человеку, – тем более сложной становится внутренняя природа явлений и тем большим становится удельный вес внутренних условий по отношению к внешним» [19]. Именно это методологическое положение С. Л. Рубинштейна делает понятным хорошо известную формулу: «Личностью не рождаются – ею становятся».

В конце 1970-х годов в психологии личности стал развиваться системный подход. Несомненный интерес в этом плане представляют идеи А. Н. Леонтьева. В основе его представлений о личности лежит марксистский постулат о ней как о совокупности общественных отношений.

«Личность, по мнению А. Н. Леонтьева, – это психологическое образование особого типа, порождаемое жизнью человека в обществе» [10].

К понятию «личность» А. Н. Леонтьев не относил конституцию тела, тип нервной системы, темперамент, природные задатки, а также прижизненно приобретенные знания, умения и навыки, в том числе профессиональные. Перечисленные выше категории, по его мнению, составляют «индивидные свойства человека». Понятие «индивид» «отражает, во-первых, целостность и неделимость конкретного человека как отдельной особи данного биологического вида и, во-вторых, особенности конкретного представителя вида, отличающие его от других представителей этого вида» [10].

Развитие личности, по А. Н. Леонтьеву, предстает как процесс взаимодействий мно-

жества деятельностей, которые вступают между собой в иерархические отношения. Личность выступает как «совокупность иерархических отношений деятельностей». Их особенность состоит, по выражению А. Н. Леонтьева, в «связанности» от состояний организма. «Эти иерархии деятельностей порождаются их собственным развитием, они-то и образуют ядро личности», – отмечает автор [10].

Заявленный А. Н. Леонтьевым подход к решению проблемы личности нашел свое дальнейшее развитие в работах отечественных психологов – представителей московской школы, в том числе А. В. Петровского, который дает следующее определение личности: «Личностью в психологии обозначается системное социальное качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении и характеризующее уровень и качество представленности общественных отношений в индивиде» [14].

«Включенность индивида в систему общественных отношений определяет содержание и характер выполняемых им деятельностей, круг и способы общения с другими людьми, т. е. особенности его социального бытия, образа жизни. Но образ жизни отдельных индивидов, тех или иных общностей людей, а также общества в целом определяется исторически развивающейся системой общественных отношений, а это означает, что личность можно понять или изучить только в контексте конкретных социальных условий, конкретной исторической эпохи» [14].

Представители московской психологической школы придерживаются двух основных положений. Во-первых, характеристики личности сопоставляются с социальным уровнем проявления тех или иных качеств и свойств человека. Во-вторых, личность – это продукт социальный, не связанный с его биологическими основами. Отсюда следует, что на психическое развитие индивида социальное влияет в большей степени, чем биологическое.

Теории личности в зарубежной психологии

Гораздо большим разнообразием отличаются взгляды на личность у зарубежных психологов. Л. Хьелл и Д. Зиглер описывают девять направлений в теории личности [21]. В данной работе мы рассмотрим четыре главные.

В теории Фрейда структура личности человека состоит из трех структурных компонентов: Ид, Эго и Суперэго [20]. Ид (Оно) представляет собой резервуар инстинктивных побуждений, входящих в ядро личности, остается примитивным, импульсивным и подчиняется принципу удовольствия. Эго (Я) это – рациональная часть личности, которая руководствуется принципом реальности. Задачей «Эго» является разработка для индивидуума реального плана действий в условиях ограничений, созданных социумом, и осознанных индивидуумом. Суперэго формируется последним в процессе воспитания личности, представляет собой ее моральные нормы и запреты, усвоенные личностью.

В представлении Фрейда «психосексуальное развитие личности проходит через четыре следующие стадии: оральную, анальную, фаллическую и генитальную» [20].

Гуманистическая психология относится к личности как к единому целому и воспринимает человека как существо положительное и созидательное в своей основе. Теория Маслоу, будучи основным направлением гуманистической психологии, особенно ярко проявилась в концепции самоактуализации [13].

К. Роджерс, являясь представителем гуманистической психологии, утверждал, что «у человека в процессе развития возникает особая личностная структура «Я», которая включает «идеальное Я» и «реальное Я». «Эти подструктуры «Я» находятся в сложных отношениях – от полной гармонии (конгруэнтности) до полной дисгармонии» [18].

«Реальное Я» – совокупность чувств, переживаний и мыслей, «здесь и сейчас»; «Идеальное Я» – совокупность чувств, переживаний и мыслей, которые человек желает иметь для актуализации своего личностного потенциала.

Когда конгруэнтность между «реальным Я» и «идеальным Я» приближается к единице, достигается «целостность личности» как основное качество «полностью функционирующей личности».

Основоположником когнитивной теории личности является американский психолог Дж. Келли. Главным смысловым элементом этой теории является «личностный конструкт». Каждый человек отличается своей собственной системой личностных конструктов, которые делятся на два уровня (блока): блок «ядерных» конструктов, которые используются человеком наиболее часто при взаимодействии с другими людьми и блок периферических конструктов, количество которых сугубо индивидуально.

Личность как целостное образование является результатом совместного функционирования всех конструктов. Встречается два типа целостной личности: когнитивно сложная личность (личность, у которой имеется большое количество конструктов) и когнитивно простая личность (личность с небольшим набором конструктов).

Согласно когнитивной теории, личность – «это система организованных личностных конструктов, в которых перерабатывается (воспринимается и интерпретируется) личный опыт человека. Структура личности в рамках данного подхода рассматривается как индивидуально своеобразная иерархия конструктов» [6].

Диспозициональное направление в теории личности предполагает, что «люди обладают некими устойчивыми внутренними качествами, сохраняющимися с течением времени и в различных ситуациях. Кроме того, подчеркивается, что индивидуумы отличаются друг от друга по своим характерологическим признакам» [15].

Г. Олпорт, который первым выдвинул теорию черт личности, считал, что главной задачей психологии является объяснение уникальности личности. Личность он рассматривал как «динамическую организацию тех внутренних психических процессов, которые определяют характерное для нее поведение и мышление» [15]. Сам Г. Олпорт так расшифровывает это определение: «*динамическая организация* предполагает, что поведение человека постоянно эволюционирует и изменяется, хотя в ее основе лежит некая основополагающая структура, которая объединяет и организует различные элементы личности. В свою очередь, в эту организацию входят *психофизические системы*, что напоминает нам о необходимости при рассмотрении и описании личности учитывать как элементы «разума», так и элементы «тела». Термин *определяют* здесь также не случаен. По сути дела смысл его заключается в том, что личность включает *определяющие тенденции*, при появлении соответствующих стимулов дающие импульс поступкам, в которых проявляется истинная природа индивидуума. Слово *характерное* обозначает первостепенную значимость уникальности любого человека. И, наконец, под словами *поведение и мышление* подразумеваются все виды человеческой активности» [15]. Г. Олпорт полагал, что *личность выражает себя тем или иным образом во всех наблюдаемых проявлениях поведения человека*.

Согласно Р. Кеттелу, «личность – это то, что позволяет нам предсказать поведение человека в данной ситуации» [21]. Главная организующая концепция личности Р. Кеттела заключается в описаниях различных типов выявленных им черт. Согласно Р. Кеттелу, черты личности представляют собой относительно постоянные тенденции реагировать определенным образом в разных ситуациях и в разное время.

Голографический подход к структуре личности

Подводя итог анализу представленных выше теорий личности, можно прийти к заключению, что в большинстве теорий личности содержатся некоторые общие положения. Во-первых, обращается внимание на значение индивидуальности, или индивидуальных различий. Именно в личности представлены те особые качества, которыми один человек отличается от другого.

Во-вторых, какое бы определение личности мы не взяли, в нем личность представляется в виде некоторой гипотетической структуры или организации. В связи с этим поведение индивидума, которое мы непосредственно наблюдаем, необходимо рассматривать как организованное или интегрированное структурой личности.

В-третьих, в большинстве теорий личность представлена как совокупность характерис-

тик, которые отражают устойчивые формы поведения. Устойчивость личности – это ее относительная неизменность и постоянство во времени и меняющихся ситуациях. Постоянство личности обеспечивает чувство непрерывности во времени и окружающей обстановке, в то же время личность претерпевает определенные изменения со временем в зависимости от внешних условий. Следует, однако, отметить, что социально значимые характеристики личности (положительные или отрицательные) оцениваются обществом более пристрастно, чем ее индивидуальные особенности, касающиеся темперамента, характера, привычек, степени общительности и др. Отсюда и в психологии личности ее отдельные составляющие разделяются на более низкие и более высокие.

В соответствии с общепринятой схемой «низшим уровнем личности является биологически обусловленная подструктура, в которую входят возрастные, половые свойства психики, врожденные свойства типа нервной системы и темперамент. Более высокая подструктура – это индивидуальные особенности психических процессов человека, такие как индивидуальные проявления памяти, восприятия, ощущений, мышления, способностей. Они зависят как от врожденных факторов, так и от тренировки, развития и совершенствования этих качеств» [17].

Еще более высоким уровнем личности является «ее индивидуальный социальный опыт, в который включаются приобретенные человеком знания, навыки, умения и привычки. Эта подструктура формируется преимущественно в процессе обучения, имеет социальный характер. Высшим уровнем личности является ее направленность, включающая влечения, желания, интересы, склонности, идеалы, взгляды, убеждения человека, его мировоззрение, особенности характера, самооценка. Эта подструктура наиболее социально обусловлена, формируется под влиянием воспитания в обществе» [17].

В целом такой подход оказывается продуктивным при исследовании проблемы социализации индивидуума, когда мы хотим проследить этапы, на которых возникают и развиваются отдельные социально обусловленные качества личности. Однако при рассмотрении личности под таким углом зрения затушевывается такой важнейший аспект, как единство личности в ее биологическом, физиологическом, психологическом и социальном компонентах. Правда, можно попробовать разделить единую личность на структурные компоненты (сферы), но по другим «швам», да так, чтобы не разорвать связи с другими компонентами. Для этого, прежде всего, определимся, какими свойствами должны обладать гипотетические подструктуры (или сферы)?

Во-первых, эти подструктуры все-таки можно выделить для описания и изучения, хотя бы в качестве относительно самостоятельных.

Во-вторых, каждая из них должна иметь в своей основе нечто генетически предопределенное, или то, что мы называем врожденным.

В-третьих, эта подструктура подвергается воздействию внутренних и внешних факторов как микро- и макросоциальных, так и не социальных: природных, экологических и др.

В-четвертых, подструктура изменяется в онтогенезе: развивается, усложняется, совершенствуется или деградирует и упрощается.

В-пятых, вносит свой необходимый вклад в типичное поведение в типичных обстоятельствах и индивидуальное поведение в особых обстоятельствах. Иными словами, одновременно является и социально обусловленной и «индивидной» подструктурой.

В-шестых, не является элементарной, а состоит из некоторого числа компонентов, связанных между собой определенным образом.

В современной персонологии (в разделе психологии, изучающем теорию личности) существует понятие «холизм», которое обозначает, что поведение можно объяснить только путем изучения индивидов как целостных систем. Наше представление о структуре личности базируется на этом понятии. Но каким образом отдельные подструктуры личности

связываются и объединяются в единую структуру личности?

Наиболее адекватным принципу холизма может служить голографический подход к структуре личности. В этом случае прослеживается даже семантическое родство терминов (слова «холизм» и «голография» в своей основе имеют один и тот же корень «holos» – весь, целый по-гречески).

Наше представление о личности как о «голограмме» имеет еще одно достаточно веское основание. Если на голограмме сфотографирована ваза, и мы можем рассмотреть ее со всех сторон и даже отчасти заглянуть вовнутрь, то это не есть ваза как реальность, это всего лишь субъективное (!) объемное изображение, хотя и очень близкое к реальности. Когда мы пытаемся познать личность, то наше представление о ней – это наше субъективное представление, а не самая личность, даже если это представление составлено из множества представлений отдельных людей, как в голограмме цельное изображение (но не объект) составляется из множества крупинок фоточувствительного материала.

Голограмма обладает еще одним удивительным свойством. Если разрезать или разорвать обычную фотографию на части, то цельное изображение расчленяется и, взяв одну часть, мы не можем восстановить все изображение. Напротив, любая даже малая часть голограммы содержит все изображение, хотя и не такое четкое, как целая голограмма. На наш взгляд, подструктура личности должна обладать свойствами части голограммы, то есть, в ней должно скрываться и соответственно под воздействием стимулов (как при освещении голограммы монохроматическим светом) открываться целое, полное многомерное «изображение» личности.

Таким образом, в качестве седьмого признака подструктуры личности мы можем записать, что она должна отвечать принципам голографии.

На основании изложенных признаков в структуре личности можно выделить следующие основные сферы:

1. Соматическая (или телесная) сфера.
2. Эмоционально-чувственная сфера.
3. Когнитивная сфера.
4. Коммуникативная сфера.
5. Мотивационная сфера.
6. Сфера активности и деятельности.
7. Мыслительная сфера.
8. Сфера сознания и самосознания.
9. Сексуальная сфера.
10. Сфера подсознания.
11. Сфера творчества.
12. Статусно-ролевая сфера.

Как видно из представленного списка, основные сферы личности, кроме телесной сферы, в целом соответствуют разделам общей и социальной психологии и рассматриваются этими науками относительно самостоятельно. Таким образом, все они отвечают первому признаку – возможности выделить сферу для ее изучения. Особо следует остановиться на соматической сфере, поскольку многие психологи не включают тело, как таковое, в структуру личности. Обратимся к истокам.

Аристотель (384–322 гг. до н. э.) в трактате «О душе» писал: «Душа необходимо есть сущность в смысле формы естественного тела, обладающего в возможности жизнью. Сущность же есть энтелехия такого тела» [3]. Один привлекаемый Аристотелем образ хорошо помогает понять смысл этого определения. «Если бы глаз был живым существом, – писал Аристотель, – то душой его было бы зрение. Итак, душа есть сущность живого тела, «осуществление» его бытия, так же как зрение – сущность и «осуществление» глаза как органа зрения» [3].

У идеалиста Платона (427–347 гг. до н. э.) мы обнаруживаем взгляд на душу как на самостоятельную субстанцию: она существует наряду с телом и независимо от него. Душа – начало незримое, возвышенное, божественное, вечное. Тело – начало зримое, низменное, преходящее, тленное [16].

Душа и тело находятся в сложных взаимоотношениях друг с другом: «По своему божественному происхождению душа призвана управлять телом, направлять жизнь человека. Однако иногда тело берет душу в свои оковы. Тело раздираемо различными желаниями и страстями. Оно заботится о пропитании,

подвержено недугам, страхам, соблазнам. Войны и ссоры происходят из-за потребностей тела» [16]. И здесь мы видим, что свойства, приписываемые телу, присущи «душе» – мотивация деятельности, эмоции, социальные конфликты и т. д. В этом проявляется единство души и тела.

Можно привести цитату из работы нашего современника А. Штангля: «Почему мы можем говорить о языке тела? Простой ответ: поскольку человек и *является* своим телом. Не у него есть тело, как мы неправильно привыкли говорить. Он есть действительно и однозначно свое тело. С ним связано его существование в этом мире. Человек есть не только специфическая часть Души и Духа, он есть точно так же его тело. Да, его тело – носитель души и духа, носитель всего человека. И поскольку человек есть целостность, единство, которое мы не можем отменить или разорвать, не прервав одновременно и жизнь, то душа и тело суть одно: душа – то, что может существовать в теле, а тело – выражение души» [22].

Тот факт, что соматическая сфера полностью соответствует второму признаку, а именно – генетической предопределенности, не требует доказательств, точно так же, как подверженность воздействию внутренних и внешних факторов и изменчивость в процессе онтогенеза.

Особо следует остановиться на вопросе – соответствует ли соматическая сфера голографическому принципу? Можно ли, взяв за основу характерные особенности тела, увидеть (как в обломке голограммы) объемное изображение личности? Попытки ответить на подобные вопросы предпринимались очень давно. Ведь по существу описание четырех темпераментов Гиппократом основывалось на сопоставлении социально наблюдаемого поведения человека с особенностями его телесной сферы.

