

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева

Институт социального инжиниринга
Кафедра психологии и педагогики

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ: ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ УСЛОВИЯХ

Материалы VII Всероссийской научно-практической
конференции с международным участием

20 мая 2022 года

Красноярск

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева
Институт социального инжиниринга
Кафедра психологии и педагогики

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ: ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ УСЛОВИЯХ

*Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием
(20 мая 2022 г., Красноярск)*

Под общей редакцией Т. Н. Ищенко

Электронное издание

Красноярск 2022

© СибГУ им. М. Ф. Решетнева, 2022

УДК 378.013.73(06)+159.9(06)
ББК Ч40я54+Ю9я73
П24

Редакционная коллегия:

Т. Н. ИЩЕНКО (председатель) – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики (СибГУ им. М. Ф. Решетнева);

В. Г. ЕРМАКОВ – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной и педагогической психологии, кандидат физико-математических наук (Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, Беларусь);

Е. А. МУХАМЕДВАЛЕЕВА – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики (СибГУ им. М. Ф. Решетнева);

Под общей редакцией

кандидата педагогических наук, доцента Т. Н. ИЩЕНКО

Педагогика и психология: проблемы развития мышления. Развитие личности в изменяющихся условиях [Электронный ресурс] : материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (20 мая 2022 г., Красноярск). – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 5,3 МБ). – Систем. требования : Internet Explorer; Acrobat Reader 7.0 (или аналогичный продукт для чтения файлов формата .pdf) / под общ. ред. Т. Н. Ищенко ; СибГУ им. М. Ф. Решетнева. – Красноярск, 2022. – Режим доступа: <https://www.sibsau.ru/scientific-publication/>. – Загл. с титул. экрана.

ISBN 978-5-86433-327-3

В сборнике представлены материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием по проблемам развития мышления, развития личности в изменяющихся условиях. Сборник содержит результаты исследований ученых, педагогов, аспирантов по актуальным темам образования XXI века, среди которых проблема развития мыслящей способности человека, определяющей нравственный контекст и условия развития личности в изменяющихся условиях. На основе методологических и теоретических подходов, концепций авторы статей предлагают пути разрешения ключевых противоречий учебного процесса, дидактические средства познания и некоторые направления развития психолого-педагогической мысли. Публикуются исследовательские материалы теоретического и прикладного характера.

Сборник адресован научным работникам, преподавателям, педагогам образовательных учреждений, аспирантам, студентам, педагогическим работникам и специалистам разных областей, заинтересованным в рассмотрении заявленной тематики.

В статьях сохранен авторский стиль изложения.

Информация для пользователя: в программе просмотра навигация осуществляется с помощью панели закладок слева; содержание в файле активное.

УДК 378.013.73(06)+159.9(06)
ББК Ч40я54+Ю9я73

ISBN 978-5-86433-327-3



Подписано к использованию: 23.12.2022. Объем: 5,3 МБ. С 640/22.

Корректura, макет и компьютерная верстка П. С. Бороздова

Редакционно-издательский отдел СибГУ им. М. Ф. Решетнева.
660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31.

E-mail: rio@mail.sibsau.ru. Тел. (391) 291-90-96.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	8
-------------------	---

МЫШЛЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Анисина А. А., Киргизова Е. В. Особенности использования дидактических компьютерных игр на уроках информатики	12
Белоусова Е. А. Подготовка учителя к преподаванию шахмат в начальных классах: белорусский опыт	16
Галямова Э. Х. Развитие мышления в процессе моделирования процесса поиска решения геометрических задач	21
Дружинин Д. В. Психолого-педагогические условия развития профессиональных коммуникаций в персонализированном обучении	26
Ищенко Т. Н., Бутенко А. В., Зубковская И. Б. Научно-методическое сопровождение как способ поддержки профессионального роста педагогов	31
Кузина Д. В., Кондратова В. А. К проблеме формирования образа будущей профессии у студентов	39
Мартынец М. С. В каком случае научная статья – основа для развития субъектов образовательного процесса?	44
Михайлова Е. Ю. Профессионально-коммуникативная компетентность студентов психолого-педагогического направления: к постановке проблем	55
Обчинец А. С. Распознавание учебной модели как компонент компетентности учителя начальных классов в области преподавания математики	58
Певнева А. Н. Зависимость психологического ресурса личности в контексте ее научной деятельности от ригидности – флексибельности	63
Урбан М. А., Муравьев Г. Л. Эвристическая и диагностическая функции визуальных учебных моделей в начальном обучении математике	69
Финогенова О. Н. Субъектные действия молодежи	73
Харченко А. И., Красноперова Н. А. Мотивы учебной деятельности студентов как психолого-педагогическое условие будущей профессиональной деятельности	82
Хутренко Ф. А., Киргизова Е. В. Применение социальной сети «ВКонтакте» в организации учебного процесса	86

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Кузькина К. О., Суровцева Ю. Г., Еременко М. С., Лукьянченко Н. В. Гендерные особенности ценностных ориентаций студентов: абстрактные идеалы и руководство к действию	92
Лукьянченко Н. В., Захарова Л. С., Аликин М. И. Оценочные представления подростков о нормативности/ девиантности характеристик взаимодействия	97

Мусаткин Е. Е., Кузина Д. В. Проблема формирования социального опыта подростков, совершающих самовольные уходы из социального учреждения	105
--	-----

**ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ
ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

Вильковская Т. Г. Терминальные личностные ценности как источники смыслообразования ребенка и многодетности	111
Лукина А. К., Заспина Е. А. Логопедическое сопровождение приемных семей, имеющих детей с речевыми нарушениями	117
Лаходанова Е. О., Красноперова Н. А. Определение типа личности в контексте профессиональной направленности студента	122
Лыткина О. Ю., Бочарова Ю. Ю. Влияние педагогических компетенций воспитателей на адаптацию детей с ограниченными возможностями здоровья	127
Петрищева К. А., Красноперова Н. А. Исследование особенности проявления учебного стресса у студентов	132
Паранкевич П. М. Этика профессионального общения современного педагога	137
Солдатенко О. Ю. Эмоциональные и когнитивные трудности получателей социальных услуг пожилого возраста на базе КГБУ СО «КЦСОН «Кировский»	140
Фурьева Т. В., Сухотина Н. А. Особенности развития мелкой моторики у детей раннего возраста от 2 до 3 лет	144

Приложение. Структура коллективной монографии ученых, исследователей «Проблема субъекта познания: развитие мыслящей способности» по результатам выступлений в пленарной части конференции и на площадке международного семинара «Проблема субъекта познания: развитие мыслящей способности»	148
---	-----

CONTENT

Introduction	8
--------------------	---

THINKING OF THE SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Anisina A. A., Kirgizova E. V. Peculiarities of using didactic computer games in informatics lessons	12
Belousova L. A. Preparing a teacher for teaching chess in primary school: belarusian experience	16
Galyamova E. H. Development of a digital simulator of pedagogical activity	21
Druzhinin D. V. Psychological and pedagogical conditions of the development of professional communications in personalized learning	26
Ishchenko T. N., Butenko A. V., Zubkovskaya I. B. Scientific and methodological support as a way to support the professional growth of teachers	31
Kuzina D. V., Kondratova V. A. To the problem of forming an image of the future profession among students	39
Martynets M. S. In what conditions an article is the basis of students' development?	44
Mikhailova E. Yu. Professional and communicative competence of students of the psychological and pedagogical direction: to the problem statement	55
Obchinets A. S. Didactic model recognition as a component of primary school teacher competence in teaching mathematics	58
Pevneva A. N. The dependence of the psychological resource of a person in the context of his scientific activity on rigidity-flexibilism	63
Urban M. A., Murav'eva G. L. Heuristic and diagnostic functions of visual educational models in primary mathematics teaching	69
Finogenova O. N. Subjective actions of youth	73
Harchenko A. I., Krasnoperova N. A. Motives of students' educational activity as a psychological and pedagogical condition for future professional activity	82
Khutrenko F. A., Kirgizova E. V. Application of the social network "VKontakte" in the organization of the educational process	86

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF MANAGEMENT IN THE SYSTEM OF EDUCATION

Kuzkina K. O., Surovtseva Yu. G., Eremenko M. S., Lukyanchenko N. V. Gender features of students' value orientations: abstract ideals and a guide to action	92
Lukyanchenko N. V., Zakharova L. S., Alikin M. I. Adolescents' estimated representations about normality/devianity of interaction characteristics	97
Musatkin E. E., Kuzina D. V. The problem of forming the social experience of teenager completing escaping from a social institution	105

**PSYCHOPHYSIOLOGICAL FOUNDATIONS
OF HARMONIOUS DEVELOPMENT OF THE PERSON**

Vilkovskaya T. G. Terminal personal values as sources of meaning forming a child and large children	111
Lukina A. K., Zaspina E. A. Speech therapy support for foster families with children with speech disorders	117
Lachodanova E. O., Krasnoperova N. A. Identification of the personality type in the context of the student's professional orientation	122
Lytkina O. Yu., Bocharova Y. Yu. The influence of the pedagogical competences of educators on the adaptation of children with limited health opportunities	127
Petrisheva K. A., Krasnoperova N. A. Study of the features of the manifestation of educational stress students have	132
Parankevich P. M. Ethics of professional communication of a modern teacher	137
Soldatenko O. Y. Emotional and cognitive difficulties of elderly recipients of social services on the basis of the kirovsky social welfare center	140
Furyaeva T. V., Sukhotina N. A. Features of the development of fine motor skills in young children from 2 to 3 years	144
 Annex. The structure of the collective monograph of scientists, researchers “The problem of the subject of knowledge: the development of thinking ability” based on the results of speeches in the plenary part of the conference and at the site of the international seminar “The problem of the subject of knowledge: the development of thinking ability”	 148

ПРЕДИСЛОВИЕ

VII Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Педагогика и психология: проблемы развития мышления субъектов образовательного процесса. Развитие личности в изменяющихся условиях» состоялась в онлайн- и офлайн-форматах. Конференция проходила 20 мая 2022 года в Сибирском государственном университете науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева. Вновь на конференции состоялись дискуссии относительно методов научного познания и образовательных технологий, оказывающих влияние на развитие мышления субъектов образования, логических и дидактических средств познания, обеспечивающих реализацию обучающимися интеллектуального труда, свободы выбора и самоопределения на учебном занятии.

Вызовы XXI века обусловили постановку проблемы развития целостной личности, потому как «утрата личностной формы» порождает проблемы общечеловеческого характера. И в этом контексте профессор, доктор философских наук, президент философского общества «Диалектика и культура» Г. В. Лобастов (МАИ, г. Москва) в своем пленарном докладе акцентировал внимание на том, что «наука – это осуществление познающего мышления в предметных, объективных формах действительности, включая сюда самого себя», то есть педагога как профессионала и личность. И тогда в образовательном процессе требуются такие условия в процессе познания, где проявляется «свободная деятельность ума» познающего, способного на открытие нового знания, на совместный труд с другими относительно исследуемого предмета. Тем самым в процессе познания востребовано мышление, а не столько память, на задействование которой более всего направлены разработки всевозможных опор, алгоритмов от первого шага до третьего и далее. Если в учебном процессе не допускается и доли сомнения, не осуществляется постановка проблемных вопросов, выявление противоречий, то и ум идет «вкривь и вкось». И тогда деятельность обучающихся не несет в себе преобразующий характер, что означает игнорирование мышления. Отдельными методиками такой проблемы не разрешить. И, пожалуй, педагогике такие проблемы не разрешить без философского осмысления, анализа той ситуации, в которой оказалось современное образование. В учебном процессе требуется мыслительная активность, ярко выраженная мыслительная состязательность обучающихся, или, по Сократу, истина рождается в споре: борьба идей вместо борьбы людей.

Актуализирована проблема необходимости перехода в учебном процессе от простого воспроизводства знаний к расширенному, то есть от сообщенных знаний, не требующих приращения содержания, к знаниям выводным, о которых излагал свои идеи Гегель в труде «Наука логики». Для разрешения указанной проблемы требуется научный метод познания – диалектика, в ходе реализации которого актуализируется принцип противоречия, благодаря чему познающий субъект обретает внутренний побудительный мотив осознанного и осмысленного овладения содержанием. К таким обоснованным выводам на основе исследования развития мыслительной культуры акцентировал внимание участников конференции кандидат философских наук, доцент И. С. Барсуков (Философское общество «Диалектика и культура», г. Санкт-Петербург). Проблема метода остается определяющей в развитии субъекта мышления.

А. Дистервег отмечал, что «развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением». Именно категории развития Л. С. Выготский уделял особое место в психологической науке и педагогической практике. «Совместная деятельность представляет базисное понятие в психологии развития, а специфика психологического развития деятельности субъекта и выражается в характере разрешения противоречий», – отмечал в своем выступлении профессор, доктор психологических наук Н. Н. Нечаев (МППГУ, г. Москва).

Освоение ведущих научных понятий математики представляет средство организации поисково-исследовательской деятельности и её орудие, – полагает профессор С. Р. Когаловский (Ивановский государственный университет, Шуйский филиал, г. Шуя). «Процесс

продуктивного освоения ведущего математического понятия не может не быть процессом его формирования, процессом многоступенного восхождения к нему вместе с постижением логики самого этого процесса». С этой целью исследователь рассматривает систему задач, позволяющую вводить познающего в освоение содержания на примере понятия предела последовательности. Методы освоения ведущих математических понятий представлены в докладе как необходимое условие развития теоретического мышления обучающихся.

Каковы подходы к решению проблемы школьной неуспешности, развития мышления неуспевающих студентов? В поиске оснований для ответа на этот сложный вопрос размышляет доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор В. Г. Ермаков (Белоруссия, Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, г. Гомель), руководитель международного научного педагогического сообщества «Высшее образование и синергетика». Выявление методологических оснований неуспешности, рассмотрение информационного пространства культуры как источника школьной и вузовской неуспешности позволяет исследователю осуществить корректирующие и развивающие функции текущего контроля, определить формы и методы этого контроля при активной деятельности обучающихся, удерживая задачу развития их мышления.

На этой конференции продолжена тема развития когнитивных способностей детей дошкольного возраста посредством народных игр. По теме целостного развития дошкольников выступил доктор педагогических наук, профессор, академик АПСН РФ Т. Э. Уметов (Кыргызстан, Кыргызская государственная медицинская академия имени И. К. Ахунбаева, г. Бишкек).

В работе конференции приняли активное участие ученые, исследователи: Белоруссии (Белорусский государственный университет, Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины), Кыргызстана, Грузии, России, отражая в своих выступлениях методологический, теоретический контексты рассмотрения проблемы мышления, субъектности, личности. В дискуссиях конференции приняли участие как доктора философских, психологических, педагогических, физико-математических, медицинских наук, кандидаты педагогических, психологических, биологических, физико-математических наук, так и начинающие исследователи, аспиранты, студенты, неравнодушные к исследованию проблем мышления.

Участников международной конференции приветствовал проректор по научной и инновационной деятельности университета Ю. Ю. Логинов (СибГУ им. М. Ф. Решетнева), доктор физико-математических наук, профессор. В своем выступлении ученый обратил внимание на необходимость развития мышления обучающихся как ключевого направления в решении проблем образования. Воспитание мысли молодого поколения и его способности разрешать проблемы, проявляя человеческий характер в отношениях с другими, является определяющим в жизнеспособности общества в XXI веке.

По результатам конференции и проведенного в апреле 2022 года в СибГУ им. М. Ф. Решетнева международного семинаре «Проблемы субъекта познания и современного общества» стали коллективная монография «Проблема субъекта познания: развитие мыслящей способности» и материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Педагогика и психология: проблемы развития мышления. Развитие личности в изменяющихся условиях». Проблема субъекта познания раскрывается как методологическая проблема развития мыслящей способности в учебном процессе. Философские основания проявляют глубинную суть проблематики, позволяют охарактеризовать ум как потенцию личностного бытия, выявить взаимосвязь с проблемами метода и противоречиями учебного процесса, определить имманентные методы разрешения противоречий учебного процесса. Порождение субъекта познания раскрывается во взаимосвязи с развитием психологической и педагогической мысли в историческом и логическом контексте. Опосредствование трудом, содержанием общественных отношений, закладываемых в образовании, представляет необходимое условие развития мышления, субъектности. Обоснована внутренняя необходимая связь философии и психологии как основы в разрешении проблемы субъекта познания, способного разумно осуществлять преобразования.

В материалах конференции представлены исследования дидактического характера, где отражены особенности моделирования в начальной школе, дидактических компьютерных игр, обосновывается необходимость специальной методической подготовки будущих учителей начальных классов к обучению шахматам. Обоснована роль учебного моделирования в начальном обучении математике, охарактеризована сущность и осуществлено сравнение эвристической и диагностической функций учебных моделей. Важную роль в этом развитии авторы придают коммуникациям содержательного характера, изучению ригидности и ее влиянию на качественную характеристику психологического ресурса личности студента в контексте его научной деятельности.