Уже почти в наше время исследованиями Э. Кречмера [8], А. Лоуэна [11] убедительно показана взаимосвязь строения человеческого тела с особенностями психологических процессов, лежащих в основе личности.

Вот выдержка из таблицы типов строения тела по Э. Кречмеру:

«Атлетический (сильный). Телесные черты: грубые черты лица, высокая средняя часть лица, широкие брови, мощный подбородок, массивный грубый облик, широкие плечи, узкие бедра, сильно развитая грудь, грубые руки, несколько неуклюжий. Такому типу телесной сферы соответствуют следующие психические свойства: *темперамент* – флегматический или взрывной (в зависимости от интроверсии – экстраверсии); *сфера чувств* – нечувствительный, равнодушный, «толстокожий», спокойный, стабильный; *сфера желаний* (мотивационная сфера) – жесткий, выдержанный, свободный, твердый, способный к сопротивлению, непреклонный; *сфера мышления* – ясное, понятийное, основательное, лаконичное, сухое, часто педантичное, немногословное, малоподвижное» [8].

Если к этой характеристике добавить черты, выявленные у **соматотоников** У. Шелдоном, а именно: «уверенность в осанке и движениях, любовь к физическим нагрузкам, энергичность, стремление к господству, жажда власти, склонность к риску, решительные манеры, храбрость в бою, агрессивность в соревновании, отсутствие жалости, громкий голос, спартанское безразличие к боли, экстраверсия в поступках, но скрытость в чувствах и эмоциях, тяга к действию в тяжелую минуту и т. д.» [7], создается почти голографическое изображение личности.

Следует все же отметить, что У. Шелдон так же, как и Э. Кречмер, подвергался справедливой критике за то, что проводил мысль о фатальной соматической обусловленности самых разнообразных психических черт личности, в том числе таких, которые целиком определяются условиями воспитания и социальной средой.

Голографическое изображение оказалось неполным, потому что еще не до конца выполнено поставленное нами же условие – каждая сфера личности должна быть связана с другими сферами, а в предложенном описании не все связи обозначены. Воспользуемся данными, полученными другими исследователями, и восполним пробелы.

Итак, связь *телесной и когнитивной* сфер. У описанного выше типа среди всех каналов связи с окружающим миром закономерно преобладает визуальный канал – зрительное восприятие действительности, что позволяет не только хорошо видеть физически, но и видеть отдаленную перспективу, видеть цель. Для такого человека «все ясно», а если не ясно сейчас, то он все сделает, чтобы было ясно.

Для того чтобы понять, каким образом взаимосвязаны *телесная и коммуникативная* сферы, обратимся к теории транзакционного анализа Э. Берна [4], который установил, что в любом элементарном акте общения (трансакте) участвуют следующие Эго-состояния: «Родитель», «Взрослый» и «Ребенок». Нет необходимости доказывать, что атлетический тип в общении с другими людьми будет чаще всего находиться в Эго-состоянии «Родитель» – поучающий, запрещающий, наказывающий, требующий послушания без объяснений: «Я сказал и точка». Безусловно, и само Эго-состояние «Родитель» и коммуникативная сфера описываемого нами типа будет гораздо сложнее, но указанная тенденция будет ярко выражена.

Сфера подсознания, требующая отдельного большого анализа, может слегка приоткрыться в удивительно простом тесте, предложенном С. Делингер [2] и подтвержденном на большом количестве испытуемых. Она предлагала выбрать из пяти геометрических фигур: квадрата, прямоугольника, круга, треугольника и зигзага ту, которая больше всего нравится тестируемым, или с которой они себя отождествляют. Какую же фигуру подсознание подсказало нашему герою? Опыт показал, что в 85 % случаев он выберет треугольник. А далее, читая описание типа, выбирающего треугольник, мы опять встретим знакомые характеристики – стремление к лидерству, ясность цели, целеустремленность, настойчивость и т. д.

В тесте М. Люшера [12], основанном на подсознательном выборе цветных карточек, наш герой с большой вероятностью выберет красный цвет, который обычно предпочитают физически здоровые, сильные люди. Они живут сегодняшним днем и испытывают желание получить все, что хотят, тоже сегодня.

Сфера творчества в нашем перечне не случайно расположена в конце списка перед статусно-ролевой сферой. В действительности она вбирает в себя все предыдущие. Можно ли творить без участия соматической, эмоциональной, когнитивной и коммуникативной сфер? И мотивационная сфера поднимается до уровня самоактуализации, и сфера активности и деятельности, и сфера сознания и самосознания, и сексуальная сфера (вспомним «сублимацию» З. Фрейда), и сфера подсознательного – все они включаются в творческий процесс.

А что же особенное, отличное от других, будет творить наш герой? Это зависит от того, в какой области проявятся его врожденные, суть телесные способности. Если он будет композитором, то станет Бахом, Бетховеном, Александровым. Будет писать такую же мощную музыку, как и он сам – гимны во славу Бога, любимой женщины или Родины. Если художником, то таким, как Илья Глазунов с его огромными картинами с ясно выраженной идеей. Если поэтом – то Максимилианом Волошиным, в стихах которого преобладают мощные визуальные образы [5].

Статусно-ролевая сфера личности по существу есть результат взаимодействия социальной структуры общества с индивидуумом. Для стабильного существования общества необходимо, чтобы все его статусные ячейки были заполнены живыми людьми. Чтобы были рабочие и земледельцы, солдаты и охранники в тюрьмах, летчики и подводники, учителя и врачи, банкиры и водители троллейбусов.

Мечтая с детства стать кем-то и становясь им, мы движемся как бы самостоятельно по избранному пути, но, безусловно, выполняем «социальный заказ». Оказывается, наша самоуважаемая индивидуальность очень хорошо укладывается в подготовленную социальную ячейку. Но иногда общество активно вмешивается в подготовительную работу на самой ранней стадии. Вот теперь мы вспомним Древнюю Спарту (спартанское безраз-

личие к боли). Обществу нужны были солдаты – огромное количество незаполненных одноименных ячеек. «Всех хилых астеников со скалы!». Но предок нашего героя не был астеником.

Обществу всегда нужны крепкие, стойкие, решительные и устремленные вперед люди. И не только солдаты. Главный конструктор ракет С.П.Королев был таким, и его телесная сфера полностью отвечала приведенному выше описанию, а его невыносимый характер соответствовал гипертрофированному Эго-состоянию «Родитель-Я».

Вообще взаимосвязь телесной и статусно-ролевой сфер личности гораздо более тесная, чем кажется на первый взгляд. Выдающиеся ученые могут быть и худыми, и полными. Возможно. Но существуют такие виды человеческой деятельности, в которых телесная сфера приобретает главенствующую роль и становится базой для развития личности. Что есть личность гениальной балерины? Чемпиона мира по плаванию? Знаменитого футболиста? Штангиста? Бегуна? Стоит ли перечислять дальше?

Следует несколько слов сказать об одежде нашего героя. Во что же он будет одет? Чтобы ответить на этот вопрос, надо понимать, что одежда, по существу, является продолжением и дополнением телесной сферы, в значительной степени она социально и личностно обусловлена. Поэтому в зависимости от социального статуса будут наблюдаться различия, но будет и нечто общее. Это – престижность. Если наш герой спецназовец, то – камуфляж с закатанными рукавами и краповый берет, если корреспондент в горячей точке – модный жилет с множеством карманов, замочков и карманчиков. Ну, а если лидер, руководитель, преуспевающий бизнесмен – то самые модные, престижные и дорогие элементы одежды.

Таким образом, взяв в качестве отправной точки «телесную сферу» личности и использовав голографический подход к ее структуре, мы смогли показать тесную взаимосвязь между отдельными сферами личности и возможность достраивать целостную структуру по отдельным ее фрагментам.

Подводя итог анализу отечественных и зарубежных теорий личности, можно прийти к следующему заключению.

Каждое из определений личности, имеющихся в научной литературе, в определенной степени подкреплено экспериментальными исследованиями и теоретическими обоснованиями. В отечественной психологии, которая длительное время развивалась под влиянием марксистско-ленинской идеологии, теория личности получила соответствующий отпечаток. Исследуя формирование и развитие личности, отечественная психология исходит из того, что личность – это социальное качество индивида, в котором предстает человек как член человеческого общества. Вне общества это качество индивида не существует, а потому вне анализа отношений «индивид–общество» оно не может быть понято.

Сравнение обобщенных взглядов отечественных и зарубежных психологов обнаруживает определенное сходство между ними в отношении личности. Вместе с тем у зарубежных психологов теории личности во многом субъективны – «индивидуальны», что обусловлено господствующим идеологическим течением – индивидуализмом.

Выход из создавшегося противоречия видится в том, чтобы некоторым образом объединить уникальный материал, представленный в теориях личности зарубежными учеными с принципиальным положением о социальной природе личности человека. Предложенная концепция голографического подхода к структуре личности, на наш взгляд, в полной мере отвечает этому требованию.

АННОТАЦИЯ

На основании анализа существующих в настоящее время теорий личности автором предпринята попытка сформулировать основные положения нового подхода к структуре личности, базирующегося на принципах голографии. Предложено рассматривать структуру личности как систему, состоящую из сфер, включающих основные компоненты личности, каждый из которых обладает свойствами голограммы.

Ключевые слова: личность, теории личности, структура личности, голограмма, голографический подход.

SUMMARY

Based on the analysis of theories of personality currently existing, the author has made an attempt to formulate the main provisions of a new approach to the structure of personality, based on the principles of holography. It is proposed to consider the personality structure as a system consisting of spheres that include the main components of the personality, each of which has the properties of a hologram.

Key words: personality, personality theory, personality structure, hologram, holographic approach.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна: к 100-летию со дня рождения. – М., 1989. – 248 с.

2. Алексеев А. А., Громова Л. А. Психогеометрия для менеджеров. – «Знание», 1991. – 106 с.

3. Аристотель. О душе. – М.: Мир книги, 2008. – 400 с.

4. Берн Э. Л. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – Эксмо, 2015. – 592 с.

5. Григорьев Г. П. Языковая личность в поэтическом творчестве // Гуманитарные науки. – 2017. – № 4 (40). – С. 72–81.

6. Келли Дж. Теория личности (теория личных конструктов). – СПб.: Речь, 2000. – 249 с.

7. Козлов Н. И. Типы темперамента по Шелдону [Электронный ресурс]. – URL: https://www.psychologos.ru/articles/view/tipy-temperamenta-po-sheldonu (дата обращения: 03.04.2020).

8. Кречмер Э. Строение тела и характер. – М.: Академический проект, 2019. – 327 с.

9. Лазурский А. Ф. Очерк науки о характерах. – М.: Юрайт, 2019. – 345 с.

10. Леонтьев А. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 130 с.

11. Лоуэн А. Психология тела: биоэнергетический анализ тела. – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2000. – 256 с.

12. Люшер М. Цветовой тест Люшера. – М.: Эксмо–пресс: 2002. – 191 с.

13. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2019. – 400 с.

14. Петровский А. В., Вайнштейн Л. А. Общая психология: учебник. – М.: Современная школа, 2009. – 511 с.

15. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.

16.Платон. Диалоги. – М.: Эксмо, 2019. – 464 с.

17. Платонов К. К. Структура и развитие личности. – М., 1986. – 224 с.

18. Роджерс К. К науке о личности. История зарубежной психологии (30–60-е гг. XX в.). – М.: Издательство Московского университета, 1986. – 344 с.

19. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2015. – 705 с.

20. Фрейд З. Психология бессознательного. – СПб.: Питер, 2007. – 40 с.

21. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб., 2003. – 606 с.

22. Штангль А. Язык тела. – Баку: Литературно-издательский центр «САДА», 1991. – 67 с.

А. С. Каткова

УДК 159.9.018

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ И ГЛУБИННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Современное развитие психологии обостряет необходимость исследования вопроса профессиональной подготовки будущих психологов, специфика работы которых требует

формирования специальных профессиональных компетенций конструктивного взаимодействия в рамках профессий «человек–человек». Именно такие умения являются необходимым условием эффективной работы психолога в области социальной помощи и психологической службы. Эффективность работы последней обусловлена качественной подготовкой психологов в организациях высшего образования страны. Уровень профессионализма психологов определяется не только усвоением теоретических и практических знаний, но и степенью личностного становления как профессионала. Вот почему так необходимо осуществление глубинно-психологичной коррекции будущего психолога, которое позволяет нивелировать личностную проблематику в процессе овладения профессией.

Целью статьи является выявление взаимосвязей между основными личностно-ориентированными методами обучения и глубинно-психологическим методом активного социально-психологического познания.

В «Концепции развития российского образования» (2020 г.) внимание направлено на формирование инновационных образовательных технологий, применяемых в образовательных организациях, которые способствуют оптимальному развитию личности будущего специалиста. Отмечается гуманизация психолого-педагогического взаимодействия всех участников образовательного процесса, особенно между преподавателем и обучающимся, а также необходимость перехода к демократическим принципам обучения и воспитания, формирование партнерских отношений и взаимоуважения. Важным является внедрение новых прогрессивных образовательных технологий, соответствующих указанным критериям.

Понятие «технология» в переводе с греческого означает «знание о мастерстве» [7]. Исходя из этимологии слова, термин «технология» является более педагогическим, чем технократическим, и трактуется как высокоэффективное обучение. В психолого-педагогической литературе широко используются варианты понятия «педагогическая технология» («технология обучения», «образовательные технологии», «технологии в обучении», «технологии в образовании»), позволяющие отслеживать трансформацию этого термина от «технологии в обучении» к «технологии образования», затем к «педагогической технологии». Имеет место трактовка образовательной технологии как педагогической системы, методы и средства которой соответствуют целостному и феноменологическому познанию личности обучающегося [4].

Анализ научной литературы по проблеме образовательных технологий [1; 2; 3; 5; 6] показывает, что содержание обучения должно органично сочетать трансляцию знаний и развитие рефлексии участников обучения. Такой подход может реализоваться в частности, через активные методы, которые обозначаются как образовательные технологии. Среди различных классификаций активных методов обучения особое значение приобретает типология О. С. Анисимова, который выделяет традиционные, новые (инновационные), новейшие (развивающие) группы методов [1]. Традиционные методы обеспечивают функцию трансляции, новейшие – развивающую функцию. Автор подчеркивает, что новейшие формы обучения применяются в рамках неклассической педагогики, обеспечивают подготовку людей к инновационной деятельности, создают предпосылки эффективной адаптации в динамической социокультурной и профессиональной среде. Как отмечают А.И. Жук и Н.Н. Кошель [2, с. 72], к активным могут быть отнесены только те методы, применение которых создаст условия для проявления активности субъектов в условиях совместной деятельности.

В представленном обзоре активных методов обучения выделяется авторский метод активного социально-психологического познания (АСПП), разработанный академиком Т. С. Яценко [9]. Такой метод находится на пересечении обучения и саморазвития (самопознания). Метод включает в себя элемент обучения в том аспекте, что он способствует развитию умений и навыков общения и поведения на социально-перцептивном уровне в контексте выявления и нивелирования личностной проблемы (внутриличностных проти-

воречий) человека. В частности, в большей мере это относится к будущему специалисту, личностные противоречия и проблемы которого могут повлиять на его становление как в профессиональном, так и в личностном аспекте.

Возникает проблема обеспечения развивающего характера обучения и воспитания личности обучаемого с ориентацией на развитие его личностного потенциала. В соответствии с принципами гуманизации и демократизации образования возникает вопрос понимания личности как активного субъекта собственной деятельности. Поэтому концептуальные основы образовательной системы должны способствовать обеспечению условий, по которым приоритетность приобретает системный и целостный подход к воспитанию и обучению студентов в вузе. В исследованиях личностно-ориентированного обучения (Г. Балл, Е. В. Бондаревская, Л. М. Митина, В. П. Сериков, Е. Л. Яковлева) отмечается, что подготовка будущих специалистов должна быть личностно-ориентированной, то есть такой, которая бы учитывала их индивидуальную неповторимость. Одной из ведущих задач при этом является создание такой образовательно-развивающей среды, где бы у будущего специалиста формировалась готовность к работе на основе знания своей индивидуальной сущности и закономерностей психики, что связано с актуальными задачами психологизации образования.