В работах авторов исследовано влияние субъектных действий на личностное и социальное становление молодых людей, выявлены ценностные ориентации студентов. Актуализирована проблема мультинормативности современного социума и обусловленных ею сложностей взаимодействия, в том числе межвозрастного. Представлен опыт формирования аналитических умений будущих учителей через моделирование процесса поиска решения в цифровом симуляторе. Представлены методологические и теоретические основания научно-методического сопровождения педагогов, актуализирована проблема институциональной реорганизации процессов профессионального развития.

Содержание материалов отражает, с одной стороны, методы и методики, образовательные технологии развития мышления обучающихся, а с другой – необходимость изменений в подготовке педагога, способного к развитию субъекта мышления, субъекта деятельности, необходимость в развитии мышления субъектов образовательного процесса. И тогда образ профессии педагога наполняется содержанием, отвечающим вызовам времени, потребности в развитии целостной личности в образовательном процессе, способной разрешать противоречия. Исследования актуализируют и новые проблемы образования, а значит, дискуссия продолжается.

Т. Н. ИЩЕНКО



МЫШЛЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА



УДК 373.1

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ

А. А. Анисина, Е. В. Киргизова

Лесосибирский педагогический институт – филиал «Сибирского федерального университета»
Российская Федерация, г. Лесосибирск
E-mail: anisinaa9@gmail.com

В статье дано понятие дидактической игры, рассмотрены компоненты компьютерной дидактической игры, способы применения дидактических компьютерных игр на уроках информатики в основной школе, а также описано использование дидактической компьютерной игры на каждом этапе построения урока.

Ключевые слова: игра, дидактические игры, компьютерная игра, информатика, этап урока.

PECULIARITIES OF USING DIDACTIC COMPUTER GAMES IN INFORMATICS LESSONS

A. A. Anisina, E. V. Kirgizova

Lesosibirsk Pedagogical Institute – branch of the Siberian Federal University
Lesosibirsk, Russian Federation
E-mail: anisinaa9@gmail.com

The article gives the concept of a didactic game, considers the components of a computer didactic game, methods of using didactic computer games in computer science lessons in primary school, and also describes the use of a didactic computer game at each stage of building a lesson.

Keywords: game, didactic games, computer game, informatics, lesson stage.

Активное использование информационно-коммуникационных технологий в образовании соотносят с поиском такого педагогического подхода, при котором процесс обучения стал бы проще и разнообразнее в применении.

По мнению дидактов и педагогов использование информационных технологий необходимо в учебном процессе так как они способствуют расширению возможностей представления учебного материала ученической аудитории, вовлекают учащихся в учебную деятельность, повышают мотивационный компонент к познавательной деятельности учеников [3]. Наиболее эффективным инструментом применения информационных технологий в образовательном процессе является игра.

М. Горький говорил, что «игра – это путь школьников к познанию мира, в котором они живут и который призваны изменять».

В начале XIX века систематизацией научных исследований такого понятия как «игра» активно занимался немецкий психолог К. Гросс, который утверждал, что «игра является начальной школой поведения...несмотря на различные факторы мотивации к игровой деятельности, их задача стать для обучающихся своеобразной школой жизни».

В своих научных работах «О воспитании молодежи», «Книга для родителей» А. С. Макаренко утверждает, что «...игровая деятельность оказывает большое влияние в жизнедеятельности».

тельности школьников и имеет равное значение как для взрослого человека профессиональная и служебная деятельность».

Как отмечает Ефим Израильевич Машбиц, дидактические игры – это разновидность игр с правилами, специально создаваемых педагогикой в целях обучения и воспитания детей. Они направлены на решение конкретных задач обучения детей, но в то же время в них проявляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности [2]. Использование дидактических игр можно применять при изучении любой учебной дисциплины, изучаемой в школе.

Школьный предмет «Информатика» выполняет общеобразовательные функции и должен содержать в себе общезначимые, фундаментальные понятия и сведения. В рамках этого предмета учащимся раскрывается значение информационных процессов в научной среде, роль информационных технологий и вычислительной техники в развитии современного общества.

Образовательная и развивающая цель обучения информатике в школе состоит и в том, чтобы вооружать учащихся знаниями, умениями, навыками, которые необходимы для изучения других предметов.

Практической целью информатики является обучение школьника практической деятельности на компьютере и использованию средств новых информационных технологий.

Информатика является одним из интереснейших предметов, которая изучается учениками основной школы. Обучающиеся проявляют желание основное время урока провести используя для обучения компьютер. При упоминании слова «игра» во время учебного процесса, у учеников возникают ассоциации с компьютерными играми, которые не несут за собой никакой умственной направленности. Для организации познавательной деятельности ребёнка эффективно применять дидактические компьютерные игры.

Дидактические компьютерные игры являются отличным инструментом для интегрирования различных учебных дисциплин в урок информатики, что поможет обучающимся понять практическую значимость изучаемых ими дисциплин. Игра погрузит учеников в реалии жизненной ситуации, где детям предлагается решить различные проблемы, применяя знания изучаемой темы.

При проектировании компьютерной дидактической игры учителю необходимо учитывать возрастные особенности учащихся и дидактически значимые компоненты игры, а именно:

1. Дидактическая задача, которая является путеводителем школьников при решении конкретной задачи;
2. Содержательный компонент, который предполагает соответствие компьютерной дидактической игры изучаемому материалу;
3. Игровые правила, являющиеся пошаговым планом и инструкцией при решении дидактической задачи школьниками;
4. Игровые действия, сочетающиеся с учебными действиями и выражающиеся через игровые операции [1].

Игровой материал должен соответствовать требованиям необходимым для решения дидактической задачи, при этом игровая среда не должна быть переполненной игровыми элементами и препятствовать решению учебных задач.

Учебная дисциплина «Информатика» позволяет использовать дидактическую компьютерную игру на любом из этапов урока.

В процессе прохождения игры на этапе актуализации знаний по теме «Ввод информации в память компьютера» обучающимся необходимо, управляя велосипедистом, ответить на поставленные перед ними вопросы по изученной ранее теме (см. рис. 1, 2).

На этапе актуализации знаний дидактическая компьютерная игра поможет учителю проверить, насколько хорошо или плохо учащиеся усвоили изученный материал.

Ознакомление с теоретической частью по теме «Управление компьютером» на этапе Изучения нового материала организуется следующим образом: на первом этапе дидактиче-

ской компьютерной игры «Скалолаз» обучающиеся изучают теоретический материал посредством видео. Также в этой компьютерной игре можно использовать как аудио, так и текстовую информацию (см. рис. 3).



Рис. 1. Дидактическая компьютерная игра для актуализации знаний

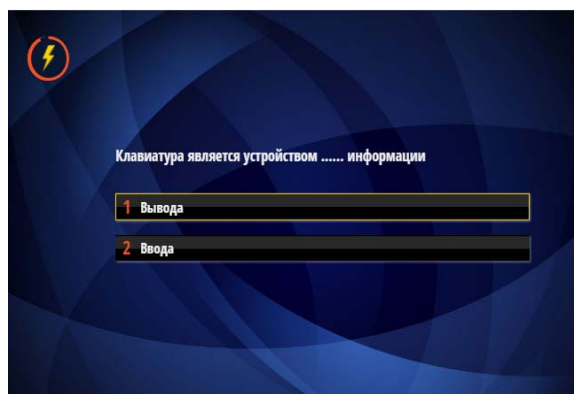


Рис. 2. Дидактическая компьютерная игра для актуализации знаний

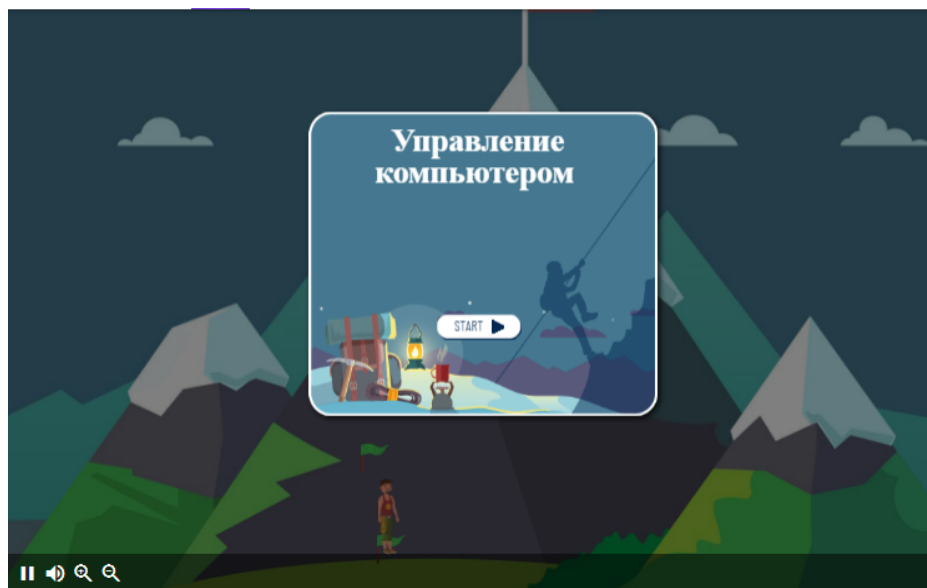


Рис. 3. Дидактическая компьютерная игра для изучения нового материала

Закрепить изученный материал с помощью игры можно, благодаря грамотно подобранным заданиям, соответствующим возрасту учеников.

В следующем примере продемонстрируем закрепление изученного материала по теме «Системы счисления». В процессе игры «Морской бой» ученики закрепили на практике знания по теме СС и навыки работы с числами разных СС (см. рис. 4).



Рис. 4. Дидактическая компьютерная игра для закрепления нового материала

Дидактическая компьютерная игра позволяет учителю выстроить весь учебный процесс на уроке, опираясь на игровую деятельность обучающихся.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что Применение дидактической компьютерной игры используется не только для решения дидактической задачи, но и для формирования познавательного интереса школьников, коммуникативных способностей и позволяет совершенствовать навыки нестандартного и быстрого принятия решений.

Таким образом, правильно разработанная компьютерная дидактическая игра станет отличным помощником учителя в образовательном процессе, а также поднимет интерес учащихся к изучаемой дисциплине, что поспособствует улучшению качества обучения.

Библиографические ссылки

1. Балыкина Е.Н., Приборович А.А. Компьютерная дидактическая игра как компонента современных педагогических технологий // Развитие методологических исследований и подготовка кадров историков в Республике Беларусь, Российской Федерации и Республике Польша : сб. науч. ст. ; под науч. ред. проф. А.Н. Нечухрина. Гродно : ГрГУ, 2012. С. 303–312.
2. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения: педагогическая наука – реформе школы. М. : Педагогика, 1988. 193 с.
3. Рысбаева Г.А. Влияние дидактической игры на развитие познавательных интересов у старших дошкольников [Электронный ресурс]. Электрон. журн. Южно-Казахстанский государственный университет им. М. Ауезова. Режим доступа: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=5631>.

УДК 37.091.12: [37.016:794.1]

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К ПРЕПОДАВАНИЮ ШАХМАТ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ: БЕЛОРУССКИЙ ОПЫТ

Е. А. Белоусова

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
Республика Беларусь, г. Минск
E-mail: tselizayan@gmail.com

В статье дана характеристика влиянию шахматной игры на развитие интеллектуальных способностей младших школьников. Обосновывается необходимость специальной методической подготовки будущих учителей начальных классов к обучению шахматам. Представлен опыт обучения шахматам и основам методики обучения шахматной игре студентов факультета начального образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка. Показаны результаты анкетирования студентов с целью выявления их отношения к шахматной игре и ее преподаванию младшим школьникам.

Ключевые слова: интеллектуальное развитие младших школьников, логическое мышление учащихся начальных классов, шахматная игра, обучение шахматной игре, начальное образование.

PREPARING A TEACHER FOR TEACHING CHESS IN PRIMARY SCHOOL: BELARUSIAN EXPERIENCE

L. A. Belousova

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank
Minsk, Republic of Belarus
E-mail: tselizayan@gmail.com

The article describes the influence of the chess game on the development of intellectual abilities of younger schoolchildren. The necessity of special methodological preparation of future primary school teachers for teaching chess is substantiated. The experience of teaching chess and the basics of the methodology of teaching chess to students of the Faculty of Primary Education of the Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank is presented. The results of a survey of students in order to identify their attitude to the chess game and its teaching to younger schoolchildren are shown.

Keywords: intellectual development of primary school children, logical thinking of primary school students, chess game, chess game training, primary education.

Введение. Современное общество характеризуется ростом информационных потоков и связанного с ним развитием феномена клипового мышления. Это определяет необходимость обогащения интеллектуальной культуры личности умениями работать с информацией, которые являются важным компонентом в комплексе познавательных универсальных учебных действий, формируемых в процессе школьного обучения. Познавательные учебные действия представлены общеучебными и логическими действиями, а также действиями по постановке и решению проблем [1]. Это определяет актуальность исследования вопроса о формировании

у учащихся логических операций, интеллектуального развития ребенка уже с первых лет обучения в школе. Решать эту проблему можно как средствами учебных предметов, изучаемых в начальных классах, так и с помощью внеурочных занятий (факультативов, поддерживающих и стимулирующих занятий, олимпиад, кружков по интересам и др.).

Одним из средств интеллектуального развития ребенка является шахматная игра. Исследования учёных-педагогов доказывают, что обучение младших школьников шахматам положительно сказывается на их интеллектуальном развитии [2–4]. В своих исследованиях А. Бине пришёл к выводу, что в шахматы лучше играет не тот, кто только рассчитывает варианты, а тот, кто успешнее оперирует смысловым содержанием образов при обдумывании ходов и правильнее оценивает позицию. Этот вывод демонстрирует, что у шахматистов преобладает не буквальное механическое запоминание, а смысловое, логическое [5].

Во время занятий шахматами работают оба полушария мозга. Работа левого полушария, отвечающего за логическое мышление, выражается в продумывании исхода партии, построении комбинаций и последовательностей ходов. Работа правого полушария, отвечающего за абстрактное мышление, проявляется в создании потенциальных ситуаций в партии, в принятии возможных ходов соперника: ведь учащийся строит и моделирует партию. Ввиду этого у обучающегося развивается и абстрактное, и логическое мышление [6].

В научных исследованиях также было установлено, что целенаправленное и систематическое обучение детей игре в шахматы влияет на развитие оригинальности мышления и повышение скорости принятия решений, способствует увеличению количества и качества креативных идей при решении учебно-познавательных и учебно-практических задач [7].

Также во время занятий по шахматам за счёт необходимости регулярного запоминания ходов для положительного результата партии у младших школьников развивается долговременная и оперативная память. Нагрузка на переработку визуальной и цифровой информации, предугадывание хода противника, ориентация в рамках шахматной доски, правильное принятие быстрого решения положительно сказывается на интеллектуальных способностях ученика [8].

Все это говорит о важности включения занятий по шахматной игре в процесс обучения младших школьников. Опираясь на исследования учёных и на опыт соседних стран, Министерством образования Республики Беларусь совместно с Белорусской Федерацией Шахмат в 2019 году было принято решение о подготовке учителей начальных классов к проведению факультатива по шахматам на I ступени общего среднего образования и о внедрении факультативы «Шахматы в школе» для 1–2 классов [9] и «Шахматный всеобуч» для 1–4 классов [10].

Для того чтобы эффективно проводить занятия с учащимися по программе факультатива, важно обеспечить соответствующую подготовку будущих учителей начальных классов. Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка на факультете начального образования с 2019 года ввел в список дисциплин факультатив по шахматам для будущих учителей. Подготовка студентов к преподаванию шахмат разбита на 2 года обучения: на третьем курсе получения образования введён факультатив «Шахматы», на котором студенты усваивают базовые понятия и правила шахматной игры, у них формируются умение играть в шахматы; на четвертом курсе на факультативе «Основы обучения шахматной игре» студенты обучаются основам методики преподавания шахматной игры младшим школьникам. На третий курс выделено 50 часов, среди них 6 часов – лекционные занятия, и 44 часа – практические занятия. На четвёртый курс – 8 лекционных часов и 26 практических часов.

Обучение студентов третьего курса построено с учётом тематики первого года обучения младших школьников в рамках факультатива «Шахматы в школе» [9]. На лекциях рассматриваются темы, касающиеся основных понятий в шахматной игре (стадии шахматной партии, шахматные комбинации, шахматная стратегия, подготовка к шахматной партии и др.). На практических занятиях студенты знакомятся с шахматной доской и фигурами, целью

шахматной партии, стадиями шахматной игры, дебютными ловушками, основными окончаниями шахматной партии, тактическими приёмами и классическими матовыми финалами.