Г. К. Селевко [6] отмечает, что педагогическая технология исследует рациональные пути обучения; систему способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении; реальный процесс обучения. Педагогическая технология не должна быть локальной, ориентированной на отдельные дидактические и воспитательные задачи.

И. С. Якиманская сформулировала главные требования к личностно-ориентированным технологиям [8, с. 37–38]:

– в процессе обучения необходимо постоянное согласование субъектного опыта обучающихся с научным содержанием полученных знаний;

– содержание и формы обучения должны обеспечивать возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями;

– необходимо обеспечивать контроль и оценку не только результата, но и главным образом процесса учения;

– образовательный процесс должен обеспечивать рефлексию, оценку учения как субъектной деятельности и др.

Исследователи отмечают, что важной составляющей личностно-ориентированной технологии является педагогическая ситуация, ориентированная на личность, предусматривающая обучение субъекта в соответствии с его личным потенциалом. В учебном процессе важна активность, характеризуемая изменением позиции обучающегося и интенсивностью взаимодействия в учебном пространстве [6; 7].

Глубинно-психологической технологией в данном исследовании является метод активного социально-психологического познания (АСПП), разработанный Т. С. Яценко [9; 10] в ракурсе психодинамической теории, представляющий собой целостную глубинно-психологическую систему, направленную на психокоррекцию целостной психики субъекта и способствующий расширению самосознания субъекта обучения. Т. С. Яценко отмечает, что «метод активного социально-психологического познания – это в первую очередь познание себя и обучение, а не тренировка, потому что в основу получаемых результатов положены точность психодиагностики и умение целостного анализа поведенческой продукции» [9, с. 24].

В процессе данного метода «создаются условия для исследования особенностей внутренней детерминации активности субъекта» [9, с. 46], которая влияет на его поведение в ситуации общения. Обеспечивается глубинно-психологический подход к целостному познанию психики через катализацию у участников группы спонтанной активности и минимизацию внешних побуждений к ней. Основной целью АСПП является актуализация личностных изменений в направлении лич-

ностной зрелости, что способствует развитию личности в целом. Концептуальной основой метода является феноменологический подход, «при котором основное внимание направлено на глубинное понимание тех или иных психических явлений, событий самим субъектом, а не стандартизированная (формализованная) их интерпретация» [10, с. 16].

Остановимся на обосновании названия метода активного социально-психологического познания, сравнивая его с традиционным обучением. Особенностью обучения в группах АСПП является то, что оно осуществляется не на внешне детерминировано содержательном материале (как в традиционном обучении), а на анализе субъектом глубинного смысла и поведения в психокоррекционной группе. АСПП предусматривает структурирование группового процесса, при этом структура является более открытой, чем в большинстве учебных ситуаций, обеспечивается принципами групповой работы, а именно: взаимным принятием, равенством, искренностью, откровенностью, добровольностью, доверием друг другу, отсутствием оценочных суждений, взаимодействием в ситуации «здесь и сейчас», а также конфиденциальностью.

Руководитель группы придерживается всех перечисленных принципов, и поэтому на основе принципа равенства (в отличие от традиционной роли учителя, который «передает» готовые знания обучающимся) он катализирует групповое взаимодействие и своим примером контекстно учит получению рефлексивных знаний на собственном психологическом материале. Отличие АСПП от традиционного обучения состоит в организации самого процесса взаимодействия между ведущим группы и субъектом обучения. Руководитель АСПП также знает специфику динамики группового процесса и особенности самопознания каждого из ее участников в контексте раскрытия важных, но не до конца осознаваемых ими аспектов собственной личности [10]. Понятие «активное социально-психологическое познание» означает, что в ходе обучения субъект целостно включен в процесс познания и обучения. Актуализация предыдущего опыта общения, вербальных и невербальных средств самовыражения способствует глубинному самопознанию, проявляющемуся в повышении сензитивности в отношении себя и другого человека.

Существенным отличием традиционных образовательных технологий от АСПП является то, что активность субъектов обучения в традиционных технологиях является стимулированной извне, когда недостаточно учитываются желания и интересы обучающегося. При этом акцент смещается в сторону развития эмоционально-волевых качеств личности, а не на развитие личности в целом, что обеспечивается средствами психокоррекции по методу АСПП.

Метод активного социально-психологического познания подчеркивает также социальный аспект обучения, поскольку оно происходит в группе, и групповая динамика выступает важным фактором его результативности. Происходит процессуальная психодиагностика личностных трудностей общения каждого участника, детерминируются внутриличностными (неосознаваемыми) противоречиями психики личности, и тем самым обеспечивается индивидуально-неповторимый эффект обучения в направлении развития социально-перцептивного интеллекта. Текучий групповой материал в разновидностях поведенческой активности участников группы способствует развитию способности учиться на собственном опыте взаимодействия с другими людьми. Результативность обучения обуславливается системным анализом поведенческого материала, на котором участники могут научиться рефлексии.

Рассмотрим соотнесенность метода активного социально-психологического познания с самыми представленными в литературе личностно-ориентированными образовательными технологиями, такими как групповая форма обучения, методика М. Монтессори, работа над учебным проектом, создание ситуации успеха, система развивающего обучения.

Широко представленной разновидностью личностно-ориентированной технологии является *групповая форма обучения*, которая возникла как альтернатива существующим традиционным формам. В ее основу положе-

ны идеи Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Дж. Дьюи о свободном развитии и воспитании ребенка. И. Г. Песталоцци утверждал, что умелое сочетание индивидуальной и групповой организации учебной деятельности способствует успешному обучению, а активность и инициативность учащихся повышают эффективность занятий. Во время индивидуальной формы обучения каждый ученик работает самостоятельно, темп его работы зависит от целеустремленности, развития интересов, склонностей, учебных возможностей и уровня подготовки. Индивидуальная учебная деятельность характеризуется отсутствием прямого взаимодействия учащихся между собой, ограниченными и непродолжительными контактами с учителем [4].

Метод активного социально-психологического обучения (АСПП) тоже ориентируется на групповые формы работы, поскольку в большей степени обеспечивается объективность рефлексивного познания за счет децентрации внимания и актуализации операций сравнения, сопоставления и обратной связи участников обучения.

Методика Марии Монтессори [3; 4] базируется на личностно-ориентированном подходе к обучению и воспитанию, в основу которого положена идея об индивидуальном пути развития каждого ребенка в соответствии с возможностями и потребностями. Сущность педагогической теории М. Монтессори характеризуется тремя положениями: воспитание должно быть свободным, индивидуальным и опираться на данные наблюдений за ребенком.

Педагогическая система М. Монтессори включает положения: вера в природу ребенка, ориентация на идеал свободной, самостоятельной, активной личности. Исходной предпосылкой теории является идея о том, что в основу жизни человека возложена спонтанная активность, поэтому ребенок, развиваясь, имеет врожденную потребность в свободе и спонтанности. М. Монтессори видит суть воспитания в организации среды, наиболее подходящей детским потребностям, способностям, интересам, а не в целенаправленном формирующем воздействии на ребенка.

В процессе АСПП акцент поставлен не на прямом влиянии на личность. Изменения происходят благодаря косвенным факторам, которые заключаются в выявлении инфантильных детерминант актуального поведения, объективации психологических защит в системной их организации в условиях спонтанного поведения. Принципы функционирования группы АСПП обеспечивают атмосферу защищенности, доверия, открытости, спонтанности и непринужденности поведения субъекта обучения, катализацию его возможности наблюдения и самонаблюдения, что способствует процессу индивидуально неповторимого глубинного познания в целом. Это и есть положения, соответствующие прогрессивным идеям М. Монтессори.

Работа над *учебным проектом* (учебным проектированием) представляет собой практику ориентированного на личность обучения, которая предусматривает самостоятельную деятельность обучающихся (индивидуальную, парную или групповую), выполняемую в течение определенного промежутка времени. Технология проектирования предусматривает использование различных методов, средств обучения; интеграцию знаний, умений из различных областей науки, техники, творчества. Сутью проектной технологии является стимулирование интересов учащихся к определенным проблемам, которые требуют овладения обозначенным объемом знаний через проектную деятельность, предусматривающую поиск путей решения одной или нескольких проблемных ситуаций, практическое применение приобретенных знаний [3].

Система метода АСПП пронизана «проблемно-поисковой направленностью, конечным результатом которой является приобретение психологических знаний в аспекте общения человека с человеком на основании поведенческого материала, который можно услышать, увидеть, почувствовать» [9, с. 90]. Процесс АСПП направлен не на передачу готовых знаний руководителем группы ее участникам, а на общий познавательный поиск. При этом отсутствуют определенные шаблоны, под которые «подгонялась» бы личность, а существует ориентация на получение для каждого участника индивидуальных результатов.

Личностно-ориентированная технология создания *ситуации успеха* имеет целью формирование определенной ситуации для развития личности ребенка и обеспечения возможности почувствовать радость от достижения успеха. Развитию способностей способствует вера в собственные силы. Реализуется это путем усиления преподавателем положительного акцента на качествах, результатах труда обучаемого, а не на его недостатках. Таким образом, ситуация успеха имеет характер искусственно созданной, но, как отмечают авторы технологии, такая искусственность позволяет достичь реальных успехов [4].

Результатом применения технологии создания ситуации успеха может быть отступление от реальности на основе иллюзорных представлений о собственных возможностях. В процессе работы группы АСПП у членов группы активизируется внутренняя мотивация к обучению, которая происходит при отсутствии внешних побуждений, средств в форме поощрения или наказания, оценочных суждений, советов, критики. В отличие от технологии создания ситуации успеха, психокоррекционный процесс в группе АСПП направлен на минимизацию отступлений от реальности благодаря расширению самосознания, что способствует познанию и принятию участником себя таким, каким он есть, что подтверждает взаимодействие между участниками. Происходит развитие социально-перцептивного интеллекта и приобретение нового рефлексивного опыта участниками обучения, способствующее минимизации отступлений от реальности, нивелированию социально-перцептивных искажений.

К личностно-ориентированным технологиям относят также систему *развивающего обучения*, которому дадим краткую характеристику. В основе данного подхода лежит представление о развитии ребенка как субъекта личной деятельности. Если в традиционной школе ориентиром является умение организовывать себя и свое рабочее место, то развивающее обучение предполагает формирование способности самообучения и умение учиться. Последнему способствует развитие способности к рефлексии, расширение границ познания, приближение субъекта учебно-воспитательного процесса к самосовершенствованию [4]. Своей основной задачей педагогические коллективы школ считают разностороннее и разнообразное развитие ребенка с доминантой индивидуальных и творческих возможностей, что важно для формирования творческой целенаправленной личности, способной к саморегуляции, прогнозированию, конструированию собственной жизненной стратегии. Спонтанное творчество в группе АСПП способствует познанию внутренних детерминант трудностей в общении. В процессе групповой работы потенциал участников АСПП развивается в направлении рефлексивного познания, усиления мотивации к самопознанию, способности к рефлексии.

Таблица 1

Взаимосвязь личностно-ориентированных технологий обучения и метода активного социально-психологического познания

Личностно-ориентированные технологии			**Метод активного социально-психологического познания**
Групповая форма обучения	Эффективность занятий достигается активностью личности	↔	Объективность рефлексивного познания
Методика М.Монтессори	Ориентация на свободу и активность личности	↔	Спонтанность и непринужденность поведения личности
Проектная технология	Поиск путей решения проблем и ситуаций	↔	Познавательно-поисковая направленность личности
Ситуация успеха	Акцент на личностные качества личности с целью достижения	↔	Отсутствие оценочных суждений
Развивающее обучение	Формирование способности самообучения и самоорганизации	↔	Развитие способности к саморефлексии и мотивации к самопознанию

Обобщая вышесказанное, представим взаимосвязи личностно-ориентированных технологий и глубинно-психологического метода активного социально-психологического познания (табл. 1).

Представленные взаимосвязи указывают на возможность сочетания личностно-ориентированных и глубинно-психологических технологий в процессе обучения будущих специалистов в системе высшего образования. Это способствует развитию личности и творческой ее актуализации в профессиональной деятельности, в межличностном взаимодействии с социумом.

Таким образом, при условии комбинирования личностно-ориентированных и глубинно-психологических методов обучения будущие специалисты приобретают возможность получить теоретические и практические основы (акцент на содержательном аспекте), а также рефлексивные основы (акцент на динамическом аспекте). Метод активного социально-психологического познания является интеграцией обучения с ориентацией на целостное самопознание, в результате которого происходит личностное развитие и формирование профессиональных качеств, а также предоставляется индивидуально неповторимая психологическая помощь участникам обучения. Существенным признаком личностно-ориентированных методов является рациональность путей обучения с учетом индивидуальной составляющей каждого обучающегося с целью его комплексного саморазвития.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена исследованию взаимосвязи личностно-ориентированных и глубинно-психологических технологий в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов. В исследовании акцент поставлен на специалистах в области профессий «человек–человек», осуществляющих образовательную, воспитательную и развивающую функцию в процессе образовательного процесса. Проведен сравнительный анализ и выявлены ключевые взаимосвязи личностно-ориентированных методов обучения и глубинно-психологического метода активного социально-психологического познания.

Ключевые слова: личностно-ориентированные технологии, глубинно-психологические технологии, метод активного социально-психологического познания, специалист-психолог, самопознание.

SUMMARY

The article is devoted to the study of the relationship of personality-oriented and deep-psychological technologies in the process of training of future specialists. The research focuses on specialists in the field of professions “person–person”, which carry out educational, educational and developmental functions in the educational process. A comparative analysis is carried out and the key relationships of personality-oriented teaching methods and the deep psychological method of active socio-psychological cognition are identified.

Key words: personality-oriented technologies, deep psychological technologies, the method of active socio-psychological cognition, practicing psychologist, self-knowledge.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов О. С. Развивающие игры. Игротехника. Методология. – В 2-х т. – М., 2006.

2. Жук А. И., Кошель Н. Н.. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: учеб.-метод. Пособие. – Минск: Аверсэв, 2004. – 336 с.

3. Левитес Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. – М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО «Модэк», 1998. – 288 с.

4. Личностно-ориентированное обучение: теории и технологии: учебное пособие / под ред. Н. Н. Никитиной. – Ульяновск: ИПК ПРО, 1998. – 104 с.

5. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–34.

6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: уч. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 327 с.

7. Шагалова Е. Н. Словарь новейших иностранных слов. – М.: АСТ-ПРЕСС, 2017. – 571 с.

8. Якиманская И. С. Основы личностно ориентированного образования. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 220 с.

9. Яценко Т. С. Динамика развития глубинной психокоррекции: теория и практика: монография. – Днепропетровск: Инновация, 2015. – 567 с.

10. Яценко Т. С., Глузман А. В. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога. – Днепропетровск: Инновация, 2015. – 394 с.

А. Г. Абдуллин, Е. Р. Тумбасова, Е. А. Рыльская

УДК: 159.99

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ МУЖЧИН С АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ

Алкогольная зависимость является одной из серьезных медико-социальных проблем, широко распространяемых среди населения. Алкоголизм может сказываться на здоровье будущих поколений и приводить к формированию фетального алкогольного синдрома, что признано проблемой общественного здравоохранения [3].

В современном обществе проблема алкогольной зависимости достаточно актуальна и является социально значимой. Алкоголизм – заболевание, обусловленное систематическим употреблением спиртных напитков; проявляется постоянной потребностью в опьянении, расстройством психической деятельности, соматическими и неврологическими нарушениями, падением работоспособности, утратой социальных связей, деградацией личности. Злоупотребление алкоголем наносит вред как индивиду, так и обществу в целом. Изучение особенностей личности людей, столкнувшихся с данной проблемой является чрезвычайно важным как для понимания факторов, играющих роль в этиопатогенезе алкоголизма, так и для организации реабилитационного процесса пациентов с алкогольной зависимостью [1].