Будущим учителям предлагаются также нетривиальные задания по составлению дидактических игр, упражнений, позиций (например, «Найди ошибки в начальной позиции», «Какая фигура пропала?», «Какие фигуры тяжелее?», «Куда идёт ладья?», «Собираем грибочки на полянке», «Как можно быстрее», «Пройти мимо охраны», «Лабиринт», «Есть защита или нет?» и др.). Данные задания предлагаются студентам не только для повышения их уровня знаний о шахматах, но и для развития шахматной лексики. Важно также то, что с помощью этих заданий студенты пропедевтически знакомятся с отдельными приёмами методики обучения шахматной игре, которая будет изучаться на четвертом курсе.

Для исследования мнения студентов третьего курса факультатива «Шахматы» в 2022 г. на факультете начального образования БГПУ было проведено анкетирование. В анкетировании приняло участие 56 студентов. Приведём примеры вопросов анкеты.

1. Было ли у Вас желание посещать факультатив по шахматам в начале обучения на третьем курсе?

- а) да;
- б) нет;
- в) затрудняюсь ответить.

2. Изменилось ли в лучшую сторону Ваше отношение к факультативу по шахматам к концу обучения на третьем курсе?

- а) да;
- б) нет;
- в) затрудняюсь ответить.

3. Умели ли вы играть в шахматы до факультатива?

- а) да;
- б) нет;
- в) затрудняюсь ответить: только знал, как ходят фигуры.

4. Повысился ли Ваш уровень умения играть в шахматы?

- а) да;
- б) нет;
- в) затрудняюсь ответить.

5. Можно ли за один год обучения на третьем курсе освоить базовые знания о шахматной игре?

- а) да;
- б) нет;
- в) затрудняюсь ответить.

6. Планируете ли Вы продолжать обучение для получения сертификата на право преподавания шахмат?

- а) да;
- б) нет;
- в) затрудняюсь ответить.

Результаты анкетирования представлены в таблице.

Результаты анкетирования студентов третьего курса

Ответы	Номера вопросов анкеты					
	1	2	3	4	5	6
Да	75 %	65 %	14 %	95 %	69 %	62 %
Нет	24 %	7 %	55 %	3 %	3 %	36 %
Затрудняюсь ответить	1 %	28 %	31 %	2 %	28 %	2 %

Результаты показывают, что большая часть студентов (75 %) были положительно настроены на работу на факультативе по шахматам, а 65 % ответили, что у них изменилось мнение о факультативе в лучшую сторону. Это свидетельствует не только о первоначальном интересе к данной логической игре, но и о том, что интерес к ней в процессе изучения шахмат только увеличивается.

Большая часть студентов (55 %) ответили, что не умели играть в шахматы до факультатива, а у 31 % были знания только о том, как ходят фигуры. Большая часть студентов (69 %) считает, что за один год изучения шахмат на 3 курсе можно освоить базовые знания по шахматам. Также 95 % студентов ответили, что за год обучения смогли поднять свое мастерство игры, что свидетельствует о грамотно составленной программе обучения и высоком методическом уровне преподавания факультативы «Шахматы».

У 62 % студентов повысилась также мотивация к обучению учащихся шахматам, а 28 % опрошенных планируют получать сертификат на право преподавания шахмат в школе. Белорусский опыт преподавания шахмат студентам факультета начального образования позволяет сделать вывод о том, что будущие учителя заинтересованы в проведении факультатива по шахматам в общеобразовательных школах страны.

На четвертом курсе с учетом возросшей мотивации студентов преподавать шахматы в школе происходит соответствующая методическая подготовка. В учебную программу факультатива «Основы обучения шахматной игре» включены следующие темы: история и развитие игры в шахматы, вклады известных шахматистов в развитие шахматного спорта, достижения белорусских гроссмейстеров и развитие методики обучения детей школьного возраста.

При изучении тематики факультативных занятий для детей «Шахматный всеобуч» студенты знакомятся с целями и методами обучения учащихся игре в шахматы, с общими подходами к отбору содержания факультативных занятий «Шахматный всеобуч», знакомятся с перечнем личностных, метапредметных и предметных результатов обучения шахматной игре. Студенты изучают общедидактические подходы и принципы обучения младших школьников игре в шахматы, методы и приёмы обучения детей шахматам. Особое внимание уделяется использованию продуктивных методов реализации на доске своего замысла, тактике игры, изучению дебютов и основ позиционной игры. Студенты знакомятся с методическими особенностями построения факультативных занятий по обучению игре в шахматы детей младшего школьного возраста.

В связи с вопросом о распространении шахмат в начальных классах важно различать два подхода при обучении шахматам: с позиций спортивного тренера по шахматам, с одной стороны, и педагога, преподающего шахматы в начальной школе, с другой стороны. Спортивный тренер ставит задачу отобрать потенциально способных к шахматам детей и развивать у начинающего шахматиста, в первую очередь спортивные качества (психическую выносливость, общую физическую подготовленность), формировать необходимые для ведения игры теоретические знания. В работе педагога преобладает образовательная составляющая шахмат: учитель ставит задачу развивать у детей их познавательные способности и содействовать формированию гармонично развитой личности. Поэтому игре в шахматы в рамках внеурочной или урочной деятельности обучаются все младшие школьники, вне зависимости от их потенциальных способностей. Внимание акцентируется на демонстрацию возможностей шахмат: что именно они дают детям безотносительно к тому, будут ли шахматы являться их профессиональной деятельностью на определённом жизненном этапе или нет. Таким образом, шахматный всеобуч – это не простое обучение всех детей игре в шахматы, а постепенное проникновение шахмат как учебного предмета в систему школьного и дошкольного образования для достижения значимых для системы образования целей [11].

Обобщая результаты проделанной работы, можно сделать ряд выводов.

- Формирование у учащихся универсальных учебных действий, обеспечивающих их готовность к работе с большими потоками информации, возможно осуществить с помощью обучения их шахматной игре.

- Позитивное влияние шахматной игры на интеллектуальное развитие младших школьников основано на развитии логического, абстрактного мышления, умении работать с потоком информации, умении анализировать, синтезировать и обобщать новые данные, осмысленном запоминании обобщённых и систематизированных ассоциаций.
- На факультете начального образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка совместно с Министерством образования Республики Беларусь и Федерацией шахмат с 2019 года началась подготовка учителей начальных классов к преподаванию факультатива по шахматам.
- В ходе анкетирования студентов до обучения их шахматной игре было выявлено, что не все студенты имели позитивное отношение к изучению данной дисциплины.
- Результаты анкетирования студентов после обучения шахматной игре показывают, что многие студенты изменили своё отношение не только к шахматной игре, но и к идее преподавания шахмат: они стали более мотивированы к изучению шахматной игры и методики преподавания шахмат в школе.

Библиографические ссылки

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие / А. Г. Асмолов и др. ; под ред. А. Г. Асмолова. 5-е изд. М. : Просвещение, 2014. 151 с.
2. Дьячков В. В. Педагогические основы обучения шахматам младших школьников [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://infourok.ru/obuchenie-shahmatam-mladshih-shkolnikov-2774840.html>.
3. Каспаров Г. К. Шахматы как модель жизни. М. : Эксмо, 2007. С. 29.
4. Неверкович С. Д. Шахматы как предмет гуманитарного цикла в общеобразовательной школе // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. М. 2001. № 2. С. 11–15.
5. Binet A. La psychologie des grands calculateurs et des joueurs d'echecs / Paris : Hachette, 1894. 126 p.
6. Сухин И. Г. Эффективное средство развития мышления // Шахматное обозрение. М., 2013. № 6. С. 75.
7. Каспяровіч, А. М. Сучасны стан і тэндэнцыі развіцця шахматнай адукацыі ў Беларусі // Физическая культура, спорт и туризм: достижения теории и практики на современном этапе : сб. материалов XI Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 15–16 нояб. 2019 г. / редкол.: А. Р. Борисевич (отв. ред.) [и др.]. Минск : БГПУ, 2019. С. 3–8.
8. Масляев В. В., Соломченко М. А., Шевляков А. И. Влияние шахматной игры на психическое развитие детей младшего школьного возраста // Наука-2020. 2019. № 8 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-shahmatnoy-igry-na-psihicheskoe-razvitie-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta>.
9. Учебная программа факультативного занятия «Шахматы в школе» [Электронный ресурс] / Национальный образовательный портал Республики Беларусь / Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь. Режим доступа : <https://adu.by/images/2020/09/fz-shahmaty-v-shkole-1-2kl.pdf>
10. Примерное календарно-тематическое планирование содержания учебного материала факультативных занятий «Шахматный всеобуч» [Электронный ресурс] Национальный образовательный портал Республики Беларусь / Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь. Режим доступа : https://adu.by/images/2017/08/KTP_Shahmatnii%20vseobuch%20_NIO.pdf.
11. Иконникова О. Н. Педагогические основы обучения шахматам младших школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. Т. 20. С. 4311–4315.

УДК 373.1 + 37.025.7

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПОИСКА РЕШЕНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Э. Х. Галямова, канд. пед. наук, доцент

Набережночелнинский государственный педагогический университет
Российская Федерация, г. Набережные Челны
E-mail: egalyamova@yandex.ru

В статье представлен опыт формирования аналитических умений будущих учителей через моделирование процесса поиска решения в цифровом симуляторе. Цифровой симулятор педагогической деятельности представляет собой виртуальную образовательную среду. Описана методология создания модели симулятора.

Ключевые слова: цифровой симулятор, трудовые действия педагога, стратегия решения задачи, виртуальная среда.

DEVELOPMENT OF A DIGITAL SIMULATOR OF PEDAGOGICAL ACTIVITY

E. H. Galyamova, PhD, Associate Professor

Naberezhnye Chelny State Pedagogical University
Naberezhnye Chelny, Russian Federation
E-mail: egalyamova@yandex.ru

The article presents the experience of forming the professional minds of future teachers, stated in the Professional Standard of a teacher through the design of a mathematics lesson in a simulation environment. The digital simulator of pedagogical activity is a virtual educational environment. On the digital simulator, the action of planning and conducting training sessions is formed and evaluated. The procedure of work and the technology of creating the model of the simulator are described.

Keywords: digital simulator, labor actions of a teacher, problem solving strategy, virtual environment.

Моделирование процесса познания объективной действительности в различных сферах деятельности прошло определенный путь развития. В профессиональной подготовке учителя, моделирование приобретает различные формы: от воссоздания «типичных» ситуаций на реальном уроке и обсуждения его со студентами до погружения в симуляционную среду виртуального урока. Цифровой симулятор педагогической деятельности создает эффект непосредственного погружения в процесс поиска решения конкретной задачи. Решение задач играет одну из ведущих ролей в процессе развития мышления. Формирование умения решать задачи обеспечивает с одной стороны процесс усвоения знаний и способов учебной деятельности, с другой стороны реализует возможность развития различных видов мышления. Кроме этого, обучение поиску решения задачи, является одной из основных методических задач в процессе профессиональной подготовки будущего учителя математики. В ходе нашего исследования сделано предположение, что умение обучать решать задачи эффективно формируется у будущего учителя, если в модель цифрового симулятора, как дидактического средства профессиональной подготовки, заложить не только методику обучения общим приемам

и методам поиска решения задачи, но и усвоение теоретических знаний и опыта решения отдельных задач. В статье представлен опыт целенаправленной методической работы со студентами факультета математики и информатики как в курсе «Элементарная математика», так и в ходе изучения дисциплины «Методики обучения математики» в Набережночелнинском государственном педагогическом университете.

Интеграция содержания дисциплин «Методики обучения математики» и «Элементарная математика» подразумевает включение знакомства с общематематическими методами доказательства и эвристиками на первых этапах обучения. Приведем пример одной из эвристических схем, которая предполагает знакомство в курсе математических дисциплин в процессе поиска решения задач студентами. Данная схема легла в основу модели сюжета цифрового симулятора на этапе поиска решения задачи. Схема включает следующие рекомендации:

- прочитайте текст задачи, представьте мысленно объекты, о которых идет речь;
- выделите условие и требование задачи, сделайте рисунок. Обязательно подпишите числовые данные на чертеже, поставьте знак вопроса на объекте, величину которого нужно найти. Запишите, что требуется доказать на математическом языке. В случае затруднения, переформулируйте требование или замените равносильным предложением.
- если в требовании задачи содержится термин, замените его определением понятия, которое оно обозначает. Используйте признак понятия, если он есть.
- перечислите те математические утверждения, из которых следует утверждение задачи.
- перечитайте условие задачи и убедитесь, что перечисленные утверждения содержатся в условии.

В ходе опытной работы по разработке цифрового симулятора педагогической деятельности на практических занятиях по дисциплине «Методика обучения математике» студентам, как будущим учителям, демонстрировались учебные ситуации по применению аналитико-синтетической деятельности в процессе поиска решения задачи. В основе ее лежат такие действия, как:

- переформулирование требования задачи;
- выведения следствия;
- подведение объекта под понятие;
- чтение чертежей;
- переходы от определения понятия к существенным свойствам,
- составление задачи и т. д.

Анализ задачи может происходить в разных направлениях: предметно-содержательный анализ и логико-семантический анализ. Логико-семантический анализ вызывает затруднения у большинства студентов, так как проводится с целью установления типа задачи, величин, их значений и отношений между ними, разбиение текста на отдельные элементарные условия и требования. С помощью построения модели в процессе решения задачи удастся зафиксировать результат анализа задачи, выделив ее математическое содержание. Нечаев Н. Н. подчеркивает, что моделирование как процесс познания действительности и как ведущее средство учебной деятельности нельзя смешивать с моделями, возникающими в ходе процесса [1].

Цифровизация современной образовательной среды в профессиональной подготовке будущих учителей математики приобрела новый импульс с появлением первых симуляторов в системе образования. Цифровые симуляторы стали незаменимым элементом подготовки медиков и пилотов самолетов [2]. Проблема внедрения цифровых симуляторов в профессиональную подготовку достаточно подробно описана рядом исследователей [3; 4]. В подготовке будущих учителей в России также происходят изменения, связанные с новыми требованиями к информационной образовательной среде педагогического вуза [5; 6; 7]. В Набережночелнинском государственном педагогическом университете разрабатываются новые модели цифрового симулятора педагогической деятельности. В 2020 году были разработаны уроки математики для 2-го и 5-го классов в виде симуляции педагогической деятельности учи-

теля на уроке, а в 2021 году авторский коллектив начал работу над симулятором по обучению поиску решения задачи. Еще в 1977 году Национальный совет американских учителей математики заявил, что обучение решению задач – это главная причина изучения математики.

На начальном этапе проектирования симулятора по подготовке будущих учителей математики к организации работы школьников на уроке по решению геометрической задачи были изучены требования к дидактическим средствам обучения и рекомендации по организации поиска стратегии решения задачи обучающимися [8, 9, 10]. Большинство нынешних моделей решения задач строятся на четырехэтапной эвристической модели, описанной Джорджем Пойа в книге «Как решить задачу». В этой книге Пойа представил следующий план решения задачи:

- уяснение сути задачи (анализ),
- составление плана,
- выполнение плана,
- оценка найденного решения.

Сюжет симулятора предусматривает максимальный результат, если пользователь придерживается именно этой четырехэтапной эвристической модели. План обычно включает в себя визуализацию геометрической задачи, выбор подходящей стратегии, решение задачи и оценка найденного решения или его осмысление. Выбор подходящей стратегии является ключевым аспектом решения задачи [10].

Опишем подробнее процедуру и содержание работы по созданию цифрового симулятора. Авторская модель симулятора была разработана в соответствии с требованиями Професионального стандарта педагога к формированию трудовых действий педагогов. Симулятор предусматривает отработку трудового действия «планирование и проведение учебных занятий» из раздела 3.1.1. общепедагогической функции обучения [11].

Основу сюжета симулятора составляет сценарий фрагмента урока геометрии по решению задачи повышенной сложности из материалов подготовки к ЕГЭ с использованием заданно – проблемного подхода. Для создания авторской модели симулятора проведена подготовительная работа, заключающаяся в разработке группой педагогов сценария урока и видеосъемке данного урока в разных классах. Для создания симулятора выполнена видеосъемка более сорока уроков геометрии в различных школах города Набережные Челны, которые затем были проанализированы группой методистов. В результате методического и дидактического анализа видеоматериалов уроков в 10–11 классах проведена классификация возможных вариантов решения задачи учениками. Анализ видеоматериалов помог выделить и обобщить типовые действия учителей математики и варианты решений и ошибок школьников. Данный этап работы над симулятором является подготовительным и в тоже время основным, так как выделенный материал является основой модели проектируемого симулятора. Целью данного этапа является выявление многовариантности правильных и неправильных с методической точки зрения действий педагогов; верных и ошибочных решений школьников, которые позволят в дальнейшем перенести действия реальных учителей и школьников в виртуальную среду.