Общественная значимость и игнорирование проблем, связанных с алкогольной зависимостью, потребность поиска инновационных путей ее решения делают данное исследование актуальным.

Каждый из нас ежедневно принимает по нескольку решений, а за жизнь делает несметное количество выборов, и всякий раз за ними стоят сформировавшиеся в течение жизни ключевые ценностные ориентации. Как следствие, система ценностей человека определяет его судьбу [11].

Ценности наполняют всякое решение смыслом и направляют активность человека: выбор профессии, создание семьи, отношение к себе и другим, саморазвитие, понимание духовности и идеалов. С помощью своих базовых ценностей человек отличит полезное от бессмысленного, важное от неважного и постарается объяснить младшему, что хорошо, а что плохо [2].

Ценности складываются на протяжении всего взросления человека. Информация, транслируемая семьей, обществом, культурой, постепенно переходит во внутренний мир, ценностную систему и осознание: «Что для меня важно?». Зная ценности, можно предугадать, кто и как будет действовать в определенной ситуации и будет ли у человека полное взаимопонимание с другим человеком, с иной системой ценностей [10].

У людей с алкогольной зависимостью ценностные ориентации являются одним из центральных личностных новообразований. Они выражают сознательное отношение человека к социальной действительности, определяют мотивацию его поведения и существенное влияние оказывают на все стороны его действительности. Ценностные ориентации совместно с направленностью личности

в этом случае приобретают особое значение. Д. А. Леонтьев считает, что «система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее взглядов на окружающий мир, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения, ядро мотивации и «философию жизни» [5].

Как отмечает О.В. Рейн, «направленность личности выражает одну из самых существенных ее характеристик, определяющую социальную и нравственную ценность личности. Содержание направленности – это, прежде всего, доминирующие, социально обусловленные отношения личности к окружающей действительности. Именно через направленность личности ее ценностные ориентации находят свое реальное выражение в активной деятельности человека» [8].

Изучение жизненных ценностей мужчин с алкогольной зависимостью позволит понять их поведение, так как, выстраивая свою жизненную концепцию, мужчины исходят из определенной иерархии ценностей, представленной в их сознании. Цель исследования заключается в изучении особенностей ценностных ориентаций мужчин с алкогольной зависимостью.

Исследование проводилось на базе Государственного бюджетного учреждение здравоохранения «Областной наркологический диспансер» в г. Магнитогорске в мае – июле 2019 года. Обследование проходило на основании добровольного информированного согласия испытуемых.

В исследовании приняли участие 96 мужчин в возрасте от 24 до 63 лет. В экспериментальную группу вошли 48 мужчин с синдромом зависимости от алкоголя средней (второй) стадии, согласно критериям по МКБ-10 F 10.2 [6], проходивших лечение в ГБУЗ «Областной наркологический диспансер» (средний возраст экспериментальной группы – 41,7 лет). В контрольную группу вошли 48 мужчин, не страдающих алкогольной зависимостью (средний возраст – 42,1 лет).

Для изучения ценностно-мотивационной сферы мужчин использовали методику «Ценностный опросник» Ш. Шварца, определяющую содержательную сторону направленности личности, основу отношений к окружающему миру, к людям, к себе, основу мировоззрения и ядро мотивации активности, жизненной концепции. Методика Шварца состоит из двух частей и измеряет уровень значимости десяти типов ценностей. Первая часть изучает нормативные идеалы, ценности личности на уровне убеждений, структуру ценностей. Вторая часть изучает ценности на уровне поведения, индивидуальные приоритеты, проявляющиеся в социуме [9].

Методика «Ценностные ориентации», разработанная М. Рокичем, выявляет два класса ценностей: терминальные и инструментальные. Терминальные ценности или ценности-цели определяются им как убеждения человека в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться. Именно эти ценности указывают, что для человека особенно важно и значимо, и в чем его смысл жизни. Инструментальные ценности или ценности-средства, по мнению М. Рокича, – это убеждения человека в том, что определенный образ действий или свойство личности являются предпочтительными в любой ситуации. Результаты теста Рокича указывают на структуру ценностных ориентаций человека, помогают определить наиболее важные принципы, которыми человек руководствуется в жизни, его отношение к себе, к близким, к сотрудникам, к работе, и к миру в целом [7].

Тест «Смысложизненные ориентации» в адаптации Д. А. Леонтьева позволяет оценить представления человека о будущей жизни по таким характеристикам, как наличие или отсутствие целей в будущем, осмысленность жизненной перспективы, интерес к жизни, удовлетворенность жизнью, представления о себе как об активной и сильной личности, самостоятельно принимающей решения и контролирующей свою жизнь [4].

Статистическая обработка данных проводилась с помощью методов математической статистики, достоверность различий полученных данных определялась путем расче-

та значений непараметрического U-критерия Манна-Уитни. Для оценки взаимосвязанности измеренных переменных рассчитывались значения коэффициента корреляции Пирсона. Вычисления выполнены с использованием пакета программ SPSS Statistics v. 17.0.

Результаты исследования. В таблице 1 представлены статистически значимые различия в ценностных ориентациях мужчин с алкогольной зависимостью и здоровых мужчин.

Таблица 1

Статистически значимые различия в ценностных ориентациях мужчин

Показатели	Мужчины с алкогольной зависимостью	Здоровые мужчины
«Ценностные ориентации» М. Рокича		
Терминальные ценности		
Интересная работа	6,34 *	10,23 *
Здоровье	3,95 *	8,57 *
Развлечение	7,56 *	4,25 *
Продуктивная жизнь	8,14 **	11,38 **
Развитие	9,11 **	11,19 **
Уверенность в себе	5,86 *	10,25 *
Инструментальные ценности		
Рационализм	6,37 *	10,89 *
Самоконтроль	4,23 *	8,18 *
Ответственность	3,46 *	7,69 *
Твердая воля	3,48*	8,52*
«Ценностный опросник» Ш. Шварца		
Самостоятельность	3,82 **	6,74 **
Достижение	3,64 **	5,36 **
Гедонизм	5,81 **	2,75 **
«Смысложизненные ориентации» в адаптации Д. А. Леонтьева		
Процесс жизни	34, 15*	36,48 *
Цели в жизни	32,59 *	34,81 *

Примечание: * статистически достоверные различия при $p < 0,01$; ** статистически достоверные различия при $p < 0,05$.

В результате исследования терминальных ценностей обнаружены статистически значимые различия по шкалам «Здоровье», «Развлечение», «Интересная работа», «Продуктивная жизнь», «Развитие», «Уверенность в себе» (табл. 1). Выяснилось, что мужчины с алкогольной зависимостью, в сравнении с мужчинами, не имеющими таковую, чаще предпочитают необременительное времяпрепровождение, развлечения, отсутствие обязанностей, проявляют неуверенность в себе, недовольство собой, сомневаются в своих силах справиться с любой задачей и проблемами, которые перед ними возникают, часто выполняют работу, не удовлетворяющую их потребности и не приносящую удовольствие, мало уделяют должного внимания своему физическому и психическому здоровью, на фоне этого у них часто проявляются различные заболевания и проблемы со здоровьем, в том числе и с алкоголем. Мужчины, не имеющие алкогольную зависимость, максимально полно используют свои возможности, более продуктивны, они способны создавать качественный и полезный продукт для других людей, приносить пользу, улучшать себя и окружающий мир, ориентированы на работу, приносящую доход и удовольствие. По остальным шкалам терминальных ценностей методики «Ценностные ориентации» М. Рокича различия у мужчин с алкогольной зависимостью незначительно отличаются от здоровых мужчин.

В результате анализа средних значений инструментальных ценностей по шкалам «Рационализм», «Ответственность», «Самоконтроль», «Твердая воля» обнаружена высокая степень достоверности различий. Таким образом, мужчины, страдающие алкогольной зависимостью, в отличие от здоровых мужчин, имеют низкий уровень самоконтроля и самодисциплины, осознавая свои недостатки, относятся к ним снисходительно, не умеют управлять собой и своими потребностями, подсознательно стремятся к самообману, к самоуспокоению, самооправданию, часто ссылаются на отсутствие времени заниматься собой, легко отступают перед трудностями. Мужчины, не имеющие алкогольную зависимость, в большей степени принимают ответственность на себя, объясняя результаты своим поведением, характером, способностями, а не влиянием внешних обстоятельств, тем самым избегают ситуационных объяснений своего поведения, умеют логично и здраво мыслить, принимают обдуманные, рациональные реше-

ния, проявляют умение настоять на своем, не отступая перед трудностями.

Данные, полученные по методике ценностных ориентаций Ш. Шварца (табл. 1), показали статистически значимые различия по шкалам «Самостоятельность», «Достижение» «Гедонизм».

Мужчины с алкогольной зависимостью не удовлетворены своей жизнью, не умеют наслаждаться разными благами своей жизни, проявляют зависимость, несамостоятельность в принятии важных решений, имеют проблемы в самоконтроле и самоуправлении, в большей степени придают значение наслаждению и чувственному удовольствию. Мужчины, не имеющие алкогольную зависимость, сильнее проявляют свободу мысли и действий, обусловлены потребностью быть автономными и независимыми, стремятся к позитивному эмоциональному переживанию, ориентируются на успех в соответствии с социальными стандартами.

В результате проведения методики смысложизненных ориентаций в адаптации Д.А. Леонтьева (табл. 1) выявлены статистически значимые различия по шкалам «Цели в жизни» и «Процессы в жизни». Обнаружено, что мужчины с алкогольной зависимостью, в сравнении со здоровыми мужчинами, в меньшей степени склонны воспринимать свою жизнь как наполненную смыслом, в большей степени проявляют неудовлетворенность своей жизнью в настоящем. Так как целеполагание является содержанием почти всех форм деятельности, таким мужчинам с трудом удается сдерживать себя от употребления спиртных напитков.

Нами был проведен корреляционный анализ результатов исследования с помощью линейной корреляции Пирсона.

В ходе корреляционного анализа в группе мужчин с алкогольной зависимостью были выявлены следующие взаимосвязи (табл. 2): чем больше мужчины с алкогольной зависимостью проявляют твердость воли, тем сильнее проявляется у них жизнерадостность, ответственность, исполнительность, непримиримость к недостаткам в себе и других. Чем больше мужчин с алкогольной зависимостью стремятся к личным успехам, достижениям в соответствии с социальными стандартами, тем сильнее выражена ценность интересной работы и материальной обеспеченности жизни.

Таблица 2

Значимые коэффициенты корреляции показателей ценностных ориентаций у мужчин с алкогольной зависимостью *($p \leq 0,01$)*

Показатели	**Жизнерадостность**	**Непримиримость к недостаткам в себе и других**	**Исполнительность**	**Ответственность**	Достижение
Твердая воля	0,517	0,536	0,482	0,725	
Материально обеспеченная жизнь					0,503
Интересная работа					0,618

В результате корреляционного анализа в группе мужчин, не имеющих алкогольную зависимость, были выявлены следующие взаимосвязи (табл. 3): чем больше у мужчин, не имеющих алкогольную зависимость, выражен самоконтроль и самодисциплина, тем сильнее они стремятся к достижению успеха в соответствии с социальными стандартами, и более склонны воспринимать свою жизнь как наполненную смыслом, проявляют удовлетворенность своей жизнью в настоящем. Чем сильнее мужчины, не имеющие алкогольную зависимость, воспринимают жиз-

ненную ситуацию настоящего как эмоционально разнообразную, насыщенную, тем более проявляется стремление иметь интересную работу, соответствующую их потребностям, способностям и возможностям. Чем больше мужчины, не имеющие алкогольную зависимость, испытывают внутреннюю гармонию, уверенность в себе, тем сильнее у них проявляется стремление к развитию, и тем более значимо для них общественное признание и активная деятельная жизнь.

Таблица 3

Значимые коэффициенты корреляции показателей ценностных ориентаций у мужчин, не имеющих алкогольную зависимость *($p \leq 0,01$)*

Показатели	**Развитие**	**Общественное признание**	**Достижение**	**Цели в жизни**	**Интересная работа**	**Активная деятельная жизнь**
Самоконтроль			0,472	0,614		
Уверенность в себе	0,601	0,587				0,493
Процесс жизни					0,562	

Таким образом, мужчины с алкогольной зависимостью, в отличие от мужчин, не страдающих алкогольной зависимостью, имеют низкий уровень целей в жизни. Это свидетельствует о наличии у них неопределенности в ценностных ориентациях и приоритетах, отсюда, как следствие, проблемы с алкоголем. Мужчины с алкогольной зависимостью не умеют отстаивать свое собственное мнение и плохо ориентируются в собственных ценностях. У испытуемых было выявлено наличие ярко выраженного различия в области достижения. Это говорит о том, что проблемы с алкоголем чаще встречаются у мужчин, которые не склонны к успехам и достижениям. И они могут быть не активны по отношению к проблеме алкогольной зависимости. У респондентов с алкогольной зависимостью фактор «Продуктивная жизнь» имеет низкие значения, у таких мужчин проявляется необщительность, избегание борьбы, слабые социальные позиции. Проведенное нами исследование подтвердило выдвинутую гипотезу, и мы можем утверждать, что ценностные ориентации у мужчин с алкогольной зависимостью существенно отличаются от ценностных ориентаций здоровых мужчин, не страдающих алкогольной зависимостью.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются особенности ценностных ориентаций мужчин, имеющих алкогольную зависимость. Проведен сравнительный анализ ценностных ориентаций мужчин с алкогольной зависимостью и ценностных ориентаций здоровых мужчин. Дано экспериментальное обоснование гипотезы о существовании отличий в ценностных ориентациях мужчин, страдающих алкогольной зависимостью и здоровых мужчин.

Ключевые слова: ценностные ориентации, ценности, алкогольная зависимость, мужчины с алкогольной зависимостью.

SUMMARY

The article deals with the peculiarities of value orientations of men with alcohol dependence. The comparative analysis of value orientations of men with alcohol dependence and value orientations of healthy people is carried out. The experimental substantiation of the hypothesis about the existence of differences in the value orientations of men with alcohol dependence and healthy men is given.

Key words: value orientations, values, alcohol dependence, men with alcohol dependence.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альтшулер В. Б. Алкоголизм. – М., 2010. – 264 с.

2. Анурин В. Ф. Ценностные ориентации и их влияние на формирование потребностей // Социология высшей школы. Подготовка специалистов для народного хозяйства: сб.науч. трудов. – Горький, 1996. – С. 116–129.

3. Кошкина Е. А. [и др.] Медицинские, социальные и экономические последствия наркомании и алкоголизма. – М.: ПЕР СЭ, 2008. – 287 с.

4. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). – М.: Смысл, 2006. – 18 с.

5. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психологическое обозрение. – 2010. – № 1. – С. 13–25.

6. Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем: Том 2. Сборник инструкций – М.: Медицина, 1995. – 179 с.

7. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. – Самара: Бахрах-М, 2017. – 672 с.

8. Рейн О. В., Красовская А. Г., Смолянский Б. Л. Особенности психологической профилактики, лечения и реабилитации больных алиментарным ожирением в условиях промышленного предприятия // Врачебное дело. – 2013. – № 8. – С. 56–59.

9. Шапарь В. Б. Практическая психология. Инструментарий. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 760 с.

10. Baklanov I. S. [и др.] Ontological status and valuable determination of social norms and normative systems // The Social Sciences (Pakistan). – 2015. – vol. 10. – No. 9. – Pp. 2216–2220.

11. Ivashova V. A. [и др.] Values-based orientations as a formation factor of the social responsibility of the professional community // International Journal of Civil Engineering and Technology. – 2019. – Vol. 10. – No. 3. – Pp. 2560–2569.