В виртуальном классе представлены шесть учеников с различными стратегиями к решению геометрической задачи, которые отражают в процентном соотношении реальные ответы учеников из снятых видео-уроков. Виртуальный фрагмент урока демонстрирует реальную картину работы целого класса: непонимание поставленной задачи некоторыми учениками, индивидуальное решение отдельными учениками в собственном режиме. В виртуальном классе (как и на обычном уроке) нет готовых подсказок или инструкций о том, кто из детей понял условие задачи, а кто затрудняется в осмыслении, поэтому студент, как будущий учитель на виртуальном уроке может провести диагностику понимания задачи обучающимися.

Студент, который принимает на себя роль виртуального учителя, должен сначала самостоятельно решить задачу или разобраться в готовых решениях. Только после этапа провер-

ки его уровня понимания задачи он приступает к планированию и проведению учебного занятия. На первоначальном этапе он выбирает форму взаимодействия с учениками, последовательность этапов работы с задачей, формулировку вопросов по анализу задачи, принимает решение о необходимости проведения опроса школьников, выбора дидактических средств, а также контролирует временные затраты. Выбор той или иной опции должен привести к правильному решению задачи всем классом или отдельным учеником, в зависимости от выбора формы работы пользователем.

Сюжет задачи позволяет осуществить привязку к различным темам школьного курса геометрии. Соответственно выбор планируемых результатов, хода проектируемого урока пользователем, зависит от его предыдущих решений. Реакции виртуальных детей на выбранные из предложенного списка вопросы классу, соответствует планируемым результатам. Если проследить ветви событий соответствующего графа сюжетной модели симулятора, то можно увидеть отсутствие пересечений и аналогий с учетом возраста при общей дидактической линии урока. Математическая модель в виде дерева вариантов позволила реализовать симулятор как систему учебных заданий с изменяющимся набором исходных данных, начиная со второго этапа принятия решения.

Работа обучающегося (студента) на симуляторе сводится к выбору определенных действий, анализу данных и результатов действий, поиск возможных вариантов и оптимального набора решений.

Отметим, что использование цифровых симуляторов педагогической деятельности в процессе обучения не предполагает отмену прохождения реальной производственной практики в школе для формирования полноценного практического опыта будущего учителя. Опыт работы на симуляторе поможет студенту ориентироваться в выборе стратегии поиска решения задачи, сформировать уверенность в принимаемых решениях по выбору дидактических средств и методических приемов.

Таким образом, структура сценария фрагмента урока позволит студенту (виртуальному учителю) выработать свой методический подход к процессу поиска решения, спроектировать вариативность способов решения задачи учениками и конкретные действия учителя по отношению к каждому предложенному школьниками способу решения задачи.

Симулятор спроектирован таким образом, что невозможно предугадать верную стратегию выбора опции. Если пользователь не разобрался в математической сути задачи на первоначальном этапе работы на симуляторе или не знаком с принципами деятельностного построения урока, то невозможно просчитать, какая опция оценивается максимально, а какая может привести к низкому результату в баллах. Вариативность выбираемых действий позволяет использовать симулятор для отработки и рефлексии компетенций по планированию и проведению учебного занятия и определить уровень сформированности умений у будущих педагогов.

По окончании работы на симуляторе перед студентом на экране в табличной форме представлена следующая информация: максимальный балл, который мог бы получить студент по каждому из критериев и его собственный результат в процентном отношении к правильному (оценка по столбальной шкале). Оценка действий в конце работы помогает определить методические и предметные дефициты будущего педагога. Такая система оценивания позволяет как самому студенту, так и преподавателю вуза построить индивидуальную траекторию по корректировке знаний и умений у будущего педагога. Все результаты прохождения симулятора пользователем сохраняются, и программа позволяет проследить динамику показателей.

Цифровой симулятор может быть применим и как тренажер для отработки профессиональных умений, и как диагностический инструмент, для определения уровня предметных знаний будущих учителей.

Таким образом, во-первых, симуляция педагогической деятельности на виртуальном уроке позволяет формировать и развивать трудовые действия будущих педагогов из профес-

сионального стандарта педагога. В процессе осуществления моделирования учебной деятельности в цифровом симуляторе, математическое (предметное) содержание усваивается как результат моделирования процесса поиска решения задачи, при этом освоение способов выявления действий учителя станет задачей педагогической деятельности.

Во-вторых, использование цифрового симулятора педагогической деятельности возможно не только для отработки методических умений будущих педагогов в предметной области «Математика», но и для изучения самого метода симуляции деятельности в дисциплинах по общей педагогике (раздел дидактика); изучение принципов деятельностного подхода в любой предметной области (на примере математики); для составления индивидуального профиля методических умений студентов и адресной помощи преподавателя вуза при составлении индивидуальной образовательной траектории будущего педагога.

Библиографические ссылки

1. Методологические проблемы развития мышления субъектов образовательного процесса : монография / под общ. ред. Т.Н. Ищенко ; СибГУ им. М. Ф. Решетнева. Красноярск, 2021. 232 с.
2. Ключко В.И., Кушнир Н.В., Матяж А.С., Жуков В.А. Технологии виртуальной реальности: современные симуляторы и их применение в медицине // Научные труды КубГТУ, 2016. № 15. С. 94–104.
3. Дудырев Ф.Ф., Максименкова О.В. Симуляторы и тренажеры в профессиональном образовании: педагогические и технологические аспекты // Вопросы образования / Educational Studies Moscow, 2020. № 3. С. 255–276.
4. Emprin, F. & Sabra, H. (2019). Les simulateurs informatiques, ressources pour la formation des enseignants de mathématiques, Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 19(2), 204-216. DOI : 10.1007/s42330-019-00046-w.
5. Бажина П.С., Жигалова О.П. Концептуальная модель симулятора «Управляй классом» для студентов педагогического вуза // Мир науки, культуры, образования, 2018. № 3 (70). С. 242–244.
6. Жигалова О.П. Учебные симуляторы в системе профессионального образования: педагогический аспект // Азимут научных исследований: педагогика и психология, 2021. Т. 10. № 1 (34). С. 109–112.
7. Матвеев С.Н., Галямова Э.Х., Киселев Б.В. О статистической оценке внедрения обучающих математических тренажеров – симуляторов в обучение // Проблемы современного педагогического образования/Сборник научных трудов. Ялта, 2021. № 71 (1). С. 249–255.
8. Галямова Э.Х. Cognitive Styles in Solving Educational Tasks/ Journal of History Culture and Art Research (ISSN: 2147-0626) Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi Vol. 8, No. 4. P. 371–381.
9. Позаментье А. Стратегии решения математических задач: Различные подходы к типовым задачам. Москва : Альпина паблишер, 2018. 223 с.
10. Львовский В. А., Санина С. П. Проблемно-задачный подход к обучению в школе и вузе / UniverCity: Города и Университеты / под ред. С. Н. Вачковой. Москва: Издательство «Экон-Информ», 2018. С. 89–100.
11. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] : Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>.

УДК 37.02; 37.032

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ В ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ

Д. В. Дружинин

Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, г. Красноярск

Статья посвящена обзору современных психолого-педагогических условий в разных подходах к обучению. В данной статье рассматривается проблема теоретического обоснования психолого-педагогических условий развития профессиональных коммуникаций в индивидуализированном обучении на примере студентов, изучающих иностранный язык.

Ключевые слова: персонализированное обучение, личностно-ориентированный подход, системно-деятельностный подход, психолого-педагогические условия, общение, субъектность.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMMUNICATIONS IN PERSONALIZED LEARNING

D. V. Druzhinin

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
Krasnoyarsk, Russian Federation

The article is devoted to an overview of the current psychological and pedagogical conditions in different approaches to learning. This article deals with the problem of theoretical substantiation of psychological and pedagogical conditions for the development of professional communications in personalized learning on the example of students learning a foreign language.

Keywords: personalized learning, learner-centered approach, system-activity approach, psychological and pedagogical conditions, communication, subjectivity.

При реализации ФГОС важное место занимает личностно-ориентированный подход, который предполагает рассмотрение обучающегося как субъекта образовательной деятельности. При этом преподаватель рассматривается как фасилитатор, чья деятельность направлена на создании условий для самостоятельной работы обучающегося, поддержании его интересов к саморазвитию и становлении всесторонне развитой личностью, подготовленной к профессиональной деятельности [9; 10]. Исходя из этого, обучающийся может выбирать высказывания для подкрепления своих идей только для того, чтобы подтвердить общепринятую позицию, что абсолютно снижает мотивацию к познавательной активности. Современное образование ставит перед собой целью развития личностного потенциала, в котором самооценка важнее общей оценки, а глубина знаний и способность к самообразованию важнее, чем ориентация на общие стандарты [1]. Проблема самостоятельности приобретает особую значимость в свете появления инновационных подходов и новых требований к обучающемуся. Согласно вышеизложенному, особенно актуальным становится персонализированное обучение, предполагающее возможность обучающегося самостоятельно выстраивать траекторию образовательного процесса (самостоятельное планирование, паритетные отношения,

разные показатели достижения цели у каждого ученика). Термин «персонализированное обучение» появился сравнительно недавно, и, основываясь на разных источниках, может быть выражен как «обучение, в котором темп обучения и учебный подход оптимизированы для нужд каждого учащегося» [4]. Цели обучения, подходы к обучению и содержание обучения (и его последовательность) могут варьироваться в зависимости от потребностей учащихся. Кроме того, учебная деятельность значима и актуальна для учащихся, обусловлена их интересами и инициализирована самими обучающимися [3]. В отличие от традиционных подходов к подаче материала, все большую популярность приобретают мобильные информационные устройства, так как они обеспечивают не только интерактивность, но и персонализированный материал, что позволяет обучающимся заниматься в собственном темпе. В связи с изложенным, актуальны в современном образовании ряд выявленных противоречий между:

- потребностью в развитии учебной самостоятельности, выстраивании паритетных отношений, содержательных коммуникаций и традиционной моделью, обучения для которой свойственны объект-субъектные отношения;
- реализацией цели образования и реализацией собственных целей обучающегося;
- активным характером деятельности в персонализированном обучении и преобладающем репродуктивном характере деятельности в образовательном процессе.

Цель исследовательской работы состоит в теоретическом обосновании психолого-педагогических условий по развитию профессиональных коммуникаций в персонализированном обучении на примере изучения обучающимися иностранного языка.

Объектом в данной работе выступает развитие профессиональных коммуникаций в образовательном процессе.

Предмет – психолого-педагогические условия развития профессиональных коммуникаций в персонализированном обучении на примере изучения иностранного языка.

Гипотеза состоит в предположении, что при персонализированном обучении иностранному языку будут достигнуты результаты обучающихся в овладении профессиональной коммуникацией, если:

- 1) система заданий будет обеспечивать вовлечение обучающихся в мыслительный процесс;
- 2) средства обучения, основываясь на психолого-дидактических закономерностях обучения, будут развивать учебную самостоятельность обучающегося;
- 3) организационные формы обучения будут отражать дискуссионный характер на исследовании содержания.

Выбор профессиональных коммуникаций обусловлен тем, что в современном мире большинство задач, в том числе и научных, решаются посредством общения внутри кругов специалистов, в которых есть определенные правила взаимодействия, что позволяет говорить о междисциплинарности.

Под термином «профессиональные коммуникации» подразумевается профессионально обусловленный процесс передачи информации в различных сферах познавательно-трудовой и творческой деятельности, направленный на профессиональное развитие в рамках профессиональных сообществ, в которых есть определенные правила взаимодействия [5]. Профессиональные коммуникации характеризуются несколькими компонентами, во-первых, мотивационный – стремление к профессиональной деятельности, в том числе и внутреннее, то есть задания стимулируют процесс познания, таким образом, для решения задачи необходимо овладение, что приводит к интериоризации – посредством нее обучающийся сам приходит к самореализации как профессионала [8]. В этом помогает когнитивный компонент – знания о формах, видах и средств профессиональной коммуникации, что повышает ее эффективность, и деятельностный, который включает в себя умения, такие как конструктивные, организаторские и гностические [2]. Через индивидуальную работу, например, создание проекта о презентации своего города как туристической цели, в каждой из которых есть 3–4 человека, обучающиеся делят между собой подзадания, то есть рассказы об истории

города, достопримечательностях и т. д., переход от индивидуальной работы к кооперации. Помимо этого наблюдается переход от индивидуальной работы к простой, а затем и сложной кооперации. Рефлексивный компонент предполагает осмысление своего опыта для самоконтроля и самопознания. Рефлексия осуществляется на основании обсуждения результатов своей работы к другими обучающимися [6; 13; 15].

В данной связи необходимо рассмотреть существующие подходы к образованию и выделить их психолого-педагогические условия.

Системно-деятельностный подход рассматривается как ведущий подход в преподавании иностранного языка. Важно отметить, что системно-деятельностный подход стал основой ФГОС. Изначально, системно-деятельностный подход сформировался из двух подходов системного и деятельностного. Системный подход рассматривает объекты как систему, то есть исследует целостность объекта и выявляет разные связи между ними, которые интегрируют его составляющие в единую систему. Деятельностный подход предполагает практическую направленность. Для системно-деятельностного подхода характерны субъект-субъектность, что подразумевает, что обучающиеся являются активными участниками образовательного процесса наряду с преподавателем. Это важно по той причине наличия психологической потребности высказывать свои мысли, выступать активным участником общения. Системно-деятельностному подходу соответствует следующие принципы: 1) обучающиеся приобретают новые знания в процессе самостоятельной поисковой деятельности при этом им служат опорой полученные до этого знания; 2) обучение представляет совместную деятельность учителя и обучающегося; таким образом роль педагога заключается в том, что он выступает фасилитатором, иными словами организует самостоятельную работу обучающихся; 3) высокая эффективность обеспечивается рядом последовательно реализуемых учебных задач, через которые обучающиеся постепенно подходят к проблеме урока; 4) обращение к разнообразным источникам информации и формам организации работы на разных уровнях; 5) развитие таких умений обучающихся, как рефлексия, командная работа и объективная оценка своей и чужой деятельности; 6) содержание образования должно быть включено в непосредственный опыт обучающегося и затрагивать его интересы и повседневную жизнь [12; 14].

В личностно-ориентированном подходе личные особенности не просто учитываются, а включаются в процесс посредством того, что преподаватель организует подходящие для этого условия. В нем выделяются следующие принципы:

Принцип выбора – субъектность в выборе целей, форм, способов организации процесса обучения. И связанный с ним принцип субъектности – помощь обучающемуся в становлении полноправным членом жизнедеятельности в образовательном пространстве.

Принцип творчества – наличие большого количества творческих заданий, позволяющих реализовывать себя как в коллективной, так и в индивидуальной деятельности, что приводит к выявлению сильных сторон творческого потенциала.

Принцип самоактуализации – поддержка потребности обучающихся в осуществлении и пробуждении своих интеллектуальных и физических особенностей.

Принцип индивидуализации – обеспечение надлежащих условий для развития индивидуальных особенностей обучающихся.

Принцип доверия и поддержки – подразумевает неавторитарный характер взаимодействия и полный отказ от насильственных методов [17].

Необходимо осветить принципы персонализированного обучения. Вначале необходимо упомянуть методическую базу – данное обучение берет истоки в теории и практике развивающего образования (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, Дж. Брунер, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, А.Г. Асмолов, Ш.А. Амонашвили и др.) [11], международных сравнительных исследованиях эффективности образовательных технологий (Дж. Хетти, Р. Марцано, П. Ньюман, Д. Колб, Г. Гарднер и др.) [16].

Принципы данного обучения можно сформулировать таким образом: 1) непрерывность – процесс обучения длится не в рамках определенного курса и количеством пройденного

материала, а длится постоянно, так как любая трудность воспринимается как стимул для дальнейшего обучения; 2) актуальность – знания нужны не для получения оценки, а для приобретения полезного практического опыта; 3) самостоятельность – контроль учеником процесса обучения, что позволяет самому задавать темп обучения и ориентироваться на свои потребности а также практика постановки долго и краткосрочных целей; 4) ответственность за свои решения, так как технологии не должны ограничивать автономию ученика; 5) субъектность – возможность сотрудничества между индивидами, группами учеников и учителем на партнерских основаниях; 6) использование технологий как вспомогательного инструмента для сплочения обучающихся; 7) обратная связь осуществляется не только с педагогом, но и с другими обучающимися [7].

Также были выделены основные сходства и отличия системно-деятельностного, личностно-ориентированного и персонализированного подходов. К числу сходств относятся: неавторитарный характер обучения, использование и комбинация различных форм, методов обучения технологий (которые в персонализированном подходе воспринимаются как вспомогательный инструмент для сплочения обучающихся), использование информации, которая соответствует интересам и актуальным потребностям обучающихся. В числе различий: самостоятельность в персонализированном обучении выражается не только в учебной деятельности, но и в формировании целей, выборе форм и методов обучения. Из этого вытекает второе отличие – большая степень ответственности за свои решения, особенно за построение долго и краткосрочных целей. Этим же обуславливается непрерывность обучения, которое не ограничено одним курсом или целями образования.

На основании вышеизложенного, были выделены основные сходства и отличия системно-деятельностного, личностно-ориентированного и персонализированного подходов. К числу сходств относятся: неавторитарный характер обучения, использование и комбинация различных форм, методов обучения технологий (которые в персонализированном подходе воспринимаются как вспомогательный инструмент для сплочения обучающихся), а также использование информации, которая соответствует интересам и актуальным потребностям обучающихся. В числе различий: самостоятельность в персонализированном обучении выражается не только в учебной деятельности, но и в формировании целей, выборе форм и методов обучения. Из этого вытекает второе отличие – большая степень ответственности за свои решения, особенно за построение долго и краткосрочных целей. Этим же обуславливается непрерывность обучения, которое не ограничено одним курсом или целями образования.

Библиографические ссылки

1. Агасиева И.Р. Современные подходы и методы обучения иностранному языку // Современный ученый. 2020. № 1. С. 8–13.
2. Аксенова О.С. Профессиональная коммуникация как составляющая профессиональной компетентности студентов педагогических специальностей// Профессиональное образование. Бузулук, 2017.
3. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М. : Академика. 2006. 288 с.
4. Бондаренко Н.Г. Дидактические возможности мобильного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тула, 2021.
5. Булатова Д.В. Иностранный язык как средство профессиональной подготовки студентов неязыковых вузов // Профессиональное образование. 1996. № 1. С. 78–83.
6. Воробьева Н. А. Структура профессиональной коммуникации в сфере образования [Электронный ресурс]. URL: www.emissia.org/offline/2009/1314.htm.
7. Ермаков Д. С., Кириллов П. Н., Корякина Н. И., Янкевич С. А. Шкалирование учебных целей в персонализированной модели образования / под ред. Е. И. Казаковой. М., 2019. 48 с.

8. Золотова М.В. Профессионально-ориентированный подход в пособиях по английскому языку и роль преподавателя [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_25673411_16737038.pdf.
9. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М., 2012. 104 с.
10. Кунанбаева С.С. Современное иноязычное образование: методология и теории : монография. Алматы, 2005. 264 с.
11. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики : учебник. М., 1997. 287 с.
12. Миролюбов А.А. Рахманов И.В., Цейтлин В.С. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1999. 274 с.
13. Остроумова Е.Н., Ширяева Е.А. Технология формирования профессиональной коммуникативной компетентности [Электронный ресурс]. URL: <http://www.jurnal.org/articles/2009/ped21.html>.
14. Павлова А.Б. Педагогическая профилактика притеснения младших школьников в межличностных отношениях в образовательной организации : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2021.
15. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: [Электронный ресурс]. URL: <http://rusnauka.com> (дата обращения: 13.01.2022).
16. Hattie J. Glossary of Hattie's influences on student achievement [Электронный ресурс] URL: <https://visible-learning.org/glossary/>.
17. McCaleb J. L. How do teachers communicate? Teacher Education Monograph No. 7. ERIC Clearinghouse on Teacher Education. Washington D.C. 2014.

© Дружинин Д. В., 2022

УДК 378; 371.146

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК СПОСОБ ПОДДЕРЖКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГОВ

Т. Н. Ищенко^{1,3}, кандидат педагогических наук, доцент
А. В. Бутенко^{2,3}, кандидат физико-математических наук, доцент
И. Б. Зубковская³, кандидат биологических наук, доцент

¹Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева,
Российская Федерация, г. Красноярск
E-mail: tatiana-dial@mail.ru

²Сибирский федеральный университет
Российская Федерация, г. Красноярск

³Красноярский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования
Российская Федерация, г. Красноярск
E-mail: zubkovskaya@kipk.ru

В статье представлены методологические и теоретические основания научно-методического сопровождения педагогов, актуализирована проблема институциональной реорганизации процессов профессионального развития. Обновление форматов и способов научно-методического сопровождения, по мнению авторов, с необходимостью требует проведения практико-ориентированных и научных исследований в качестве оснований, обеспечивающих обновление содержания деятельности по повышению квалификации на научной основе. В этом случае научно-методическое сопровождение создает условия, в которых педагог выступает как носитель субъектности, где рефлексия педагогической деятельности лежит в основе процессов профессионального развития. На примере отдельного практико-ориентированного исследования проиллюстрирован способ организации научно-методического сопровождения, позволяющий реорганизовать процессы профессионального развития педагогов.

Ключевые слова: научно-методическое сопровождение педагогов, антропологический и деятельностный подходы, практико-ориентированные исследования профессионального развития педагогов.

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT AS A WAY TO SUPPORT THE PROFESSIONAL GROWTH OF TEACHERS

T. N. Ishchenko^{1,3}, Cand. of Sciences (Pedagogy), associate Professor
A. V. Butenko^{2,3}, **I. B. Zubkovskaya**³

¹Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
Российская Федерация, г. Красноярск
E-mail: tatiana-dial@mail.ru;

²Siberian Federal University,
Российская Федерация, г. Красноярск

³Krasnoyarsk Regional Institute of Professional Development
and Professional Retraining of Educators
Российская Федерация, г. Красноярск
E-mail: zubkovskaya@kipk.ru

The article presents the methodological and theoretical foundations of scientific and methodological support for teachers, the problem of institutional reorganization of professional development processes is updated. Updating the formats and methods of scientific and methodological support, according to the authors, necessarily requires practice-oriented and scientific research as the basis for updating the content of advanced training activities on a scientific basis. In this case, scientific and methodological support creates conditions in which the teacher acts as a carrier of subjectivity, where the reflection of pedagogical activity underlies the processes of professional development. On the example of a separate practice-oriented study, a method for organizing scientific and methodological support is illustrated, which allows reorganizing the processes of professional development of teachers.

Keywords: scientific and methodological support of teachers, anthropological and activity approaches, practice-oriented studies of the professional development of teachers.

Изменения в обществе, в отношениях между странами и людьми, в условиях неопределенности и турбулентности среды в XXI веке потребовали и перестройки системы образования. Образование оказалось в ситуации необходимости решения сложных проблем развития личности, поиске моделей образования, внесения изменений в подготовку молодого поколения к изменившимся условиям жизни в связи с происходящими социальными и экономическими изменениями в новую эпоху. В условиях стратегической неопределенности подготовка молодого человека требует обновления критериев. И эти критерии касаются как показателей когнитивного характера, так и психологического. Ученическая самостоятельность приобретает все большее значение, потому как необходима развитая способность к осознанному самостоятельному выбору и ответственности за него как в стенах школы, так и за ее пределами. В свою очередь, эта способность требует осмысленности, развития способов метапознания, способов работы с различными источниками информации, критического мышления и пр. В связи с этими и многими иными причинами обусловлено и появление обновлённых федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС), которые были разработаны и утверждены в 2021 году (Приказ Минпросвещения РФ от 31.05.2021), которые к тому же подверглись критике. Как отмечают многие эксперты, новые ФГОС фокусируются на формировании практических навыков школьников: они должны понимать, как связаны предметы и как полученные знания, умения можно использовать в реальной жизни. Однако заметим, что если постановка цели в учебном процессе осуществляется только преподавателем и поиск решений для ее достижения трактует также учитель, то и понимания сути, и преобразования предмета, действительности обучающийся не способен осуществить. Потому как постановка цели и ее реализация и представляют теоретическое и практическое действия, разрыв между взаимосвязанными процессами приводит «к формированию способности действовать по шаблону», что никак не представляет той самой способности, которая порождает осуществление сознательной деятельности. Особое значение в стандартах придается формированию функциональной грамотности и воспитанию. Однако еще Л.С. Выготский и С.Л. Рубинштейн на основе исследований пришли к выводу, что «обучая воспитываем, а воспитывая обучаем». Воспитание и обучение как два неразрывных процесса, где созревание личности определено психологическими законами и дидактическими закономерностями.

Для полноценной реализации ФГОС третьего поколения предусматривается перестройка учебно-воспитательного процесса в школах, что должно обеспечить достижение новых образовательных результатов. И добиться этого невозможно без кардинальной перестройки сферы педагогического образования. При этом особую роль в процессе трансформации начинает играть система дополнительного профессионального образования, обеспечивающая за счет развертывания научно-методического сопровождения необходимый профессиональный рост и трансформацию квалификационного профиля педагога.

И если как планируется, благодаря обновлённым стандартам школьники получают больше возможностей для того, чтобы заниматься наукой, проводить исследования, то исследовательская деятельность педагога обретает важнейшее значение в развитии личности обучающегося, в становлении его субъектом деятельности.

Опираясь в качестве оснований нашего исследования на деятельностный и антропологический подходы, выделим ключевые принципы, которые позволяют выстроить, с одной стороны, современную практику научно-методического сопровождения педагогов, а с другой – определить особенности реорганизации процессов профессионального развития сотрудников Института повышения квалификации (или другой организации, занимающейся дополнительным профессиональным образованием педагогов).

Полагая, что антропологический подход направлен на исследование собственно человеческого в человеке, на понимание его субъективного мира, и инструментально обеспечивает работу с ценностными ориентациями человека, мы можем предположить, что для поддержки профессионального развития педагога на основе научно-методического сопровождения эти ключевые идеи подхода обеспечат адекватное видение как самого процесса развития, так и его возможных человекосоразмерных перспектив.

Учитывая двойственную природу человека, Кант полагал, что антропология как междисциплинарная наука одновременно принадлежит миру природы и миру свободы, связанному с самодеятельностью человека и социумом. Впоследствии К. Ушинский, трактуя эту идею Канта на материале педагогики, рассматривал как перспективную возможность создание педагогической антропологии. Большинство современных авторов связывают реализацию этого подхода в педагогике с разработкой и реализацией теорий развития личности. Поэтому реализация антропологического подхода во многих педагогических разработках и исследованиях оказывается связана в определенной степени с деятельностным подходом, в некоторых других – с культурологическим, социокультурным и другими подходами, описывающими общественные процессы.

Антропологический подход обеспечивает движение, осуществление поиска новых путей и направлений по разрешению современных проблем в педагогике, образовании, в том числе развития педагогического знания. С целью познания окружающей действительности используется *гносеологическая функция* данного подхода, позволяющая осуществить выбор методов исследования и форм деятельности. Соответственно эта функция антропологического подхода помогает исследователю определиться с теоретико-методологическим фундаментом и с содержанием исследования. Тем самым гносеологическая функция антропологического подхода позволяет определить мировоззренческие установки педагога. Для осознанного построения образовательной деятельности, основанной на закономерностях процесса познания, используется *нормативно-праксиологическая функция* антропологического подхода. Поскольку праксиология характеризует направление деятельности познания. И, наконец, *прогностическая функция* антропологического подхода необходима как составляющая для осуществления прогноза трансформации, изменения образовательных процессов. Прогностическая функция, с одной стороны, базируется на анализе совершенной деятельности, образовательного процесса, а с другой – представляет синтез теоретической и праксиологической составляющих, обеспечивающих целостный взгляд на образовательный процесс, его организацию и пр. Реализация принципов антропологического подхода, таких как принцип субъектности, принцип диалогичности, принцип природо- и культурно-сообразности и принцип педагогической поддержки позволит педагогу адекватно определять как предметное содержание, так и организационные формы по его освоению.

Деятельностный подход в контексте нашего исследования рассматривается с обобщенной позиции (отечественные школы А.Н. Леонтьева и Г.П. Щедровицкого). В рамках этой трактовки деятельностного подхода необходимо как создавать образ учебного процесса по решению проблем, так и осуществлять сам этот процесс, то есть необходимо выстраивать и образ, и процесс, удерживая и соотнося их в определенном единстве. Вслед за Г.П. Щедро-

вицким, А.Н. Леонтьевым мы полагаем, что ведущим в этом единстве является «процесс, связывающий образ с отражаемой действительностью» (например, обобщения формируются в процессе реального практического «переноса» одного способа действия в другие условия). И тогда построение таких связей между понятиями «образ» и «процесс» запускают процессы преобразования как сознания педагога, так и деятельности. Скорее всего речь идет об образе, обогащенном в своих характеристиках понятием. И тогда в педагогической деятельности востребованы закономерности организации учебного процесса, предусматривающие вовлечение познающего в активный мыслительный процесс по разрешению проблем, противоречий на основе теории и методологии организации теоретической и практической деятельности.

Необходимость использования деятельностного подхода обусловлена методологическим положением о единстве (в широком смысле слова) личности и осуществляемой ею деятельности. В этом контексте становится возможным выстроить диалектическую взаимосвязь как развития, так и функционирования психолого-педагогических процессов, состояний, свойств личности в связи с осуществляемым видом деятельности. И если ведущий вид деятельности связан с инновационными процессами в образовании, с рефлексией коллективной и собственной деятельности педагога, то в рамках такого подхода становится возможным инициировать обновления в проявлении субъектности педагогом, процессе его творческого саморазвития. Педагог как субъект деятельности становится способным выявлять сущностные проблемы в педагогической деятельности, определяя свои дефициты и планируя направления развития, обретения знаний для преобразования практики. При этом подходе можем говорить о необходимости развития теоретической способности педагога в организации учебно-воспитательного процесса, что предполагает владение законами его функционирования, психолого-дидактическими закономерностями развития личности обучающегося [1].

Таким образом, в рамках деятельностного и антропологического подходов мы рассматриваем научно-методическое сопровождение, как создание условий для становления и развития профессиональной рефлексии педагога, совершенствования способов планирования собственного профессионального роста и развития в ходе осуществления профессиональной деятельности педагога, как на своем рабочем месте, так и в контекстах реализации различных систем разделения труда, в которые педагог вовлечен.

Гипотеза нашего исследования состоит в том, что, если научно-методическое сопровождение будет обеспечивать направления профессионального развития педагога как обретение им теоретико-рефлексивных способностей по разумному преобразованию учебного процесса, то он становится способным на получение новых результатов своего труда, то есть образовательных результатов обучающихся. Однако такая способность связана прежде всего с собственным преобразованием педагога, способного осознанно и осмысленно осуществлять выявление проблем учебного процесса и причин, обуславливающих образовательные результаты обучающихся не на должном уровне. То есть без обновления себя самого, без развитой способности к рефлексии получить качественные образовательные результаты не представляется возможным.

Следует отметить, что такие теоретико-рефлексивные способности педагога проявляются лишь при условии овладения им научными методами, способами познания, позволяющими осуществить преобразования, как самого себя, так и образовательного процесса по продуктивному варианту. А это уже требует выявления механизма перехода от репродуктивной деятельности к продуктивному труду, освоения теории организации учебного процесса и познавательных средств. В этой связи представляется перспективным использование концепта личностной и профессиональной рефлексии, впервые введенного в работах И.Н. Семёнова, С.Ю. Степанова [2; 3]. В рамках предлагаемого концепта профессиональное развитие обусловлено результативным использованием профессиональной рефлексии, а развитие личности – личностной рефлексией. Тогда и инструментальная составляющая научно-методического сопровождения с необходимостью должна опираться на задействование профессио-

нальной и личностной рефлексии. Однако этого недостаточно для создания условий по полноценному, отвечающему современным вызовам, профессиональному развитию педагога.

Значительную роль в обеспечении развития педагога играет вовлечение его в продуктивную деятельность. Это может быть участие в разработке проекта по внесению изменений в организации учебного процесса, разработке уроков, освоение и перенос интересной инновации в свою образовательную организацию, разработка цикла занятий на основе использования новых способов работы, подготовка и реализация мероприятия событийного типа и т. п. Создаваемые для педагога в рамках повышения квалификации и научно-методического сопровождения возможности осуществления различных видов продуктивной деятельности, с одной стороны, обеспечивают свободу выбора в выстраивании индивидуальной траектории развития в процессе освоения нового материала, активного участия в вебинарах, а с другой – обретение педагогом ответственности за принятое решение, за определение в группу с целью осуществления совместной проектной деятельности с коллегами. Тем самым для педагога становится открытой возможность обретения субъектной позиции. Задача организаторов научно-методического сопровождения заключается в том, чтобы обеспечить движение педагогов в проектном режиме, учитывая проблемы краевого образования, выявленные дефициты на основании анализа составления индивидуальных образовательных маршрутов.

Однако такой подход еще не решает проблемы, поскольку обновление содержания, в том числе отраженное в новых ФГОС, требует и овладения новыми средствами его освоения, как самими педагогами, так и преподавателями ИПК. Следовательно, для обеспечения внедрения обновленной организации современного учебного процесса, образовательного процесса в школах на уровне ИПК необходимо выстроить процесс, обеспечивающий трансформацию преподавателей института, вовлечение их в личностно-значимое познание, самообразование, осознание себя как развивающегося профессионала.