Г. И. Давыдова, Р. О. Жилкина

УДК 159.99

ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ СТРЕССОВЫХ РАССТРОЙСТВ

В современном обществе на фоне стремительно изменяющегося мира, несущего ужесточение конкуренции, отчуждение человека от общества, растет состояние неопределенности, нестабильности. Состояние неопределенности – это, по-видимому, «не просто постиндустриальный барьер, транзитная ситуация, прохождение которой есть дело нескольких лет, – нет, это возможно и есть основное определяющее качеств Нового мира, в котором человечество будет отныне пребывать…» [7].

Специфика постсовременности меняет «профиль» общества, сегодня очевидно, что прежние критерии, в том числе моральные оценки Добра и Зла, восстановить невозможно. Мы стали говорить о «девиантном детстве», связанном с потерей инварианта – «объективного», фундаментального ценностного основания во внешнем и внутреннем мире конкретных индивидов, ощущением ситуативности и вариативности жизни.

Мир предстает индивидуальному сознанию как Различие, хаос, текст, который требует особого погружения; отсутствие личных абсолютов уравнивает в ценностях и правах «высокую» культуру интеллектуалов и повседневность обывателей, подчеркивая равнозначность всех проявлений бытия. Нетрудно обнаружить и обратную сторону в проявлениях экзистенциальной свободы – это ощущение зыбкости бытия человека в мире, ощущение деструкции в идеологии, смыслах, поступках человека. Исследователи заявляют о повышении числа реактивных форм тревожных расстройств в ответ на острый стресс, все чаще приходится слышать о посттравмати-

ческих стрессовых расстройствах (ПТСР), привязанных к ситуациям в семейной жизни, социальной или профессиональной деятельности, как чрезмерной, неадекватной или болезненной реакции на какое-либо жизненное событие [3; 5; 10; 11; 14].

На сегодняшний день не существует единого мнения, модели или концепции, которая бы полностью объясняла природу и механизм посттравматических расстройств личности. Психофизиологический подход констатирует вариативность реагирования на травму в экстремальных ситуациях как результат длительных физиологических изменений и повышенной активности гормонов надпочечников: адреналина, норадреналина, кортизола. Психиатры объясняют разное поведение человека особенностями механизма влияния разных видов гормонов: «адреналин – «бей или беги», норадреналин – «нападай», кортизол – «замри»» [14]. Секреция надпочечников резко повышается при стрессовых состояниях, пограничных ситуациях, ощущении опасности, тревоге, страхе, в ситуациях высокой степени неопределенности. У многих пациентов с ПТСР был выявлен повышенный уровень адреналина, который, возможно, отвечает за склонность человека к острым ощущениям, риску, нарушению установленных правил поведения [14].

В условиях образовательной деятельности выделяются несколько психотерапевтических подходов, в рамках которых происходит коррекция ПТСР [2].

Основой *психодинамического* подхода является метод психоанализа З. Фрейда. Разновидностью психодинамического подхода в психотерапии выступает отечественная личностно-ориентированная (реконструктивная) психотерапия, теоретической основой которой служит психология отношений В. Н. Мясищева [7]. Психодинамический подход рассматривает травматизацию как синдром первичного травматического Эго-стресса (стресса сознания) – центральное звено патогенеза психопатологических последствий травмирующей ситуации, когда необходимость придерживаться «принципа реальности» в новой дискомфортной посттравматической ситуации порождает интрапсихический конфликт.

Исследования психотравмирующих последствий стресса в рамках *рефлексивно-диалогического подхода* обнаружили, что внутриличностный конфликт возникает за счет формирования «параллельной» системы ценности в самосознании человека, отсутствия связи между пространственно-временными аспектами «образа *Я*», утраты чувства реальности. Выход из психотравмирующего состояния происходит в процессе событийной экзистенциальной работы, связанной с дестабилизацией психотравмирующего образа, реконструкцией целостного «образа *Я*» и адекватной «Я-концепции», восстановлением творческо-энергетического потенциала личности [1; 2].

В рамках *когнитивного* подхода травматические события – это потенциальные разрушители базовых представлений о себе в окружающем мире. Патологические реакции на стресс – недостаточные адаптивные ответы на преодоление распада базовых сложившихся представлений, связанных с удовлетворением потребностей в безопасности, составляющих «*Я*-концепцию», в ситуации сильного стресса происходит ее разрушение. Недостаточность преодоления травмы проявляется в страхе, гневе, избегании, диссоциации. Причиной этого является ригидность, разбалансированность когнитивной сферы. Принято считать, что данный подход наиболее полно объясняет природу расстройства, так как включает в себя генетический, когнитивный, эмоциональный и поведенческий факторы травмы [4].

Учеными выделены следующие четыре характеристики травмы, способной вызвать травматический стресс:

1. Человек осознает событие, произошедшее с ним, понимает, почему состояние ухудшилось.

2. Переживание и само состояние обуславливается внешними факторами.

3. Травмирующее событие разрушает привычный стиль жизни.

4. С переживаниями на фоне произошедшего события невозможно справиться само-

стоятельно, а само событие вызывает шок и состояние беспомощности.

Следовательно, травматический стресс – это особые переживания, полученные в результате взаимодействия человека и окружающей среды, которое нанесло психологическую травму. Такая реакция считается нормальной на критические обстоятельства, действовать в которых человек не привык, и это не входит в его привычные рамки жизнедеятельности. Ряд явлений, вызывающих травматические стрессовые нарушения, достаточно широк и охватывает множество ситуаций, когда возникает угроза собственной жизни или жизни близкого человека, угроза физическому здоровью или «образу *Я*».

Общими условиями развития посттравматического стресса является то, что человек воспринимает ситуацию как невозможную, не в состоянии эффективно противодействовать ситуации (бороться или бежать), высвобождать эмоциональную энергию (состояние оцепенения). К условиям возникновения неблагоприятных последствий стресса также относится отсутствие социальной поддержки, эмоциональной связи с окружающими людьми (друзьями, членами семьи, коллегами).

Динамика же переживания травматической ситуации включает в себя четыре этапа (рис. 1) [10].

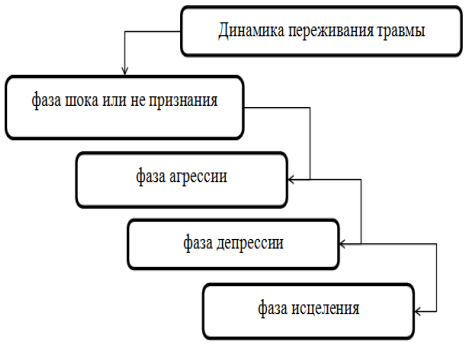


Рис. 1. Динамика переживания травмы

Первый этап – фаза отрицания, когда эмоционально человек не может принять происходящее. Второй этап – фаза агрессии и вины, когда после отрицания ситуации человек начинает осознавать произошедшее и в качестве психологической защиты «искать виноватых». Позже эти обвинения человек относит к самому себе: «Если бы я поступил иначе, этого бы не произошло». Таким образом, следующая фаза – депрессии. Эта фаза осознания неминуемости произошедшего, результатом чего и выступает депрессия как ощущение ненужности, беспомощности и неспособности что-либо предпринять. В случае позитивного стечения обстоятельств (поддержка близких, помощь специалиста) наступает фаза исцеления – это четвертый этап, для которого характерно полное (сознательное и эмоциональное) принятие человеком случившегося, приобретение нового смысла жизни: «Я не могу изменить того, что произошло, но я могу не жить с травмой, а измениться, преодолеть ее и жить дальше».

Эта последовательность фаз, как показывает опыт, обусловлена определенной логикой «забывания», связанной с особенностью работы специфических мозговых структур (функции гиппокампа) [14]. При «сворачивании» фаз проживания травмирующего события срабатывает «феномен незавершенного действия», вырабатывается так называемая параллельная система ценностей, характеризующаяся разрывом связей с реальностью, деперсонализацией личности, а также различными физиологическими симптомами.

В психологической работе важна своевременная диагностика наличия ПТСР. Чаще всего используются такие методики, как «Шкала депрессии» Бека, «Шкала для клинической диагностики ПТСР», «Дополнительная шкала PTSD MMPI», «Клиническая шкала тревоги и депрессии», «Методика диагностики субъективного контроля» Роттера, «Миссисипская шкала ПТСР», «Гарвардский опросник для выявления и оценки невротических состояний», Методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний, разработанная В. А. Жмуровым, Опросник посттравматического роста (ОПТР) Тадеши и Калхауна (Tedeschi & Calhoun) [2; 3; 4; 5; 10; 11]. Использование комплекса методик является достаточно эффективным для выявления лиц, которые

требуют особого внимания со стороны психолога, психологической помощи и психотерапии.

Психотерапевтическая работа с травмой должна быть направлена на восстановление природной способности человека к творческой саморегуляции, которая оценивается как психологическая и биологическая способность к целенаправленной самоорганизации. Саморегуляция рассматривается как естественная способность человека к самовосстановлению и самореорганизации, которая основана на потенциальных ресурсах человеческого организма. Человек преодолевает трудности жизни путем освоения и контроля. Это – усилие, с помощью которого люди мобилизуют внутри и снаружи самих себя ресурсы и силы, которые дают им почувствовать, что их проблемы можно решить.

В попытках человека помериться силами с внутренними требованиями, требованиям среды и противоречиями между этими двумя видами требований происходит переосмысление отношений человека, расширение опыта самопознания и самоутверждения. Терапевтичным является само движение от смысла к смыслу, сам смысл психотерапии заключается в ином, конструктивном перераспределении напряжения: «…Нашей задачей является превращение деструктивных конфликтов в конструктивные» [6, с. 128]. Экстремальный психотравмирующий опыт преодоления служит катализатором процесса рефлексии, связанной с переосмыслением имплицитных, не лежащих на поверхности, стереотипов мышления и принятия себя: своих эмоций, мыслей, поступков.

Коррекция ПТСР как процесс развития самоотношения личности средствами рефлексивно-диалогической психотерапии

Целью рефлексивного диалога в психотерапии выступает процесс развития направленности личности, восстановления целостности пространственно-временных и регулятивно-личностных функций самоотношения (самооценки) [2]. Модель рефлексивного преодоления субъектом проблемно-конфликтной ситуации включает следующие функции самоотношения:

- самоопределение по отношению к травмирующей ситуации (выбор действия);
- осознание своих намерений;
- ценностное отношение к происходящему;
- выбор цели (смысла) «здесь и теперь»;
- выбор способов самоосуществления (ресурсов);
- поступок.

«Поступок» выступает как волевое действие, связанное с реализацией принятого решения, подтверждающего реалистичность намерений, апелляция к значимым другим, их отношениям, собственным экзистенциальным ценностям человека.

Процесс психотерапевтического взаимодействия строится на поэтапном перенесении акцентов из области внутреннего диалога личности вовне, в сферу позитивных значимых взаимодействий, и от этого – к структуре ценностного самоотношения, к содержательному изменению самооценки за счет перенесения «центра тяжести» в рамки внутреннего мира.

Логика рефлексивного диалога в процессе психотерапевтического изменения описывается структурно-динамической схемой развития эмоционально-рефлексивного самоотношения («*Я*-концепции», «образа *Я*»), моделирующей последовательное развертывание рефлексивных функций, характер которых связан с содержанием направленности личности [3].

Психотехническим средством коррекции отношений является метод рефлексивной поддержки, обеспечение *чувства поддержки* в процессе психотерапевтического взаимодействия [2]. Рефлексивная поддержка рассматривается как совместное конструирование проблемы и переосмысление (совместное) стереотипов опыта, автоматизмов мышления, что связано с реконструкцией отношений к ситуации, появлением нового личностного самоотношения.

Выделяются *раскрывающие* (почему и как возникли проблемы) и *поддерживающие*

(самоценность личности) методы. Изучение роли самооценки в процессе психотерапевтического изменения статуса личности показало [1], что проблемно-конфликтная (стрессовая) ситуация, связанная для человека с отсутствием смысла, «экзистенциальным вакуумом», вызывает спад самооценки, после чего возможным становится изменение способов поведения за счет поддерживающе-раскрывающих технологий. Характер протекания события как сопряженных в пространстве и времени переживаний личности выступает предпосылкой контакта и коммуникации. Тогда целью психотерапевтического взаимодействия выступает достижение лучшего понимания человеком происходящего посредством конструктивной интерпретации-воссоздания «объективной» реальности в живой событийной форме. Новое постижение реальности основывается на приобретении человеком *иного видения* с помощью «мистерии», которая выступает как особым образом переживаемое отношение к *воссоздаваемому происходящему*.

Изменение ситуации («положения дел» [1]) связано с активным поиском идентификации и интерпретацией причин события. Дальнейшее личностное поведение пойдет либо по рефлексивному пути *познания-запечатления*, либо (неуспешный вариант развития психотерапевтического взаимодействия) по пути, связанному с развитием установки.

«Щадящий» режим «снятия» психологических барьеров обеспечивается техникой рефлексивной поддержки, конечным продуктом рефлексивно-диалогического взаимодействия является для личности выход из эмоционально напряженной ситуации, освобождение от роли «клиента» (деперсонификация), выход в созерцательную позицию, новое переживаемое отношение.

Задавая более общий план значения психотерапевтических технологий в ситуации помощи человеку, следует напомнить высказывание К. Роджерса о роли «качественных отношений» как неспецифических человеческих отношений, проявляющих из положения «фона» свою подлинную сущность, свое значение и смысл, выступающих как подлинная причина происходящих в личности изменений. Какой бы ни была исходно совместная деятельность двух людей, с возрастанием субъект-субъектного характера в процессе рефлексивно-диалогического взаимодействия, сама деятельность неизбежно начинает меняться [13]. В динамике качественного (психотерапевтического) взаимодействия двух людей, связанного с принятием Другого, способностью «на время, но искренне разделить видение мира Другого», отношения людей становятся все более диалогическими, в их взаимодействии нарастает такая составляющая, как взаимопознание.

«Сознание есть всегда сознание становящееся», – сказано у П. Рикера [9]. И в одном случае это может выступать как неудачно устанавливающееся индивидуальное сознание (проблемное в социальном плане), в другом – как длящаяся сила воплощения устанавливания сознания некоторым благополучным и желательным образом.

В связи с этим психотерапия XXI века проступает как совокупность проявлений этой силы сквозь повседневность человеческого существования. Говоря словами М. Хайдеггера, «зов бытия» звучит только тогда, когда мы имеем возможность его услышать. Эту возможность в наши дни в условиях разрыва привычных связей и распада прежде устойчивых форм отношений образовывает всякая действенная психотерапия, приобретая особый смысл и значение, выправляя направленность личности, активизируя творческий потенциал человека, способности и потребности общения, воспитания, управления, образования.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены некоторые технологии в терапевтической работе со стрессами, представлены подходы к изучению особенностей травмы и формирования посттравматического стрессового расстройства, описаны фазы протекания переживания стресса, основная симптоматика. Раскрыты особенности диагностической и коррекционно-терапевтической работы в рефлексивно-диалогической психотерапии, связанной с развитием творческого потенциала личности.

Ключевые слова: экстремальные, экзистенциальные и стрессовые ситуации, пост-

травматическое стрессовое расстройство, творческий потенциал личности, психотерапия XXI века.

SUMMARY

The article discusses some technologies in therapeutic work with stress, presents approaches to studying the features of trauma and the formation of post-traumatic stress disorder, describes the phases of stress experience, the main symptoms. Features of diagnostic and correction-therapeutic work in reflexive-dialogue psychotherapy related to development of creative potential of personality are disclosed.

Key words: extreme, existential and stressful situations, post-traumatic stress disorder, creative potential of the individual, psychotherapy of the XXI century.

ЛИТЕРАТУРА

1. Давыдова Г. И., Семенов И. Н. Исследование трансформации мортидных тенденций Образа Я в рефлексивно-диалогической психотерапии // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – № 2. – 2016. – С. 21–48.

2. Давыдова Г. И., Семенов И. Н. Психотерапевтическое развитие личности: экзистенциально-рефлексивный подход // Рефлексивный подход к психологическому обеспечению образования. – М.: Ярославль, 2004. – С. 112–124.