Одним из методов познания себя, своего предназначения в педагогической профессии, может стать практико-ориентированное исследование, проводимое инициативной исследовательской группой в Институте повышения квалификации. В ходе подготовки и проведения такого исследования педагоги не только получают новое знание об образовательном процессе, но и получают возможность осваивать исследовательские компетенции, развивать профессиональную и личностную рефлексию. Именно инициативные исследования в сфере дополнительного профессионального образования отражают субъектность исследователей, так как являются:

- проявлением рефлексивного отношения к процессу поиска новых форматов дополнительного профессионального образования, актуальных и востребованных педагогами, как реальными потребителями предлагаемых образовательных услуг;
- деятельностью, способствующей профессионализации преподавателей сферы ДПО;
- способом обнаружения проблем и наиболее актуальных направлений развития профессионального педагогического мастерства, наиболее востребованных компетенций педагогов в региональной экосистеме образования;
- пониманием и реализацией направлений и масштабов изменения себя как профессионала и как личности, вовлеченной в образовательную деятельность.

В последние 12 лет в Красноярском ИПК проводились исследования практик педагогов и закономерностей их профессионального развития (особенностей процесса профессионализации). За эти годы произошло значительное изменение исследовательской повестки, своеобразный «дрейф» исследовательского интереса от изучения персонального выбора траектории профессионального развития, персональной карьеры (2009–2012 годы), далее – к исследованиям социально и регионально востребованных педагогических специализаций деятельности (2017–2018), до поиска масштабируемых и эффективных форматов повышения профессионального мастерства и научно-методического сопровождения педагогов (2019–2022). Согласно результатам последних исследований, к новым эффективным форматам

научно-методического сопровождения педагогов, соответствующим современным вызовам, мы относим самодиагностику профессиональных дефицитов, выявление ключевых проблем учебного процесса, проектирование индивидуального образовательного маршрута, другие пробы в области интеграции обучения и профессионального развития педагогов.

Определенная сложность в организации исследовательских работ в Красноярском ИПК в указанном промежутке времени состояла в том, что исследования и опытно-экспериментальные разработки не включались в полном объеме в государственное задание, утверждаемое Министерством образования Красноярского края. В то же время федеральные приоритеты в развитии образования (запрос Министерства просвещения РФ на инновации в сфере ДПО – в области единой федеральной Системы научно-методического сопровождения¹) побуждали к внедрению новых форм и содержания дополнительного профессионального образования педагогических работников.

Как следствие, в рамках Программы развития Института было сформулировано два приоритета:

1. Необходимость оформления и продвижения в ИПК «нового профессионализма» профессорско-преподавательских кадров (ППС), которые должны успешно справляться с увеличением спектра запросов на тематики профессионализации и с нарастающей неопределенностью в формулировании потребностей в профессиональном развитии педагогов и управленцев. Кроме того, ППС необходимо владеть такими способами работы с учителями, которые должны помочь педагогам школ в построении учебного процесса, обеспечивающего достижение новых образовательных результатов обучающимися.

2. Освоение компетенций в области практико-ориентированных исследований и разработок критической массой преподавателей ИПК. В 2020 году в ходе дистанционного опроса персонала ИПК, направленного на оценку сотрудниками собственных деловых качеств и компетенций, было выявлено, что педагогические работники Института оценивают собственные исследовательские компетенции как наиболее дефицитные. В то же время большинство сотрудников полагает, что владение ими для ППС является необходимым. Кроме того, в исследованиях, посвященных проблемам развития профессионального образования, отмечается необходимость владения сотрудниками этих организаций компетенциями в области практико-ориентированных исследований и научных [4].

В первой половине 2021 была проведена подготовительная работа по формулированию тематики практико-ориентированных исследований, соответствующих как федеральным и региональным приоритетам, так и задачам развития ИПК как одного из лидеров системы дополнительного профессионального образования края. В рамках данной работы творческие группы сотрудников подразделений сформировали широкий список тем возможных исследований и разработок. Далее на заседании ректората ИПК был утвержден окончательный список тем практико-ориентированных исследований и разработок. Согласно положению о конкурсе был организован прием заявок от инициативных групп по проведению исследований и разработок. В течение нескольких месяцев прошедшие конкурсный отбор группы выполнили заявленные исследования и разработки.

Одна из групп провела оценку запросов и дефицитов педагогов, осваивающих задачный подход. Задачный подход является инновационной версией развивающего обучения, разрабатываемой в лаборатории Львовского В.А. [5]. Данный подход является одним из перспективных и продвигается преподавателями ИПК, однако его внедрение в практику массовой школы сталкивается с рядом затруднений. Исследование причин возникновения этих затруднений, апробация некоторых способов их преодоления являлось одной из задач исследо-

¹ Министерство Просвещения Российской Федерации. Об утверждении методических рекомендаций по реализации мероприятий по формированию и обеспечению функционирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров : Распоряжение от 4 февраля 2021 года № Р-33.

вания, которая была успешно решена. Важной особенностью этого исследования стала синхронизация повторных диагностических процедур (проводимых для отслеживания динамики преодоления профессиональных дефицитов учителей, внедряющих задачный подход) с этапами проектирования индивидуальных и коллективных дорожных карт освоения приемов и способов применения задачного подхода в практике учителя. Исследователями была проделана работа по описанию массовых профессиональных дефицитов в формате «обобщенного профиля типичных профессиональных дефицитов» учителей, работающих в школах с низкими образовательными результатами детей. Оформленный «рейтинг» дефицитов помог исследователям разработать ресурсную карту, включающую различные обучающие формы и предметно-методические ресурсы. Ресурсная карта на основе андрагогического подхода предлагалась педагогам для систематизации собственных образовательных запросов и индивидуального выбора форм работы с собственным профессиональным дефицитом. Кроме того, в работу по построению индивидуальных и коллективных маршрутов преодоления профессиональных дефицитов педагогов включались и их работодатели (директора, завучи школ) [6].

Если полагать вслед за А. Н. Леонтьевым, что деятельность есть процесс активного взаимодействия субъекта с миром, во время которого субъект удовлетворяет какие-либо свои потребности [7], то можем заключить, что деятельности свойственна активность человека, которая имеет определенный смысл. В процессе исследования человек, с одной стороны, познает окружающую действительность, чтобы ориентироваться в ней, а с другой – в процессе исследования познает самого себя, развивает способность к анализу, синтезу и обобщению.

Таким образом, исследование инициировало коллективное рефлексивное взаимодействие, расширяющее круг профессионалов, заинтересованных в промежуточных и итоговых результатах исследования профессиональных дефицитов. Одновременно, применяемый дизайн исследования позволил получить так же и проектный результат – новый формат профессионального развития педагогов отдельных школ, мотивирующий на профессиональный рост не только педагогов, но и персон других должностных позиций образовательной организации.

Важным итогом предпринятой в Институте повышения квалификации пробы организации и проведения практико-ориентированных исследований стали не только собственно исследовательские результаты, но и обнаружение новых жизнеспособных и перспективных форматов работы преподавателей с массовыми и индивидуальными профессиональными дефицитами и образовательными запросами педагогов.

Исследовательская деятельность педагогов, рассматриваемая как вид самостоятельной деятельности, представляет и вид научной деятельности, имеющей творческий характер. Поэтому с необходимостью требуется постижение теоретических основ по организации и проблематике исследования, выявление средств преобразования исследуемого предмета, что обеспечит появление новых знаний. И если познание рассматривается как процесс получения и обновления знаний, как деятельность исследователей по созданию понятий, моделей, концепций, обеспечивающих воспроизводство и изменение бытия, то это способствует их ориентации в окружающем мире [8, с. 520]. Познание, обусловленное законами общественного развития, неразрывно связано с практикой и представляет процесс отражения и воспроизведения в человеческом мышлении действительности. Именно исследование и его результаты позволяют выявить суть проблемы и определить подходы к ее разрешению на научной основе, позволяющей преобразовать практику.

Библиографические ссылки

1. Ищенко Т.Н. Теоретическая способность педагога в развитии мышления обучающихся // Красноярское образование: вектор развития: научно-методический журнал / Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. Красноярск, 2022. С. 104–109.

2. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач // Вопросы психологии. 1982. № 1. С. 99–104.
3. Семенов И.Н. Рефлексивная психология творчества: концепции, экспериментатика, практика. Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 4. С. 65–73.
4. Серяпина, Ю.С. Научная деятельность как необходимый аспект работы преподавателя в современном университете // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2019. Т. 11, № 4. С. 59–67. DOI: 10.14529/ped190406).
5. Воронцов А.Б., Львовский В.А. Новые проекты развивающего обучения // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 5. С. 83–94. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250507>).
6. Раицкая Г. В., Ковель М. И. Реализация деятельностного подхода с использованием учебных задач // Педагогика и психология: проблемы развития мышления. Развитие личности в изменяющихся условиях [Электронный ресурс] : материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (21 мая 2021 г., Красноярск). С. 74–82.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность как основание личности // Психология личности. Т. 2 : хрестоматия. Самара : Изд. дом «Бахрах-М», 2000. С. 183–188.
8. Современный философский словарь / под ред. д-ра филос. наук, проф. В. Е. Кемеров. 3-е изд., испр. и доп. М. : Академ. проспект, 2004. 864 с.

© Ищенко Т. Н., Бутенко А. В., Зубковская И. Б., 2022

УДК 159.923.2

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ

Д. В. Кузина, В. А. Кондратова

Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева
Российская Федерация, г. Красноярск
E-mail: kondratovav1999@mail.ru

В статье поднимается проблема формирования образа будущей профессии у студентов, описывается её актуальность, рассматриваются взгляды различных исследователей относительно содержания понятия и его структурных компонентов.

Ключевые слова: образ профессии, формирование, структурные компоненты, условия формирования образа профессии, показатели.

TO THE PROBLEM OF FORMING AN IMAGE OF THE FUTURE PROFESSION AMONG STUDENTS

D. V. Kuzina, V. A. Kondratova

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev
Krasnoyarsk, Russian Federation
E-mail: kondratovav1999@mail.ru

The article presents the problem of forming the image of the future profession among students, describes its relevance, considers the views of various researchers regarding the content of the concept and its structural components.

Keywords: image of profession, formation, structural components, conditions of formation of image of profession, indicators.

Введение. Проблема профессионального самоопределения берёт своё начало в старшем подростковом возрасте и не теряет актуальность в юношеские, а точнее студенческие годы. Сложность состоит в том, что содержание деятельности различного рода профессионалов скрыто от глаз внешних наблюдателей, школьников в том числе. Старшие школьники получают несистематизированные и недифференцированные сведения о существующих профессиях, которые, по большей своей части, содержат информацию лишь об отдельных трудовых функциях, исключая упоминания о личностных качествах, свойственных тому или иному профессионалу. На этом фоне может возникать так называемая проблема «хочу и могу», когда предпочитаемый вид профессиональной деятельности не соответствует реальным возможностям. Также можно говорить и о том, что старшеклассники не имеют возможности попробовать себя в различных профессиональных областях, а уже впоследствии определиться с выбором, даже наоборот – чтобы иметь возможность профессиональной пробы, школьник уже должен обозначить своё решение. Данные обстоятельства становятся причиной того, что в будущем у студентов отсутствуют чёткие представления о будущей профессиональной деятельности, либо идеальные представления о выбранной профессии и реальные, с которыми они сталкиваются в процессе обучения, не соответствуют друг другу. Вследствие этого может возникнуть чувство разочарования в собственном выборе. Важность форми-

рования образа профессии состоит в том, что он позволяет определить чёткое отношение к выбранной профессиональной деятельности, выработать стратегию дальнейшего профессионального развития.

Проблема образа профессии представлена в трудах Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова, Е. Ф. Платаш, Г. С. Помаз, К.А. Володиной, М. И. Рыбниковой, Н. В. Курбет, В. В. Овсянниковой, В. Д. Брагиной и других. Остановимся подробнее на некоторых из них и проанализируем, как разные исследователи трактуют проблему формирования образа будущей профессии и определяют его структурные компоненты.

Если мы обратимся к взглядам Е.А. Климова в контексте проблемы профессионального самоопределения, то увидим, что в качестве её причин автор обозначает отсутствие чёткой «картинки», полных и ясных представлений о конкретных видах профессий. И действительно, школьники, а впоследствии и студенты, имеют фрагментарные знания о различного рода профессиональных деятельности, основанные, в том числе, на действующих в том или ином обществе стереотипах. Также Е.А. Климов делает акцент на том, что если молодым людям и доступны отдельные сведения о трудовых функциях того или иного специалиста, без внимания остаются личностные качества, необходимые в данной области труда, вследствие чего мы можем столкнуться с противоречием «хочу и могу». Помимо представлений о будущей профессии, которые мы можем отнести к когнитивной составляющей образа, Е.А. Климов заявляет о необходимости положительного отношении к ней, чтобы эти самые представления были усвоены. Здесь мы можем говорить об эмоциональной составляющей понятия «образа профессии» [1].

В качестве основных регуляторов труда Е.А. Климов выделяет следующие: образ объекта труда (чувственный образ; репрезентативный образ, например, память и воображение); образ субъекта труда (актуальный «образ Я»; обобщенный «Я-образ» – представление себя профессионалом в определённой области, членом общества); образ субъект-объектных и субъект-субъектных отношений (потребности, эмоции, характер, направленность личности и ее мировоззрение) [2].

Далее рассмотрим позицию Н.В. Курбет. Автор предлагает включать в структуру образа профессии следующие компоненты: когнитивный, эмоционально-оценочный и творческий. Когнитивный компонент включает в себя знания о профессиональной деятельности, представления о себе как о специалисте, способность планировать и структурировать будущее. Эмоционально-оценочная составляющая содержит самооценку, уровень притязаний, отношение к себе и профессии. А творческий компонент автор определяет через способность к саморазвитию и творческий потенциал [3].

Исследователь считает, что развитие образа профессии зависит от следующих акмеологических условий: организационных (создание профессиональнопедагогической среды в учебных учреждениях как базы профессионального развития личности и развития совершенного уровня образа профессии у студентов); социально-психологических (потребность общества в специалистах, обладающих способностью к саморазвитию, воспитанию, готовности у студентов к личностно-профессиональному развитию); технологических (диагностика и оценка индивидуальной динамики личностно-профессионального развития молодого человека, формирование системы профессиональных знаний, умений и навыков) [3].

Н.В. Курбет видит значимость образа будущей профессии в том, что он выступает движущей силой личностного развития студентов, так как побуждает, во-первых, к получению более полной информации об интересующей профессии, во-вторых, к сопоставлению требований со стороны профессии со своими личностными особенностями, в-третьих, к знакомству с представителями данной профессии. Фундамент образа профессии, по мнению Н.В. Курбет, закладывается в процессе обучения и начале трудовой деятельности. Как сложное образование образ профессии характеризуется динамичностью и претерпевает изменения на протяжении всей жизни [3].

В рамках своей позиции М.Н. Рыбникова определяет образ профессии как один из элементов образа мира, а именно как составное, подверженное изменениям образование, которое выполняет мотивирующую, познавательную, регулирующую функции в процессе профессионального становления личности. Данный образ отличается субъективностью, так как зависит от мотивов, целей, установок, эмоциональных состояний человека. Для каждого представителя той или иной профессии характерна определённая система ожиданий относительно его профессиональной деятельности, которая уже дальше находит своё воплощение в мотивах и целях [4].

На основании анализа литературы М.Н. Рыбникова пишет, что значительную роль в формировании картины мира играют также и индивидуальные особенности человека (А.А. Бодалев, 1982; В.А. Бодров, 2001; А.А. Гостев, 1984; 1985). В зависимости от рода профессиональной деятельности к каждому специалисту предъявляются требования относительно его личностных качеств и способностей, в структуре которых под влиянием ее специфики проявляются профессионально значимые из них [4].

Психические образы также находят свое отражение в речи, поэтому в качестве одного из направлений изучения образов М.Н. Рыбникова предлагает исследование вербальной составляющей образов.

Формирование образа профессии М.Н. Рыбникова видит в следующих показателях: наличии определённых механизмов, которые реализуются через процессы обучения и идентификации специалиста с образом-идеалом; проявлении у профессионалов мотивационной направленности и необходимых в рамках данной профессиональной деятельности профессионально важных качеств; успешности в профессиональной деятельности, что является критерием завершённого образа [4].

Ещё одним исследователем, заинтересовавшимся проблемой образа профессии именно у студентов-психологов, является К.А. Володина. Прежде чем начинать анализ понятия «образ профессии», автор предлагает рассмотреть такие термины как «образ мира», «профессиональная составляющая образа мира». Образ мира определяется как целостная, многоуровневая система представлений человека о мире, о других людях, о себе, своей деятельности, а также его отношение к окружающему миру (Е. Ю. Артемьева, Л. А. Гостев, А. Н. Леонтьев, В. В. Петухов, Ю. К. Стрелков и др.). Для определения содержания понятия «профессиональная составляющая образа мира» К.А. Володина обращается к подходу В. Ю. Артемьевой, Ю. К. Стрелкова, которые понимают его как систему отношений к объектам окружающего мира, сформированную под воздействием профессии. Образ профессии включен в профессиональную составляющую образа мира. Понятия «образ профессии» и «профессиональная составляющая образа мира» не являются тождественными, так как профессиональная составляющая включает в себя систему отношений человека к окружающему миру, сформированную под воздействием профессии, а образ профессии – это представления человека о выбранной профессии и его отношение к ней. Итак, образ профессии включает в себя субъективные представления специалиста, знания о конкретной профессии, отношение к ней, профессионально важные качества личности, профессиональное общение [5].

По мнению К.А. Володиной, понятие «образ профессии» состоит из определённых признаков, таких как, например, система знаний субъекта об аспектах социально-экономической (общественная значимость профессии, перспектива профессионального и социального роста), производственно-технической (продолжительность рабочего дня, условия труда, характер нервно-психической напряженности в работе), производственно-педагогической (тип учебного заведения, продолжительность обучения, служебные обязанности) и социально-психологической (система требований к нравственным и организационным качествам) сторон профессии. Можно говорить о том, что человек «нашел свое место», когда он имеет чёткие представления о том, где и кем будет работать, что от него требуется [5].

К.А. Володина говорит о том, что образ будущей профессии, выполняет ряд функций: смыслообразующую, стратегическую, прогностическую, контрольно-корректирующую и регуляторную [5].

Автор отмечает, что во время профессиональной подготовки образ профессии выступает в качестве стратегического образа итогового результата деятельности. Различными исследователями было отмечено, что на данном этапе профессионального становления личности важно осознавать существующие общественные требования к специалисту, осознавать и принимать (или не принимать) их в качестве некоего собственного идеала [5].

На последующих этапах профессионального развития образ профессии выполняет следующие функции: прогностическую, содержание которой состоит в том, что образ профессии вырисовывает возможную перспективу развития профессиональной карьеры и профессиональное развитие самой личности; контрольно-корректирующую, которая подразумевает совершенствование профессиональной деятельности личности, а также в своевременном устранении недочетов в процессе выполнения деятельности. Регуляторная функция дает личности возможность стремиться к самосовершенствованию, саморазвитию в профессиональной деятельности [5].

Под образом профессии К.А. Володина понимает целостную, сложную систему субъективно сложившихся представлений человека о будущей профессиональной деятельности, которая отражает эмоциональное отношение студента к ней и мотивацию к самосовершенствованию себя как специалиста [5].

Обратимся к структурным компонентам образа будущей профессии и их содержанию, которые выделяет данный автор. Мотивационный компонент представляет собой осознанность выбранной профессии, стремление к профессиональному развитию; когнитивный – предполагает систему знаний о будущей профессиональной деятельности, а также систему представлений о профессионально важных качествах специалиста; эмоциональный – подразумевает отношение к будущей профессии. Все представленные выше компоненты имеют тесную взаимосвязь, что и обуславливает целостность образа профессии у студентов [5].

Обращаясь к диссертационной работе К.А. Володиной, мы видим, что образ профессии получает своё наибольшее наполнение в период профессионального обучения, так как в это время студент целенаправленно усваивает систему знаний, умений и практических навыков в выбранной профессиональной области. Самый первый этап подготовки в вузе имеет ключевое значение, так как является наиболее благоприятным для формирования образа будущей профессии, ведь у студентов представления о выбранной профессии в это время всё ещё фрагментарные, неоднозначные, неопределённые. Таким образом, автор видит формирование образа профессии как процесс, в рамках которого у обучающихся происходит, во-первых, осознание и принятие выбранной профессиональной деятельности на основе положительного отношения к ней, во-вторых, реализация мотивационного потенциала [5].

Таким образом, можно сделать вывод, что не существует единого, исключительного подхода к пониманию содержания понятия «образ профессии» и его структуры. Различные авторы представляют свой взгляд относительно проблематики образа профессии у студентов и расставляют акценты на определённые структурные компоненты данного понятия. Исследователи также акцентируют своё внимание на важности периода именно профессионального обучения для формирования образа профессии.

Исходя из анализа существующих взглядов на обозначенную проблему, можно смело говорить о важности сформированного образа профессии для дальнейшего развития в профессиональной деятельности. Несмотря на наличие разных подходов к анализу данного феномена, проблеме формирования образа профессии у студентов посвящено не так много работ. Не в полной мере раскрыты структурные компоненты данного понятия, требуется уточнение показателей, характеризующих уровни сформированности образа профессии, а также факторов, обеспечивающих сам процесс формирования образа профессии. Поэтому мы можем говорить об актуальности данной тематики и необходимости проведения дальнейших

исследований в этой области. В своей работе мы будем ссылаться на труд К.А. Володиной и понимать под образом профессии систему субъективных представлений человека о будущей профессии, которая отражает эмоциональное отношение к ней и мотивацию к саморазвитию в качестве будущего специалиста.

Библиографические ссылки

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 304 с.
2. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда: учебное пособие к курсу «Психология труда и инженерная психология» М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
3. Курбет Н.В. Акмеологические условия и факторы развития образа профессии у студентов политехнического колледжа : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 24 с.
4. Рыбникова М. Н. Индивидуально-типологические и социально-психологические факторы формирования образа профессии : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 26 с.
5. Володина К.А. Формирование образа будущей профессии у студентов-психологов на начальном этапе профессиональной подготовки в вузе : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2015. 23 с.

© Кузина Д. В., Кондратова В. А., 2022

УДК 74.202

В КАКОМ СЛУЧАЕ НАУЧНАЯ СТАТЬЯ – ОСНОВА ДЛЯ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА?

М. С. Мартынец

Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки
работников образования
Российская Федерация, г. Красноярск
E-mail: martynets@kipk.ru

В статье автор обобщает собственный опыт по написанию научных статей. Вслед за теоретической частью предлагается способ написания автором статей, благодаря которому у читателя развивается в единстве чувственное и логическое познание. Приводятся примеры из препринта и уже опубликованных статей, иллюстрирующие предлагаемый способ. Очерчиваются условия, при соблюдении которых возможно реализовать предлагаемый способ написания статей в практике профессорско-преподавательского состава вузов и институтов развития образования / повышения квалификации специалистов. Описывается замысел практикума, организованного в системе дополнительного профессионального образования, направленного на реализацию теории познания как единства чувственного и логического (в их формах) на занятиях в рамках курсов повышения квалификации, профессиональной переподготовки по программам, совершенствующим профессиональные компетентности работников образования. Предлагаются задания на самостоятельную работу читателя с текстом статьи. Ценность статьи – в авторском описании системно-деятельностного подхода, предлагаемого не только для реализации программ учебных предметов, модулей, курсов внеурочной деятельности, но и в качестве основы для построения диалога автора с читателем, что и отражено в статье в качестве дополнительной иллюстрации.

Ключевые слова: теория познания, системно-деятельностный подход, научная статья, дидактическое средство.

IN WHAT CONDITIONS AN ARTICLE IS THE BASIS OF STUDENTS' DEVELOPMENT?

M. S. Martynets

Krasnoyarsk Regional In-service Teacher Training Institute
Krasnoyarsk, Russian Federation
E-mail: martynets@kipk.ru

In the article the author summarizes his own experience in writing scientific articles. Following the theoretical part, the author proposes a method by which the reader develops in unity sensual and logical cognition. Examples are given from preprints and already published articles to illustrate the proposed method. The article outlines the conditions under which the proposed method of writing articles can be implemented in the practice of professors and teachers at universities and institutes of education development / specialists' advanced training. The author describes the idea of a practical workshop organized in the system of supplementary professional education, aimed at implementing the theory of cognition as a unity of the sensual and logical (in their forms) in the classroom as part of advanced training and professional retraining programs to

improve the professional competence of educators. Assignments for the reader's independent work with the text of the article are offered. The value of the article lies in the author's description of the system-activity approach, offered not only to implement the programs of academic subjects, modules, courses of extracurricular activities, but also as a basis for building a dialogue with the reader, which is reflected in the article as an additional illustration.

Keywords: theory of cognition, system-activity approach, scientific article, didactic means.

Введение

Предназначение статьи – помочь читателю стать автором. Автором исследования, что найдёт своё отражение в форме кандидатской диссертации. Статья адресуется специалисту из числа профессорско-преподавательского состава, который желает реализовать теорию познания в собственной практике развития субъектов образовательных отношений (обучающихся: студентов / слушателей) в процессе подготовки студентов к профессиональной деятельности или совершенствования профессиональных компетентностей специалистов. Поскольку статья призвана описать практический опыт автора написания подобных статей, начать её следует с определения планируемого результата с двух позиций: автора и читателя. Написав статью, автор обобщит опыт реализации системно-деятельностного подхода в работе по написанию статей. Прочитав статью и выполнив задания, читатель достигнет планируемого результата: составляет дорожную карту освоения теории познания через практику преподавателя вуза или института развития образования / повышения квалификации специалистов.

Уместным будет, соблюдая и уважая культурные традиции, написав введение представить краткий экскурс в теоретические основания. Этим шагом автор желает показать, что то, что он предлагает – не ново с точки зрения теоретической значимости, а ряд учёных ранее делали свои пробы в научных изысканиях, совершали ошибки, но – последовательно шли к достижению намеченной цели. Читатель же из этого экскурса может увидеть те основания, на которых стоит автор, и понять, чего следует ожидать далее. Кого-то эта часть вдохновит на поиски первоисточников: понятно, что экскурс даётся в авторской интерпретации, а для того, чтобы присвоить её или выработать свою, необходимо обратиться к истокам. Одной из таких интерпретаций являются и требования образовательных стандартов, где системно-деятельностный подход является методологической основой для реализации программ начального, основного и среднего (полного) общего образования. В тексте ФГОС также нашли своё отражение требования к развитию чувственного и логического как двух органично взаимодействующих сторон теории познания. Однако же считаем уместным подчеркнуть, что **практическая значимость** изысканий в форме статьи заключается в пробы соединить теорию познания и системно-деятельностный подход в некий способ написания статей, который впоследствии может быть использован в качестве дидактического средства в процессе повышения квалификации специалистов. Заметим, что способ также принципиально не нов: существуют образцы дидактических средств, где эта идея так или иначе уже была реализована ранее (например, т. н. «вопросы к параграфу» в классических школьных и вузовских учебниках).

Теория познания как философская, психологическая и педагогическая проблема

В философии гносеология рассматривается как дисциплина, занимающаяся исследованиями, критикой и теориями познания [1]. Другими словами, гносеология – учение об источниках познания и формах, в которых процесс познания совершается. Исходным пунктом гносеологии является решение основного вопроса философии – единства и борьбы материалистического (вне нас и независимо от нас существуют предметы, вещи, тела, а наши ощущения суть образы, отражения внешнего мира) и идеалистического («объектный» идеализм

Платона и Гегеля: познание является отражением некой мистической идеи; субъективный идеализм Беркли: мир создается в процессе восприятия, так как все воспринимаемые предметы суть «комплексы ощущений»; агностицизм Д. Юма и И. Канта: отрицает в принципе возможность познания мира).

В психологии значительный вклад в оформление и развитие теории познания внёс Ж. Пиаже: она определяется как гносеологическое учение, охватывающее большой круг проблем, связанных с исследованием психологических механизмов, обуславливающих структуру знания и её развитие. Согласно Пиаже, эти проблемы группируются по 2 основным пересекающимся направлениям: онтогенетическое развитие, закономерности которого выявляются с помощью психологического эксперимента, с одной стороны, и общие теории современной логики и математики – с другой. Эпистемология (теория познания) предполагает «уже решёнными проблемы логики», поэтому она включает в себя логические схемы так же, как и психологические данные. Генетическая психология как наука была создана для того, чтобы на её основе можно было построить генетическую эпистемологию – учение о происхождении и развитии научного познания. Пиаже, как основатель этой концепции, был глубоко убеждён в том, что для изучения природы познания необходимо использовать психологические данные. По его мнению, нельзя реконструировать генезис человеческого мышления у доисторического человека – мы ничего не знаем о психологии неандертальца или кроманьонца. Поэтому мы должны обратиться к онтогенезу и именно на детях изучить развитие логического, математического и физического знания. Анализируя концепцию генетической психологии, разработанную Пиаже и его учениками, Л. С. Выготский и его последователи подчёркивают, что нельзя начинать анализ психического развития с индивида, потому что нет и не может быть независимости ребёнка от общества. Поэтому, признавая факты, полученные в исследованиях женеvских психологов, Выготский и его последователи выступают против их интерпретации с позиции натуралистического понимания источника и движущих сил развития [2].

В педагогике обнаруживаем, что познание – процесс приобретения знаний. Он включает в себя восприятие, рассуждение, творческую деятельность, разрешение возникших проблем и, возможно, интуицию. В познании выделяют два уровня: чувственное познание, осуществляемое с помощью ощущения, восприятия, представления, и рациональное познание, протекающее в понятиях, суждениях, умозаклyчениях, фиксируемое в теориях. Различают также обыденное, художественное и научное познание, а в рамках последнего – познание человека, познание природы и познание общества. Различные стороны процесса познания исследуются рядом специальных наук: когнитивной психологией, историей науки, социологией науки и т. п. Общее учение о познании даёт философская теория познания – гносеология [3].

Задания к параграфу. Прочитайте текст параграфа и выполните задания:

1. Определите отношения между понятиями:

- А) теория познания – гносеология;
- Б) теория познания – гносеологическое учение;
- В) теория познания – эпистемология;
- Г) теория познания – чувственное познание;
- Д) теория познания – логическое познание.

2. Сформулируйте умозаклyчения по аналогии отношений, взяв результат выполнения первого задания к параграфу и подобрав примеры из преподаваемой дисциплины (английский язык у автора) в качестве исходных понятий.

Пример выполнения: Если *subway (AmE) – underground (BrE)*, то теория познания – эпистемология.

Найденные основания – различные взгляды философов, психологов и педагогов на теорию познания – позволили сделать автору пробы в практике её реализации в образовательном процессе.

Методология

Поскольку автор служит на благо краевой системы образования в организации дополнительного профессионального образования, его усилия прикладываются, в первую очередь, к организации занятий со слушателями. Так, в рамках организации познавательной деятельности обучающихся автор строит свои занятия на идеях самостоятельной (при регулировании преподавателем) работы слушателей по анализу, сравнению и синтезу мнений и точек зрения, определению и делению понятий, обобщению и ограничению понятий, которые отбираются на каждое из занятий, установления взаимосвязей между ними, что выражается в формулировании слушателями умозаключений (индуктивных, дедуктивных, по аналогии). Содержанием для этой работы слушателей выступают и источники нормативно-правового характера (тексты ФГОС), и их интерпретации (теоретический материал, в том числе – в авторской переработке и компиляции). В рамках организации практической деятельности обучающихся под руководством преподавателя последовательно «проживают» этапы индивидуального учебного труда, простой и сложной кооперации, что способствует реализации слушателями изучаемых теорий на практике, осуществлению ими первых проб, получению достижений, фиксации затруднений. Всё это – не предмет данной статьи, но нашло своё место ранее в этой и других публикациях автора.

В настоящей статье автор делает попытку обобщить свой опыт в вопросе реализации системно-деятельностного подхода при написании им учебных пособий и научно-методических статей. Для решения этой задачи были сформулированы условия, при выполнении которых возможно написать статью так, чтобы её текст сочетал в себе научность, оставаясь при этом ориентированным на практику читателя. Одним из таких условий становится необходимость сопровождать текст статьи заданиями для читателя. В этом случае появляется возможность достижения результатов на двух уровнях. На первом человек, прочитавший текст, лишь получит первоначальное представление об идее, которая лежит в основании статьи. В таком случае читатель, вероятнее всего, останется в рамках чувственного познания. Тот, кто сложит впечатление о статье, бегло просмотрев текст и прочитав аннотацию, останется на уровне восприятия. Решение о том, стоит ли читать текст или нет, принятое на основе прочитанной темы статьи и беглого просмотра аннотации, будет принято на уровне ощущений. Получить окончательное представление поможет прочитанное читателем заключение статьи и объём публикации. На втором уровне, выполнив задания человек глубже погрузится в тему, проработает её и вынесет для себя тот результат, на достижение которого и была направлена работа автора по организации смыслового чтения. Лишь на втором уровне задействуется логическое познание. В этой связи задания должны быть построены на одной из уровневых моделей, используемых в международных исследованиях уровня сформированности читательской грамотности как компонента функциональной грамотности (например, PISA). В основание приведённых в статье заданий положена одна из моделей:

- умение извлекать информацию из текста, заданную в явном виде;
- умение извлекать информацию, заданную в неявном виде;
- умение интерпретировать информацию, заданную в явном и неявном виде, из текста, использовать её в достижении своих образовательных целей.