3. Давыдова Г. И. Технологии рефлексивного управления как профилактика эмоционального выгорания специалиста // Вестник экономической безопасности. – № 4. – 2019. – С. 382–385.

4. Когнитивно-бихевиоральный подход в психотерапии и консультировании: хрестоматия / сост. Т. В. Власова. – Владивосток: ГИ МГУ, 2002. – 110 с.

5. Магомед-Эминов М. Ш, Филатов А. Т., Кадук Г. Л. Новые аспекты психотерапии посттравматического стресса. – М.: Инсайт, 2004. – 253 с.

6. Мэй Р. Искусство психологического консультирования: пер. с англ. – М., 1994. – 132 с.

7. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. – Л.: ЛГУ, 1960. – 426 с.

8. Неклесса А. И. Люди воздуха, или кто строит мир? – М.: Институт экономических стратегий, 2005. – 224 с.

9. Рикер П. Существование и герменевтика // Феномен человека. Онтология. – М.: Высшая школа, 1993. – С. 307–329.

10. Тимошенко П. С. Посттравматическое стрессовое расстройство: новые вызовы современности // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сборник статей. – Новосибирск: СибАК, 2015. – № 12(57). – С. 177–181.

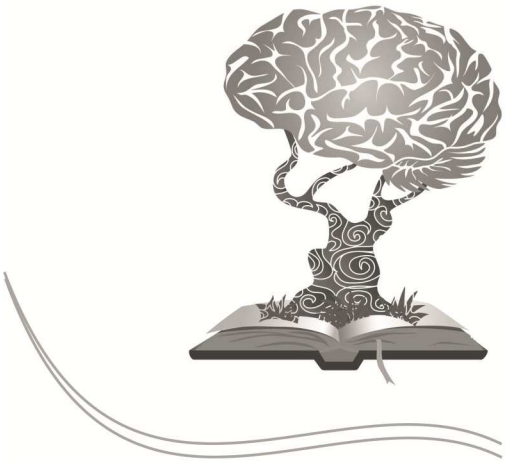
11. Устюганов А. А. Исследование смысловой сферы военнослужащих, переживших боевой стресс. – К., 2010. – 173 с.

12. Хайдеггер М. Бытие и время. – М.: «АСТ», 2003. – 447 с.

13. Чудинова С. А., Козырев Н. А., Митькина Е. В. Педагогические условия оптимизации основ педагогической поддержки в системе непрерывного образования // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2019. – Т. 3. – № 1. – С. 21–28.

14. Юрин Е. С. Инвертированная деперсонализация. Концептуальная модель. – М., 2019. – 247 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ



М. В. Циулина, Г. Я. Гревцева

УДК 378

СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ РЕФЛЕКСИВНО-ЦЕННОСТНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Статья выполнена в рамках Комплексной программы и плана научно-исследовательской, проектной и научно-организационной деятельности Научного Центра Российской Академии Образования на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета на 2018–2020 годы

Кадровому обеспечению уделяется много внимания в современном обществе, поскольку его рассматривают как одно из приоритетных направлений развития, в том числе системы образования, пересматривается содержание профессионально-педагогической подготовки личности. В сфере наших научных интересов лежит педагогическое сопровождение, обеспечивающее творческую деятельность педагога в условиях высшего образования. Ранее нами изучены социально-исторические предпосылки развития указанной проблемы, выделены группы предпосылок (социально-экономические, социокультурные, теоретико-методологические, организационно-практические), построена периодизация проблемы; определен критерий периодизации [9].

Посредством понятийно-терминологического анализа были определены основные понятия рассматриваемой проблемы, представлено авторское определение понятия: *реф-*

лексивно-ценностное сопровождение профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов – «педагогическое явление, имеющее комплексный, управленческий, целенаправленный, адресный, и непрерывный характер, предполагающее осуществление педагогических влияний на объективно обусловленный процесс становления рефлексивно-ценностной позиции будущего педагога в системе креативного образования педагогического вуза, обеспечивающей готовность студентов к творческой самореализации в квазипрофессиональной деятельности, а также к дальнейшему профессионально-творческому самосовершенствованию на протяжении всей жизни» [8, с. 41].

Нами выделены основные структурные компоненты (ценностный, рефлексивный, творческий, коммуникативный, когнитивный) и функции (мотивационно-ценностная, когнитивная, коммуникативно-регулятивная, рефлексивно-оценочная, функция саморазвития) рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза, а также стратегии и коммуникативные умения реализации данных функций [10].

Выбор теоретико-методологических оснований играет большую роль в ходе дальнейшего исследования. Он направляет весь научный поиск по стратегическому пути, обозначает глубину проработки проблемы, степень обобщенности полученных результатов, направление дальнейшей разработки. Выбор определяется общей задачей исследования, особенностями изучаемого объекта, спецификой области исследования и возможностями проецирования результатов теоретических исследований на практику.

Исходя из понимания сопровождения профессиональной подготовки будущих специалистов как сложного процесса, осмысление которого должно осуществляться с разных позиций, нами в качестве теоретико-методологических оснований был выбран комплекс подходов: системно-синергетический, аксиологический, культурологический и рефлексивно-деятельностный, который позволяет всесторонне рассмотреть исследуемое педагогическое явление. Остановимся подробнее на роли системно-синергетического подхода к рассматриваемой проблеме.

Опираясь на многоуровневую концепцию методологического знания, рассматриваем системно-синергетический подход как общенаучную основу исследования. Системно-синергетический подход представлен в работах В. Г. Виненко [1], В. Н. Корчагина [4; 5], Е. М. Харлановой [7], В. П. Шалаева [11] и др.

Данный подход позволяет выстраивать модели систем, изучить разнообразные сценарии состояний систем, исследовать и прогнозировать развитие системы. Осмысление идей системно-синергетического подхода позволяет осмыслить процесс профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза и разработать педагогическое обеспечение учебно-воспитательного процесса.

Системно-синергетический подход раскрывает структурно-функциональное и процессно-динамическое направление исследования.

Одним из компонентов системно-синергетического подхода является системный подход. Среди других методологических подходов системный подход стоит обособленно и приоритетно в силу изоморфизма его законов и закономерностей в различных областях действительности. Исходная понятийная база подхода за счет введения большого количества понятий («структура», «связь», «элемент», «организация» и др.) обогащается с каждым новым исследованием, позволяя более подробно изучать объект.

Таким образом, системный подход получил свой статус общенаучной основы, благодаря его функции создавать системные знания об объектах в различных областях науки. Системный подход обеспечивает формирование современного общенаучного стиля мышления исследователя, что позволяет более четко фиксировать свои понятия и определения. Методологический подход с высокой степенью универсальности и абстрактности категорий и понятий влияет на развитие современной науки.

Основным понятием в методологии системного подхода является понятие системы,

которое полно и всесторонне изучено и определено в науке. К сущностным признакам данного понятия следует отнести совокупность (некое объединение элементов), взаимодействие (между элементами осуществляется взаимная связь), целостность (связь подсистем и элементов сильнее, чем их связь с внешней средой, что обеспечивает возможность сохранения системы и ее качественную определенность), интегративность (взаимодействие компонентов, приводящее к возникновению системных, интегративных качеств, не выводимых из свойств элементов) [6].

В обобщенном смысле система представляется упорядоченной целостностью, имеющей определенную структуру. Однако в действительности педагогические системы, хотя и имеют упорядоченную структуру, на определенных этапах своего развития в силу своей постоянной неравновесности стремятся к установлению баланса внутреннего строения и внешней среды (самоорганизуются).

Концептуально-методологическая универсальность идей самоорганизации связана с признанием способности различных систем к саморазвитию не только за счет притока энергии или информации извне, но и за счет использования своих внутренних возможностей. Система стремится к максимальной эффективности использования своих ресурсов для достижения целей системы; она способна сохранять и совершенствовать свою структуру, содержание и организацию даже при изменении внешних условий. Самоорганизующиеся системы рассматриваются синергетическим подходом.

Синергетика – это «современная теория самоорганизации, новое мировидение, связываемое с исследованием феноменов самоорганизации, нелинейности, неравновесности, глобальной эволюции, изучением процессов становления «порядка через хаос» (И. Пригожин), бифуркационных изменений, необратимости времени, неустойчивости как основополагающей характеристики процессов эволюции» [2, с. 207].

Самоорганизация – «важнейшее свойство, способность природы (материи) к самопроизвольной активности в направлении роста организованности явлений и процессов в условиях непрерывно меняющейся среды их существования» [11, с. 185]. Как процесс самоорганизация представляет собой «спонтанное упорядочивание (переход от хаоса к порядку), образование и эволюцию структур в открытых нелинейных средах» [3, с. 194].

Выделенные В. П. Шалаевым [11] признаки самоорганизующихся систем: открытость, нелинейность, когерентность, хаотичный характер переходных состояний, способность активно взаимодействовать со средой, изменять ее и изменяться в направлении, обеспечивающем наиболее успешное функционирование системы, – выступают ориентиром в разработке способов педагогического влияния на формирование профессионально-педагогических ценностей в процессе профессионально-творческой подготовки студентов.

Так как рефлексивно-ценностное сопровождение студентов педагогического вуза в процессе профессионально-творческой подготовки является системным процессом, проявляющимся в самоорганизации системы и обусловливающим это свойство, мы считаем целесообразным рассмотреть этот процесс с позиций системно-синергетического подхода, позволяющего интегрировать детерминистическое и вероятностное представления в его изучении. Его основания составляют теории постнеклассической науки: теория систем, теория самоорганизации сложных систем (синергетика) и теория управления, и он выстроен на фундаменте, заложенном классической диалектикой. Знания основных положений системно-синергетического подхода позволяют выбирать оптимальный вариант и реализовывать его в практической деятельности.

Опираясь на исследования В. П. Шалаева [11], В. Н. Корчагина [4; 5] и др., можно сделать вывод, что с позиций системно-синергетического подхода в центре внимания исследования находится развитие самоорганизующихся систем в процессе их межсистемного взаимодействия. Любая педагогическая система может представляться как процесс нелинейного взаимодействия человека и интеллектуальной среды с взаимообогащающи-

ми возможностями: личность принимает и осваивает среду для собственного развития и благодаря этому созревает для умножения потенциала самой среды. Неравновесность такой системы будет выражаться через наличие и разнообразие аттракторов в случаях выбора и их воздействия на выбор. Эволюция системы может происходить в ситуации многовариантности или альтернативности выбора. В этом проявляется закон нелинейности. При этом целостность системы не нарушается, а лишь приобретает дополнительные пути для развития, становится открытой для возникновения новых структур, сотворчества и саморазвития. Предупредить негативные моменты развития систем удается путем «слабых» внешних управленческих решений, предпринимаемых в нужном месте и в нужный момент.

В нашем исследовании выделяем систему профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза, систему рефлексивно-ценностного сопровождения этой подготовки, систему личностных качеств студента – будущего педагога и систему профессиональных ценностей, освоенных в процессе профессионально-творческой подготовки и ее рефлексивно-ценностного сопровождения. В реальности осуществляется межсистемное взаимодействие всех этих систем, сохраняя целостность стратегической цели. Цель также можем рассматривать как систему. Самоорганизация здесь предполагает наличие определенного взаимодействия между обучающим и обучающимся, между нематериальными элементами изучаемых систем, между материальными и нематериальными элементами, что соответствует требованиям развития педагогической системы. Это позволяет понять механизм развития образовательного процесса в педагогическом вузе.

Эта многовариантность означает создание в образовательной среде вуза условий выбора и предоставление каждому субъекту (педагогу и студенту) возможности индивидуального движения к успеху, самостоятельность выбора и принятия ответственного решения, обеспечение самостоятельного пути развития. Особенно в ситуациях неопределенности будущего (бифуркациях), когда веер возможностей дальнейшего движения ставит субъекта в ситуацию выбора.

Обозначим некоторые аспекты функционирования динамических (открытых, неравновесных, нелинейных, самоорганизующихся) систем, которые легли в основу нашего исследования:

– формирование системы научных знаний об изучаемом явлении процессе как целостности и согласованности взаимодействия взаимодополняющих систем;

– проектирование общей линии развития педагогической системы необходимо производить с позиции системного подхода, а самоорганизацию в разные, в том числе и в бифуркационные, периоды – с позиции синергетического подхода, позиционируя самоорганизацию как источник эволюции системы;

– развитие внутренних потребностей системы как источника развития, исходя из тенденций, ресурсов и мотивов развития при отсутствии жесткой иерархии управления, но при возможности эффективного внешнего резонансного воздействия;

– интеграция потенциальных возможностей человека (как элемента системы), его нравственных и эстетических ориентаций, отражающих духовность его мира, и возможностей системы удовлетворить потребность целостности, обретение системой новых качеств за счет интеграции;

– корректировка бифуркационного характера образовательного процесса вуза с применением и адаптацией идей синергетики применительно к управлению процессом и регулированием внешних и внутренних условий.

Применение данного подхода поможет прогнозированию исследуемого процесса и проектированию нормативной модели в рамках границ применимости разрабатываемой научной концепции рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов. Однако в соответствии с существующими границами применения каждого методологического подхода разработка стратегии рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогических

вузов и его педагогического обеспечения целесообразна в рамках аксиологического и культурологического подходов.

Таким образом, системно-синергетический подход дает возможность представить в структурно-функциональном и процессно-динамическом аспекте рефлексивно-ценностное сопровождение профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза с позиций системного влияния на самоорганизующиеся системы и разработать систему педагогического обеспечения этого процесса; установить ведущие взаимосвязи между компонентами систем, определить функции каждого; установить факторы (аттракторы), влияющие на неравновесность состояния систем исследования.

АННОТАЦИЯ

В настоящей статье системно-синергетический подход представлен как общенаучная основа рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза. Рассмотрены компоненты подхода: системный и синергетический, дана их характеристика. Отражен авторский взгляд на возможности системно-синергетического подхода в реализации рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза, обозначены аспекты функционирования динамических систем, которые легли в основу исследования.

Ключевые слова: рефлексивно-ценностное сопровождение, рефлексивно-ценностное сопровождение профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза, методологический подход, системно-синергетический подход.

SUMMARY

In this article the system-synergetic approach is presented as a general scientific basis for the reflective and valuable support of students' professional and creative training of pedagogical university. The components of the approach are considered. The systemic and synergetic approaches, their characteristics are described. The author's view on the possibilities of the system-synergetic approach is reflected. The aspects of the functioning of dynamic systems that form the basis of the study are indicated.

Key words: reflexive and valuable support, reflexive and valuable support problem of students' professional and creative training in pedagogical university, methodological approach, system-synergetic approach.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виненко В. Г. Системно-синергетическое моделирование в непрерывном образовании педагога: дисс. … д-ра пед. наук. – Саратов, 2001. – 312 с.

2. Ипполитов Г. М. К вопросу о синергетическом подходе в исторических и историографических исследованиях // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – Т. 12. – № 2. – С. 207–216.

3. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры. – СПб.: Алетейя, 2002. – 414 с.

4. Корчагин В. Н. Системно-синергетическая философия как методологическая основа педагогики // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2014. – Т. 14. – № 2. – С. 99–103.

5. Корчагин В. Н. Становление и развитие системно-синергетической парадигмы в педагогике (на основе анализа педагогического наследия Н. М. Таланчука): дисс. … д-ра пед. наук. – Казань, 2005. – 345 с.

6. Садовский В. Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ. – М.: Наука, 1974. – 279 с.

7. Харланова Е. М. Развитие социальной активности студентов вуза в процессе интеграции формального и неформального образования: дисс. … д-ра пед. наук. – Челябинск, 2015. – 435 с.

8. Циулина М. В., Гревцева Г. Я. Понятийный аппарат проблемы рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Об-

разование и педагогические науки. – 2018. – Т. 10. – № 4. – С. 37–47.

9. Циулина М. В. Социально-исторические предпосылки становления проблемы рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 6. – С. 112–122.