Гипотеза, пробу подтвердить которую мы закладываем в статью, основана на поиске ответа на проблемный вопрос, взятый в заглавии: в каком случае научная статья – основа для развития субъектов образовательного процесса? Отвечая, можем лишь предположить: научная статья станет основой для развития субъектов образовательного процесса в случае, если при её написании автором были созданы следующие условия:

1) текст статьи обогащён содержанием, включающим следующие элементы:

- рассмотрение проблемы с философской, психологической, педагогической точек зрения, с добавлением источников, соответствующих возрастным особенностям обучающихся (в данном случае – андрагогика);

– наличие примеров, иллюстрирующих позицию автора, по рассматриваемому вопросу (здесь в статье – примеры ранее опубликованных текстов, которые могут послужить дидактическим средством совершенствования умений);

– наличие авторской интерпретации (анализа) примеров, способствующей лучшему пониманию позиции автора;

2) в текст статьи включается развиваемое умение читателя (в случае данной статьи – умение составлять план мероприятий / дорожную карту саморазвития);

3) текст статьи сопровождается заданиями для выполнения читателем (с дополнительной возможностью проверить свои ответы с мнением автора).

Задание к параграфу. Восстановите формы познания, перечисленные в параграфе. Обобщите формы познания до ближайшего родового признака. Проверьте себя по нижеследующему тексту параграфа «Практикум „Теория познания”».

Теперь, когда выявлены теоретические основания и условия, позволим привести ряд примеров, отражающих предлагаемый способ написания статей с целью превращения их в дидактическое средство для самостоятельного развития мышления субъектов образовательного процесса в ходе чтения ими статьи и работы над ней. Заметим, что данная статья также сконструирована по тому же способу, который проповедует автор.

Примеры, иллюстрирующие способ написания статей с целью создания дидактических средств

Пример 1. Мартынец М. С. *Индивидуальный образовательный маршрут как инструмент научно-методического сопровождения педагогов* // Педагогическая перспектива. № 2. 2021. С. 59–66.

Из аннотации к статье: «Статья раскрывает и обосновывает условия научно-методического обеспечения сопровождения педагогов, начинающегося от запроса самих работников образования. Такой запрос может быть получен в виде индивидуального образовательного маршрута, где педагог фиксирует достижения и затруднения в собственной профессиональной деятельности и ищет возможности для обобщения опыта и ликвидации дефицитов. Предлагается формат и пример заполнения индивидуального образовательного маршрута, отличающийся от рекомендованных, обосновываются недостатки общепринятых форматов».

Из текста статьи:

«Каковы генезис, структура, предназначение ИОМ?» Участникам очной группы были предложены три способа определений понятий, из числа существующих в науке: генетическое, структурное, функциональное. На основании текста и полученного на семинаре опыта профессиональной деятельности, участники определяли вид готовых определений, предложенных преподавателем, и конструировали авторские определения понятия «индивидуальный образовательный маршрут».

Каков формат ИОМ? Формат индивидуального образовательного маршрута, предложенный участникам двух групп, отличается от существующих в методической литературе. [...] Мы разработали собственный формат (табл. 1), позволяющий педагогу обратить внимание не только на дефициты в деятельности, но и на достижения, подобрав для всех них мероприятия, в которых можно представить свой опыт и поделиться с коллегами.

Как сформулировать профессиональное умение педагога? Один из участников очной группы предложил вполне действенный способ, который группа приняла за основу для составления ИОМ. Учитель, формулируя профессиональное умение, может в начало формулировки поставить «Умение организовать деятельность обучающихся по...». В вышеприведённом примере (для иллюстрации статьи примерами мы взяли одно из умений обучающихся из отчёта о проведении ВПР в Красноярском крае в 2020 году: «Умение распознавать однородные члены предложения. Выделять предложения с однородными членами») умения обучаю-

щихся получается две формулировки: «Умение организовать деятельность обучающихся по распознаванию однородных членов предложения» и «Умение организовать деятельность обучающихся по выделению однородных членов предложения».

Таблица 1

Формат индивидуального образовательного маршрута

Достижения педагога (умения педагога в зоне благополучия)		Затруднения педагога (умения педагога в дефицитарной зоне)	
Возможности для обобщения и распространения опыта	Срок	Возможности для ликвидации за- труднений	Срок

Как определить благополучность или дефицитарность умения? В идеальном виде грань между тем и другим определяется показателем, закреплённым в школьной системе оценки качества. В рамках учебной ситуации, созданной на двух проведённых обучающих мероприятиях, эта граница установлена на отметке 51 % выполнения».

Из заданий к тексту статьи:

«Определение понятий – логическая операция, раскрывающая сущность имени посредством выделения принадлежности к определённом понятию (родовому понятию) и указание отличительных особенностей имени в том классе, в котором оно определено (видовые отличия). [...] Существуют три вида (или, если хотите, способа) определения понятий: структурное, генетическое и функциональное.

Генетическое определение – определение, указывающее на происхождение предмета, на способ, которым данный предмет создаётся.

Структурное определение – определение, помогающее представить исследуемый объект как целостную структуру, элементы которой связаны системой закономерных отношений и зависимостей.

Функциональное определение – определение, отражающее какие-либо признаки предмета с точки зрения его роли, значения, выполняемой работы».

Используя фрагмент текста про логическую операцию «Определение понятия», сформулируйте три определения понятия «Индивидуальный образовательный маршрут». Одно из таких определений, составленное участником семинара, приводим здесь в качестве иллюстрации выполнения задания: ИОМ – карта профессиональных достижений и затруднений педагога, содержащая возможности для демонстрации передового опыта и ликвидации дефицитов. Читателю этой статьи предлагаем определить вид составленной участником семинара дефиниции (генетическое, структурное или функциональное определение). Ответ для самопроверки помещён в конце статьи.

Краткий анализ: статья позволяет развить умение трёхсторонне определять понятие (с позиции его генезиса, структуры и функции). Данные определения понятий видов определения как логической операции сами играют двойную роль. С одной стороны, они задают модель суждения (субъект – связка – предикат), с другой, – обозначают содержание, которое необходимо заложить в каждую из формулировок (происхождение, структура, предназначение понятия). Текст статьи содержит признаки (существенные и несущественные), которые с необходимостью следует найти для составления определений понятия. Фрагмент текста про логическую операцию «Определение понятия» в образовательном процессе может быть предъявлен в виде ссылки (QR-кода), тогда процесс предполагает одновременную работу читателя с двумя текстами (традиционным и электронным). Электронный текст в таком случае должен быть меньше по объёму, что продемонстрировано в данной статье.

Пример 2. Мартынец М. С. *Организация исследовательской деятельности обучающихся посредством разработки определителей понятий* // Педагогика и психология:

проблемы развития мышления. Развитие личности в изменяющихся условиях : материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (15 мая 2020 г., Красноярск) / под общ. ред. Т. Н. Ищенко. СибГУ им. М. Ф. Решетнева. Красноярск, 2020. С. 94–100.

Из аннотации к статье: «Статья предлагает способ организации учителем исследовательской деятельности обучающихся, в основу которой может быть заложена разработка ими определителей понятий. Самостоятельная разработка обучающимися определителей способствует развитию познавательных универсальных учебных действий».

Из текста статьи:

«Исследование было проведено с целью доказать возможность разработки определителя понятий как дидактического инструмента организации исследовательской деятельности обучающихся. Описанная в статье методика, проиллюстрированная вариантом составленного автором определителя, нуждается в дальнейшей апробации творчески работающими педагогами.

Алгоритм разработки определителя

В настоящей статье приводится авторский пример определителя лингвистических понятий.

Фрагмент определителя понятий «Видовременные формы английского глагола»

1 (2) Форма глагола содержит частицу to и начальную форму глагола (например, to be; to do; to have; to make и т. д.) – безличная видовременная форма глагола – инфинитив → *infinitive*.

2 (1) Личная видовременная форма глагола (3).

3 (4) Видовременная форма глагола [...]

Проверка разработанного определителя

После разработки определителя необходимо проверить правильность расположения номеров тез и антитез путём «проведения» по ним нескольких терминов – единичных понятий. Рассмотрим, как можно использовать определитель. Возьмём отдельную форму, например, ‘will have been read’ (“The book will have been read by tomorrow evening”), и «проведём» её по определителю с целью выяснить её расположение в структуре видовременных форм английского глагола».

Краткий анализ: статья ещё не содержала заданий для самостоятельной работы, однако предлагала читателям алгоритм разработки определителя, также можно проверить и сам определитель: взять образцы английского глагола и определить их форму посредством предложенного в статье определителя. Эта работа полезна в части совершенствуемого умения, а также подводит читателя к самостоятельным выводам о достоинствах и недостатках предлагаемой дидактической разработки и о целесообразности его использования в образовательном процессе. Предлагаем читателю определить вид логического действия, описание которого и совершенствование которого происходит через чтение текста статьи. Ответ – в конце статьи.

Пример 3. Мартынец М. С. Кейс в софитах экосистемного подхода. Препринт. Журнал «Красноярское образование: вектор развития». № 1 (5). 2022.

Из аннотации к статье: «В статье автор делает попытку сопоставить в форме размышлений выводы проведённого коллегами из Сколково исследования «Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования» (П. Лукша и др.) и кейс, полученный от одной из реализуемых им программ дополнительного профессионального образования – «Формирование функциональной грамотности в начальной школе средствами учебного предмета „Иностранный язык“». Выбранная форма – размышления – позволила автору двигаться индуктивно, дедуктивно или по аналогии в зависимости от ситуации и количества исследуемых за раз объектов и их признаков или отношений между ними. [...] Материал статьи может быть использован для развития у читателя умений, связанных с нахожде-

нием выводов, определением границ умозаключений, подведения найденных умозаключений под соответствующие им виды, составлением моделей умозаключений».

Из текста статьи:

«Размышление третье.

Цели образовательных экосистем

Говоря о целях, коллеги, проводившие исследование, обозначают их как «цели „3М”» и делят их на три больших уровня: «мои, местные, мировые». Остановимся на каждом из них. [...] Поскольку к местным целям в исследовании коллег относятся те «задачи, которые экосистема должна решать на местном уровне», а курс нацелен на учителей иностранных языков края, то кейс можно смело относить к региональному уровню. Опустим тот факт, что в тексте коллег идёт смешение понятий «цель» и «задача»; на наш взгляд, усилия важно прилагать к распространению курса за пределами края. Отметим, что такая попытка была принята автором, однако она пока что не увенчалась успехом, что позволяет сделать неутешительный вывод о недостижении цели кейса на российском уровне».

Из заданий к тексту статьи:

«Ответ на первое задание выделен подчёркиванием в тексте статьи. Итак, к заданиям:

1. Определите границы каждого умозаключения, «спрятанного» в статье.
2. Определите вид умозаключения (индуктивное умозаключение, дедуктивное умозаключение, умозаключение по аналогии) [...]».

Краткий анализ: из примера видно, что статья, помимо собственно текста, содержит развиваемое у читателя умение (обобщённое) и задания, направленные на развитие операционализированного списка умений. Авторское умозаключение, сформулированное на основании синтеза выводов автора относительно рассматриваемого кейса и изучаемого в ходе размышлений исследования, в тексте выделено подчёркиванием в качестве примера выполнения задания 1. Предлагаем читателю настоящей статьи выполнить задание 2 к тексту примера самостоятельно. Ответ на это задание помещён в качестве приложения в конце данной статьи. Все остальные задания (а их пять) без каких-либо ответов (но с возможностью связаться с автором по электронной почте для обсуждения) помещены к цитируемой статье.

Примеры иллюстрируют, каким образом чтение статей и выполнение заданий способствуют совершенствованию умений: *определять понятия* (пример 1), *делить понятия* (пример 2), *формулировать умозаключения* (пример 3), что позволяет ответить на поставленный в гипотезе вопрос – в каком случае научная статья является основой для развития субъектов образовательного процесса? – ответом: при наличии в тексте статьи: заложенного умения; примеров, иллюстрирующих сказанное; заданий для выполнения читателем.

Эти же условия были положены автором в ряд подготовленных и изданных им учебных работ. Например, в 2019 году были опубликованы методические рекомендации «Программа курса внеурочной деятельности „Познавательный английский язык” (2–4 класс)», которые содержали задания для самостоятельной работы, проработав которые учителю было бы проще реализовать предлагаемую программу курса. В 2022 году на основе проведённого в течение пяти лет исследования автором было подготовлено учебно-методическое пособие «Задания, направленные на формирование у младших школьников логических действий», которое также содержит задания для работы читателя с текстом, которые развивают те или иные (в рамках предъявляемого в пособии содержания) логические действия.

Задание к параграфу. Сформулируйте умения, совершенствуемые у читателя текстом и заданиями к параграфам статьи. Примеры формулировок умений в изобилии представлены в тексте статьи.

Дальнейшее развитие идей видится в приобретении и наработке нового содержания, передаче накопленного опыта коллегам – профессорско-преподавательскому составу Института, вследствие чего и был задуман практикум «Теория познания».

Практикум «Теория познания»

Миссия Практикума – провокация профессионального развития профессорско-преподавательского состава. Цель Практикума: организация осознанной реализации профессорско-преподавательским составом Института теории познания в системе дополнительного профессионального образования.

Типичная структура семинара:

1. 30 минут – фрагмент теории познания (чувственное в формах: ощущение, восприятие, представление; логическое в формах: понятие, суждение, умозаключение). На первом семинаре – представление замысла цикла семинаров);
2. 30 минут – предъявление собственной практики и установка на работу ППС в течение месяца;
3. 30 минут – рефлексия реализованной теории в практике участников цикла семинаров.

Цель семинаров: организация преподавателем познавательной деятельности обучающихся в системе дополнительного профессионального образования.

Модельная цель семинаров: организовать познавательную деятельность обучающихся по...

- | | | |
|-----------------------|-----------------------|------------------------------------|
| 1. ...формированию... | А) сентябрь – ноябрь: | ...ощущений, понятий... |
| 2. ...развитию... | Б) декабрь – февраль: | ...восприятий, суждений... |
| 3. ...оценке... | В) март – май: | ...представлений, умозаключений... |

...средствами преподаваемых учебных тем, модулей, дисциплин в рамках программ повышения квалификации / профессиональной переподготовки в системе дополнительного профессионального образования.

Так, например, цель первого семинара, которая формируется из модельной задачи, может быть следующей: организация познавательной деятельности обучающихся по формированию ощущений, понятий средствами преподаваемых учебных тем, модулей, дисциплин в рамках программ повышения квалификации / профессиональной переподготовки в системе дополнительного профессионального образования. Аналогично конструируются цели каждого отдельного семинара в рамках Практикума.

Результаты Практикума (за год):

- содержательный: совершенствование профессиональных компетентностей профессорско-преподавательского состава Института в области организации познавательной деятельности обучающихся в системе дополнительного профессионального образования.
- формальный: удостоверение о повышении квалификации по проектируемой программе «Методика организации познавательной деятельности обучающихся» на 144 часа.

Далее программа «Методика организации познавательной деятельности обучающихся», пройдя разработку, содержательное наполнение и апробацию в рамках Практикума, проходит общественно-профессиональную экспертизу и отчуждается для реализации для учителей края. Значимым эффектом Практикума можно считать, что спустя год «жизни» в проекте профессорско-преподавательский состав оказывается подготовленным к реализации программы для учителей края, а руководитель программы имеет всестороннюю оценку преподавателей и может далее управлять процессом реализации программы на основе данных проведённого мониторингового исследования. Сам же Практикум рассчитан на год. На следующий год цикл из девяти семинаров может быть повторён (как с новыми участниками из числа профессорско-преподавательского состава, так и уже с прошедшими один цикл участниками). Каждый семинар в рамках Практикума предваряет серьёзная работа по подготовке к нему, пробы преподавателей в рамках занятий, написание статей в журналы, в том числе – в журнал «Красноярское образование: вектор развития» (включён в РИНЦ), издаваемый Институтом, и прочие работы. После каждого семинара обязательно проводится рефлексия, в том числе – письменная, что может стать основой для обобщения сотрудниками Института полученных знаний и «прожитого» опыта в форме кандидатских диссертаций. Такой подход

к организации проектно-исследовательской работы профессорско-преподавательского состава возможен в институтах развития образования / повышения квалификации специалистов лишь при создании их администрацией образовательных экосистем на уровне регионов.

Преследуя предлагаемый способ написания текстов с целью создания дидактических средств, который описывает автор, эта статья в одно и то же время является ровно таким же средством, способствующим совершенствованию умений читателя в составлении плана мероприятий (