10. Циулина М. В. Теоретические аспекты проблемы рефлексивно-ценностного сопровождения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза // Вестник Нижневартовского государственного университета. – 2019. – № 1. – С. 110–118.

11. Шалаев В. П. Генезис и социальный смысл системно-синергетической парадигмы: дисс. … д-ра филос. наук. – Н. Новгород, 1997. – 305 с.

Е. Ю. Пономарёва, А. В. Давыдкина

УДК 37.015.32

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ТЕМПЕРАМЕНТА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И УСПЕВАЕМОСТИ ПОДРОСТКОВ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Эффективность учебно-воспитательной работы в школе зависит от многих факторов, но, прежде всего, – от педагога. Особое значение для успешной профессиональной деятельности имеют такие индивидуально-психологические свойства педагога, как темперамент, способности, характер.

Существует множество исследований, в разной степени затрагивающих данную проблему. Следует отметить таких ученых, как М. К. Акимова, А. Анастази, Дж. Батчер, Л. И. Божович, А. А. Вдовиченко, В. И. Зыкова, Г. П. Исурина, З. И. Калмыкова, А. Клайн, Г. И. Кузнецова, Р. Б. Кэттелл, А. К. Маркова, Н. Т. Милитанская, Г. Пирсон, П. К. Саха, Л. С. Славина, М. Тэйлор, И. С. Якиманская и др., указывающих на существование множественных связей между успеваемостью и индивидуально-психологическими особенностями личности учащихся. Вопрос о роли типологических свойств деятельности учителя рассматривал в своем исследовании Н. Д. Левитов. Роль темперамента педагогов в учебной деятельности исследовали Е. М. Корчинский, Д. Ф. Николенко, Р. И. Хмелюк.

Темперамент – одно из наиболее значимых свойств личности. Интерес к проблеме темперамента обусловлен существованием очевидных индивидуальных различий, возникающих вследствие особенностей биологического и физиологического строения и развития организма, а также различий социального развития, неповторимостью социальных связей и контактов. Темперамент является природно-обусловленной склонностью индивида к определенному стилю поведения.

Имеющееся разнообразие исследований, посвященных вопросу изучения темперамента, на сегодняшний день не позволяет точно определить единое значение данной дефиниции, что для нашего исследования является важным. Психологический словарь определяет темперамент следующим образом: «…характеристика индивида со стороны его динамических особенностей: интенсивности, скорости, темпа, ритма психических процессов и состояний», «…закономерное соотношение устойчивых индивидуальных особенностей личности, характеризующих различные стороны динамики психической деятельности и поведения» [5, с. 389–392]. Темперамент – индивидная характеристика субъекта со стороны динамических особенностей его психической деятельности: интенсивности,

скорости, темпа, ритма психических процессов и состояний» [2, с. 634].

С. С. Степанов определяет темперамент как «устойчивое соотношение особенностей человека, характеризующих различные стороны его психической деятельности. Представляет собой общую характеристику высшей нервной деятельности человека и выражает основные природные свойства нервной системы» [9, с. 582]. В свою очередь, М. Кордуэлл дает следующее определение темпераменту: «аспект человеческого характера; склонность к специфическим эмоциональным реакциям и настроениям <…> темперамент человека в значительной мере имеет генетическую природу» [4, с. 152]. Таким образом, темперамент – это врожденная характеристика высшей нервной деятельности, динамика психики и поведения человека. Устойчивое объединение индивидуальных особенностей индивида: интенсивность переживаний, скорость, темп, ритм психических процессов и состояний.

На сегодняшний день существует множество исследований, посвященных изучению темперамента школьников, индивидуальный подход к учащимся с различным типом темперамента, но вопрос влияния типа темперамента учителя на успеваемость школьников изучен недостаточно. Учитывают ли учителя особенности своего темперамента в профессиональной деятельности, его положительные и отрицательные стороны, их проявление в учебной работе?

Предметом нашего исследования стал процесс влияния свойств темперамента учителя на его профессиональную деятельность, влияние типа темперамента учителя на успеваемость учеников. Цель исследования: выявить особенности влияния темперамента учителя на эффективность усвоения учащимися подросткового возраста учебного материала.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Симеизская средняя школа». В исследовании приняли участие обучающиеся 7-х классов и учителя-предметники (14 педагогов и 49 обучающихся). Определялся тип темперамента педагогов и успеваемость обучающихся 7-х классов и учителей. Для проведения исследования нами был подобран диагностический инструментарий, позволяющий определить тип темперамента педагогов, а также проведены анкетирование обучающихся и анализ школьной документации с целью определения успеваемости обучающихся по тому или иному предмету. На наш взгляд, для изучения взаимосвязи типа темперамента педагога и успеваемости обучающихся по его предмету наиболее практичны и эффективны следующие методики: методика изучения свойств нервной системы учащихся; психогеометрический тест С. Деллингер в адаптации А. А. Алексеева, Л. А. Громовой; методика «Отношение к предметам» Л. Балабкиной; разработанная нами анкета «Мое отношение к образовательному процессу».

Таблица 1

Таблица результатов по методике «Методика изучения свойств нервной системы»

Темперамент	Педагоги	7-А	7-Б
Холерик	1		
Холерик-сангвиник		7	3
Холерик-меланхолик			2
Сангвиник-флегматик	6	12	10
Сангвиник-меланхолик	2	3	2
Флегматик-холерик		4	1
Флегматик-меланхолик	5	1	3

Методика изучения свойств нервной системы шкалирует результаты теста по следующим четырем параметрам: сангвиник, холерик, флегматик, меланхолик. Одним из преимуществ данного теста является отсутствие верхней возрастной границы, нижняя возрастная граница начинается со школьного возраста, т. е. 7–9 лет. Методика основана на выборе испытуемым одного варианта поведения из четырех, предлагаемых в каждом пункте задания. Он выбирает тот вариант, который, по его мнению, наиболее соотносим с его поведением. В вопросе каждый из

предлагаемых вариантов ответа соответствует одному из типов темперамента, что позволяет после выполнения задания определить степень выраженности отдельных типов темперамента и характеристику свойств нервной системы [8; 7]. Результаты по методике изучения свойств нервной системы учащихся представлены в таблице 1.

В каждом темпераменте выделились положительные и отрицательные стороны, одни из них облегчали занятия педагогической деятельностью, другие – осложняли.

Таблица 2

Таблица результатов по методике «Психогеометрический тест С. Деллингер»

Показатель	Педагоги	7-А	7-Б
Круг	3	9	11
Зигзаг	1	4	4
Квадрат	2	6	5
Треугольник	1	2	0
Прямоугольник			

Психогеометрический тест С. Деллингер представляет проективную методику, направленную на исследование личности (предложен и разработан специалистом по социально-психологической подготовке управленческих кадров С. Деллингер) [1]. Теоретическими предпосылками, среди которых учение К. Г. Юнга о психических типах и представления о функциональной ассиметрии полушарий головного мозга, лежащими в основе теста, является психогеометрия. Стимульный материал теста состоит из пяти геометрических фигур: квадрат, прямоугольник, треугольник, зигзаг и круг. Обследуемому предлагается «почувствовать свою форму» и выбрать фигуру, которая как можно лучше отражает личность исследуемого или которая первой привлекла внимание. Оставшиеся фигуры ранжируются в порядке предпочтения. При интерпретации результатов автор предполагает исходить из символического значения формы используемых стимулов. Согласно С. Деллингер, личность нередко описывается комбинацией двух или даже трех форм, однако важно выяснить, какая из них является доминантной, а какая – подчиненной [6]. Результаты по методике «Психогеометрический тест» приведены в таблице 2.

Предложенная Л. Балабкиной методика «Отношение к предметам» позволяет изучить отношение обучающихся к учению и к отдельным предметам, а также провести сравнительный анализ результатов по таким параметрам, как самооценка обучающегося и оценка учителей-предметников [6]. При проведении сравнительного анализа результатов выявляется рейтинг – ранжирование по эффективности изучаемых предметов в данном классе и трудности, с которыми встречаются обучающиеся в процессе учебной деятельности. Результаты исследования по методике приведены на рисунке 1.

Результаты по данной методике оцениваются следующим образом: 16–14 баллов – активно-положительное отношение к предмету; 13–10 баллов – положительное; 9–8 баллов – безразличное; 7–5 баллов – отрицательное; 4–0 баллов – крайне отрицательное. Исходя из результатов, приведенных на рисунке 1, видно, что у обучающихся 7-х классов положительное или активно-положительное отношение к предметам. Обращают на себя внимание результаты по предмету «Английский язык», свидетельствующие о безразличном отношении к предмету.

С целью изучения эффективности учебной деятельности по предмету нами была разработана анкета «Мое отношение к образовательному процессу», представленная в таблице 3.

Вопросы данной анкеты направлены на выявление отношения обучающихся как к образовательному процессу, так и к педагогам. Данную анкету можно применять в качестве социометрии для изучения отношения обучающихся к педагогам, а через них к предмету, который они ведут.

Например, на вопрос: «Какие качества учителя для тебя самые важные?» ответы обучающихся можно ранжировать следующим образом: организаторские способности; справедливость; доброжелательность; профессионализм; чувство юмора; справедливость; отзывчивость; культура поведения; уверен-

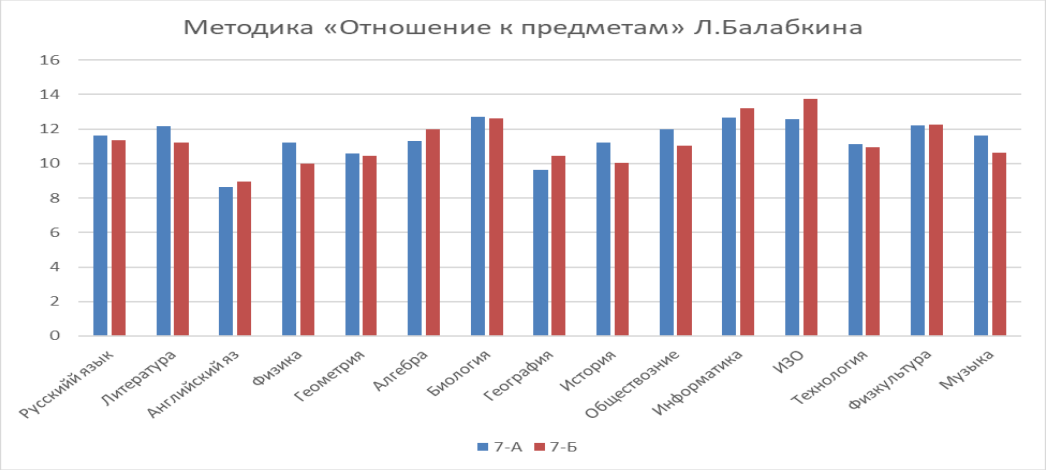


Рис.1. Ранжирование предметов по методике «Мое отношение к предметам» по методике Л. Балабкиной

Таблица 3

Анкета «Мое отношение к образовательному процессу»

Анкета «Мое отношение к образовательному процессу»

ФИО_____Класс_____Школа:_____

1. С каким настроением обычно ты приходишь в школу?
2. Что тебе больше всего нравится в школе (уроки; перемены; общение со сверстниками; другое)?
3. Какой урок самый любимый? (выбери от 1 до 3х)
4. Какие качества учителя для тебя самые значимые?

- Профессионализм (знание своего предмета)
- Доброжелательность
- Строгость
- Уверенность в себе
- Дружелюбие
- Культура поведения
- Чувство юмора
- Откровенность
- Справедливость
- Организаторские способности
- Самоконтроль
- Чувствительность (умение сопереживать)
- Уступчивость
- Благоприятный внешний вид
- _____

5. Какой урок тебе больше нравится?
6. Почему тебе нравится больше всего именно этот урок?

(выбери и подчеркни)

A) Нравится как учит учитель (профессионализм, положительные качества и т.п)

B) Нравится учитель как человек (только личные качества)

C) Нравится сам предмет, а учитель нет

7. Какой урок тебе меньше нравится? (выбери 1)
8. Почему тебе менее всего нравится именно этот урок? (выбери и подчеркни)

A) Не нравится как учитель учит

B) Не нравится учитель как человек (личные качества)

C) Не нравится сам предмет, а учитель нравится

ность в себе; строгость; откровенность; чувствительность (умение сопереживать); благоприятный внешний вид; уступчивость; умение решать проблемы учащихся в личном контакте.

Результаты исследования позволили сделать следующие выводы.

Среди эффективных учителей немало холериков. Холерик – активный, энергичный, решительный, но несдержанный, склонный к аффектам. В педагогической деятельности ему может мешать повышенная возбудимость, нетерпеливость, иногда несдержанность.

Педагог-флегматик по темпераменту спокойный, хорошо владеет собой, что является важным качеством для учителя, но внешне мало выражает чувства (не эмоциональный), медлительный – качества, которые не нравятся учащимся, отмечающим, что у таких учителей монотонная речь и они «засыпают».

Учителя сангвинического темперамента энергичны, жизнерадостности, общительны, имеют хорошие организаторские способности – черты, которые помогают добиваться профессионального успеха.

У педагога-меланхолика слабые как возбудимые, так и тормозные процессы. Очень впечатлительный, замкнутый, нерешительный, неуверенный в себе. В оценке его педагогической деятельности отмечается болезненная чувствительность к мелочам, повышенная эмоциональная возбудимость, постоянное чувство тревожности. За отрицательными поступками обучающихся не видят положительное в поведении детей. Неадекватная реакция на действующие раздражители вызывает у них быстрое истощение нервной системы, появление болезненной реакции на поступки детей, рост неудовлетворенности педагогической профессией, что негативно отражается на их профессиональной деятельности.

Таким образом, учителя, зная положительные и отрицательные стороны своего темперамента, должны учитывать это в профессиональной деятельности. Исходя из особенностей своего темперамента, его положительных и отрицательных сторон, следует формировать индивидуальный стиль деятельности, индивидуальную систему методов и приемов, которые в полной мере отвечают психологическим особенностям учителя и наиболее эффективны для достижения нужного результата в педагогической деятельности. Важно преодолеть негативные стороны темперамента и использовать положительные. Индивидуальный стиль учителя проявляется в формах и приемах работы: сообщении нового материала, организация класса, учет усвоенных знаний и др.

Педагог любого типа темперамента, зная и учитывая положительные и отрицательные стороны своего темперамента, свои личные качества, создавая свой индивидуальный стиль преподавания, может быть эффективным и добиться высоких результатов в профессиональной деятельности.

АННОТАЦИЯ

В статье приводятся результаты исследования, направленного на изучение взаимосвязи типа темперамента педагога и успеваемости по его предмету обучающихся средней общеобразовательной школы. Рассматриваются вопросы особенностей темперамента педагога, его положительные и отрицательные стороны, необходимость формирования индивидуальной системы приемов и способов действий, которые отвечают психологическим особенностям данного учителя и наиболее эффективны для достижения нужного результата в педагогической деятельности.

Ключевые слова: темперамент, свойства темперамента, педагог, индивидуальный стиль деятельности, методы исследования.

SUMMARY

The article presents the results of a study aimed at studying the relationship between the type of temperament of a teacher and academic performance in its subject for students of seconddary schools. The article considers the features of the temperament of the teacher, its positive and negative sides, the need to form an individual system of methods and methods of action that best meet the psychological characteristics of the teacher and are most effective for achieving the desired result in pedagogical activity.

Key words: temperament, temperament properties, teacher, individual style of activity, research methods.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев А. А., Громова Л. А. Психогеометрия для менеджеров. – Л.: Знание, 1991. – 106 с.
2. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. – М.: АСТ; Харвест, 1998. – 800 с.
3. Карпенко Л. А., Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Краткий психологический словарь. – Ростов-н/Д.: ФЕНИКС, 1998. – 431 с.
4. Кордуелл М. Психология А-Я. Словарь-справочник / пер. с англ. К. С. Ткаченко. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 440 с.
5. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь. – М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
6. Психологические тесты: в 2-х т. / под ред. А. А. Карелина. – М.: Владос, 2005. – Т. 1. – 312 с.
7. Ратанова Т. А. Психодиагностические методы изучения личности: учеб. пособ. / ред. и сост. Т. А. Ратанова, Н. Ф. Шляхта – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Флинта, 2000. – 263 с.
8. Сонин В. А. Методика изучения свойств нервной системы учащихся // Психодиагностическое познание профессиональной деятельности. – СПб., 2004. – С. 80–84.
9. Степанов С.С. Популярная психологическая энциклопедия. – М.: Эксмо, 2005. – 672 с.

Е. А. Дорофеева, Н. Е. Серебровская

УДК 159.99

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОГРАММАМ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сегодняшняя социальная ситуация и новые цели российского общества по повышению занятости населения, продлению активного профессионального возраста россиян ставит новые задачи перед образованием. Существующая система работы со студентами по их профессиональной ориентации в системе среднего профессионального образования не отражает актуальные реальности. Основные направления реформирования системы российского образования и переход к профильному обучению привлекают все большее внимание исследователей и практиков к проблеме формирования профессионального самоопределения учащихся, изучению его закономерностей, психологических особенностей на каждом возрастном этапе.

Рассмотрение проблемы профессионального самоопределения начинается с изучения содержания понятия «самоопределения» в философском и психологическом аспектах. Категория самоопределения связана напрямую с проблемой выбора личности. Тема осуществления выбора и самоопределения освещалась в философских учениях Аристотеля, Р. Декарта, И. Канта, А. Шопенгауэра, С. Кьеркегора, М. Хайдеггера, К. Ясперса, Э. Фромма и других мыслителей разных эпох.

В основе любого выбора лежит осознанное предпочтение того или иного предмета, действия, варианта развития событий из нескольких в одинаковой степени возможных. В

ситуации, когда выбор направлен на осознание человеком своих собственных ценностей и смыслов, на определение собственной позиции и жизненного пути, речь идет о самоопределении.

Так, Р. Декарт рассматривал самоопределение как основной механизм обретения и проявления человеком свободы (преодоления стереотипов мышления).

Согласно взглядам А. Шопенгауэра, приближение к истине возможно только в ходе мыслительных процессов, когда происходит осознание возможностей построения проекта деятельности.

Философы экзистенциального направления обращают внимание на активность личности как качество, необходимое для достижения свободы.

По мнению немецкого философа и психоаналитика Э. Фромма, позитивная свобода (или «свобода для») является главным условием роста и развития человека, так как при достижении свободы человек реализует возможность жить спонтанно и полностью раскрывает свои способности.

В современных философских словарях самоопределение рассматривается как процесс и результат выбора личностью позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни [7].

Философские положения о личностном выборе, свободе в принятии решений и ответственности человека за свой выбор легли в основу разнообразных психологических концепций и теорий развития личности (А. Лэнгле, А. Маслоу, Э. Эриксон, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович и др.).

Например, А. Маслоу рассматривает категорию самоопределения в рамках концепции самоактуализации, детерминируя последнюю как стремление человека совершенствоваться, выражать, проявлять себя в значимом для него деле [8, с. 22]. Таким образом, самоопределение выступает в качестве одной из «граней» процесса самоактуализации, которую мы позволим себе обозначить как «самоуточнение» или самоидентификацию на максимально возможном уровне.

По А. Н. Леонтьеву, главным побудительным мотивом в общей иерархии мотивов является жизненная цель [6, с. 83].

Л. И. Божович полагает, что потребность в самоопределении представляет собой потребность слить в единую смысловую систему обобщенные представления о мире и обобщенные представления о самом себе и тем самым определить смысл своего собственного существования [1, с. 217].

С позиций эпигенетической концепции Э. Эриксона, которую мы позволим себе принять в качестве методологической основы проводимого исследования, личность в своем психосоциальном развитии проходит 8 стадий, на каждой из которых она преодолевает определенный кризис [12]. При этом этапы кризиса не являются четко определенными, они имеют тенденцию перекрываться и смешиваться друг с другом. Благополучное разрешение внутриличностных конфликтов на каждой стадии развития личности помогает избежать или смягчить прохождение кризисов на последующих стадиях.

На протяжении жизни человек постоянно сталкивается с необходимостью выбирать стратегии собственного поведения и направления личностного развития.

Принимая во внимание, что труд является ведущей деятельностью человека на протяжении самого длительного периода развития – зрелости [9, с. 457], личностное самоопределение невозможно рассматривать в отрыве от самоопределения профессионального, которое включает в себя выбор профессии, способов ее освоения и профессиональной самореализации [8, с. 123].

Вопросом выбора будущей профессии человек начинает задаваться, как правило, в подростковом и раннем юношеском возрасте, когда сталкивается с кризисом «идентичность против смешения ролей» (по Э. Эриксону). Действительно, анализ научной литературы демонстрирует полноту раскрытия проблемы профессионального самоопределения как одной из подсистем профессиональной ориентации в системе школьного образования [3, с. 4].

Вместе с тем профессиональное самоопределение не заканчивается одновременно с

окончанием школы и первичным выбором учебного заведения. Напротив, начало обучения по конкретному направлению подготовки активизирует процесс самоопределения, в частности, благодаря возможности осуществления профессиональных проб.

Особое значение профессиональные пробы имеют в системе среднего профессионального образования, обеспечивающего подготовку квалифицированных рабочих или служащих и специалистов среднего звена.

Образовательные программы среднего профессионального образования обладают собственной спецификой, связанной с необходимостью формирования у обучающихся конкретных профессиональных знаний, умений и навыков работы. В связи с изложенным указанные программы требуют не только развития познавательной мотивации обучающихся, но и выработки у них собственного отношения к объекту и содержанию труда, будущей профессиональной деятельности [3, с.4].

Целью профессионального самоопределения обучающихся в условиях учебных заведений среднего профессионального образования является создание специальных условий для формирования их профессионального самосознания, способствующего дальнейшей профессиональной самореализации, в связи с чем построение карьеры студентов должно осуществляться с привлечением не только субъектов образовательного процесса, но и представителей работодателя.

Однако, как показывает практика, подготовка обучающихся к будущей профессиональной деятельности через формирование профессионального самоопределения осуществляется эпизодично [3, с. 5], а возможность профессиональных проб по избранной специальности при прохождении производственного обучения зачастую не обеспечивается.

На протяжении последнего десятилетия отмечается, что около трети выпускников учреждений среднего профессионального образования не трудоустраиваются по освоенному ими в учебном заведении направлению подготовки [5, с. 107], а в случае поступления на работу по специальности не владеют современными и эффективными способами деятельности.

При этом следует учитывать, что формирование значимых качеств не происходит одномоментно. Профессиональное становление личности представляет собой длительный процесс, на протяжении которого студенты неоднократно сталкиваются с изменениями мотивов, потребностей и ценностей, а также могут испытывать внутриличностный конфликт, спровоцированный сложностью процесса согласования потребностей, позиций, интересов с возможностями [10, с. 120].

Кроме того, период обучения в учреждениях среднего профессионального образования хронологически совпадает с возрастным кризисом, результатом которого могут являться частые изменения отношения обучающихся к ранее выбранной профессии. Изложенное позволяет говорить о пластичности профессионального самоопределения личности в юношеском возрасте и необходимости психологической поддержки обучающихся в период кризиса.

С точки зрения Н. Е. Серебровской, «действие на человека различных конфликтогенных факторов социальной среды зачастую вызывает состояние напряжения и стресса. В преодолении стресса большое значение имеют оценка события самим человеком и наличие у него адекватных путей и способов преодоления трудных ситуаций» [11, с. 14].

Как отмечает Н. В. Жутикова [4, с. 176], затяжной внутриличностный конфликт уносит много сил, однако он бывает полезен человеку, если не достигает состояния изнуряющей застойности. Более того, конфликт, протекающий под контролем родителей и педагогов, необходим для психического, духовного возмужания и закалки психики.

В качестве одного из типов внутриличностного конфликта, характерного для подростков, автор называет внутренний конфликт первокурсников высших учебных заведений под условным названием «не в ту дверь»: такой конфликт часто назревает после первой сессии, когда студент убеждается, что учеба ему дается трудно, а страх перед следующей сессией парализует способность к занятиям. Возможным вариантом разрешения такого конфликта Н. В. Жутикова представляет сни-

жение «планки» требований к себе и поступление в учреждения среднего профессионального образования с целью сохранения самооценки на необходимом уровне [4, с. 176]. Но каким образом можно поступить в том случае, если конфликт профессионального самоопределения возникает у студента колледжа или техникума?

По нашему мнению, в данной ситуации целесообразно применить аналогию с методами разрешения межличностных конфликтов. Несмотря на то, что во внутриличностном конфликте «физически» участвует только одна сторона, психологически он затрагивает два аспекта личности – «Я-реальное» и «Я-идеальное». Следовательно, разрешение такого конфликта может происходить путем сближения «Я-реального» и «Я-идеального», что внешне сходно с таким способом поведения в конфликте как компромисс.

Одновременно следует обратить внимание на то, что протекание внутриличностного конфликта очень часто бывает осложнено его латентностью. Причем он может быть незаметным как для окружающих, так и для самого человека. По этой причине особое значение приобретает развитие конфликтологической компетентности обучающихся и формирование у них навыков психологической самопомощи. Образовательный процесс при этом может рассматриваться как первый этап в получении специальных конфликтологических знаний, умений и навыков [11, с. 14], которые в дальнейшем могут самостоятельно использоваться обучающимися при разрешении как внутриличностных, так и межличностных конфликтов в любой сфере жизни.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме выбора как психологической и философской предпосылки профессионального самоопределения. Авторами выдвигается гипотеза, согласно которой процесс профессионального самоопределения активизируется в момент начала профессионального обучения и может приводить к возникновению нового кризиса выбора.

Ключевые слова: конфликт профессионального самоопределения, личностно-профессиональное самоопределение, период ранней взрослости, подростковый возраст, профессиональная идентичность, личностно-профессиональное развитие.

SUMMARY

The article is devoted to the problem of choice as a psychological and philosophical prerequisite for professional self-determination. Authors propose a hypothesis according to which the process of professional self-determination is activated at the beginning of vocational training and can lead to a new crisis of choice.

Key words: conflict of professional self-determination, personal and professional self-determination, early adulthood, adolescence, professional identity, personal and professional development.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. – М., 1995. – 348 с.

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

3. Ермошин В. И. Подготовка к профессиональному самоопределению студентов ССУЗ в процессе обучения: дисс. ... канд. пед. наук. – Пенза, 2007. – 25 с.

4. Жутикова Н. В. Учителю о практике психологической помощи. – М.: Просвещение, 1988. – 176 с.

5. Клячко Т. Л., Семионова Е. А. Трудоустройство выпускников системы среднего профессионального образования // Экономическая политика. – 2018. – Т. 13. – № 2. – С. 100–125.

6. Психологические основы развития ребенка и обучения: сборник / А. Н. Леонтьев; под ред. Д. А. Леонтьева, А. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2009. – 422 с.

7. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – Минск: Книжный дом, 2003. – 1279 с.

8. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 320 с.

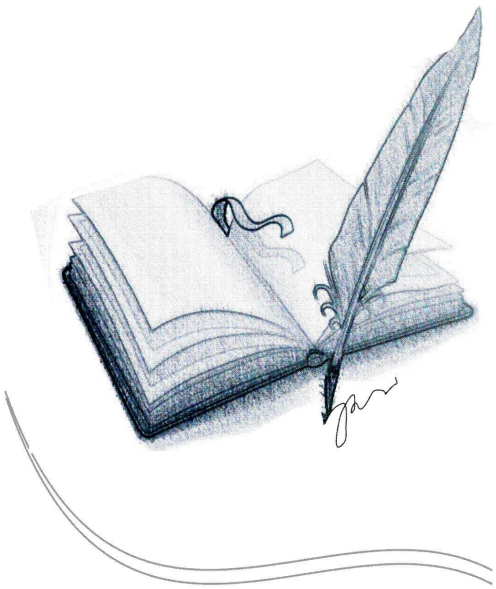
9. Психология человека от рождения до смерти / под. ред. А. А. Реан. – М.: АСТ, 2015. – 656 с.

10. Садовникова Н. О. Конфликт профессионального самоопределения и профессиональный кризис личности как психологические барьеры профессионального развития // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2016. – №10 (66). – С. 115–125.

11. Серебровская Н. Е. Психолого-педагогический аспект становления и развития конфликтологической культуры будущего специалиста по управлению: монография. – Нижний Новгород, 2010. – 140 с.

12. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М., 1996. – 344 с.

НАШИ АВТОРЫ



Абдуллин
Асат Гиниатович –
доктор психологических наук, профессор, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск

Андреев
Александр Сергеевич –
доктор психологических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

Вишневский
Владимир Анатольевич –
кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Ворожейкина
Анфиса Вячеславовна –
кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск

Гальченко
Анна Сергеевна –
ученый секретарь, ГБОУ ДПО РК «Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования», г. Симферополь

Глузман
Александр Владимирович –
доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Глузман
Неля Анатольевна –
доктор педагогических наук, профессор, директор Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Глузман
Юлия Валерьевна –
доктор педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Гончар
Марина Борисовна –
педагог дополнительного образования ГБОУ ДО г. Севастополя «ГЦССПС»

Горбунова
Наталья Владимировна –
доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Гнатышина
Екатерина Викторовна –
кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск

Горшкова
Марина Абдуловна –
кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», г. Орехово-Зуево

Гревцева
Гульсина Якуповна –
доктор педагогических наук, профессор, Челябинский государственный институт культуры

Григорьев
Георгий Павлович –
доктор медицинских наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Давыдкина
Анна Владиленовна –
магистрантка, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Давыдова
Галина Ивановна –
доктор педагогических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Дорофеева
Евгения Анатольевна –
преподаватель,
ФГАОУ ВО «Национальный
исследовательский Нижегородский
государственный университет
им. Н. И. Лобачевского»

Жилкина
Руслана Олеговна –
студентка,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Каткова
Александра Сергеевна –
ассистент,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Коробкова
Ольга Михайловна –
кандидат психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Астраханский
государственный университет»

Курбангалиева
Юлия Юрьевна –
кандидат педагогических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Лидак
Людмила Валентиновна –
доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Пятигорский
государственный университет»

Михайлова
Тамара Николаевна –
кандидат педагогических наук, доцент,
Восточно-Сибирский институт МВД
России, г. Иркутск

Переверзев
Марк Владимирович –
кандидат юридических наук,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Петрищев
Игорь Олегович –
кандидат технических наук, доцент,
Ульяновский государственный
педагогический университет
им. И. Н. Ульянова

Пономарёва
Елена Юрьевна –
кандидат психологических наук, профессор,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Прядеин
Валерий Павлович –
доктор психологических наук, профессор,
Уральский государственный
педагогический университет,
профессор, г. Екатеринбург

Разуваева
Лариса Николаевна –
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Пензенский
государственный университет»

Реутова
Виктория Владимировна –
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского»,
г. Симферополь

Рыльская
Елена Александровна –
доктор психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский
государственный университет»,
г. Челябинск

Сергеева
Ирина Викторовна –
аспирантка,
ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»

Серебровская
Наталья Евгеньевна –
доктор педагогических наук, профессор, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского»

Сивцева
Александра Сергеевна –
старший преподаватель, ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского», г. Симферополь

Смирнов
Александр Васильевич –
доктор психологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург

Смирнова
Анна Руслановна –
преподаватель, Нижневартовский государственный университет

Тарасова
Елена Михайловна –
кандидат экономических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

Тумбасова
Екатерина Рахматуллаевна –
доктор психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова» г. Магнитогорск

Фурсенко
Татьяна Фёдоровна –
кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Циулина
Марина Владимировна –
кандидат педагогических наук, доцент, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск

Шумилова
Елена Аркадьевна –
доктор педагогических наук, доцент, ГБОУ «Институт развития образования Краснодарского края»

Ярошук
Анна Анатольевна –
кандидат социологических наук, доцент, Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования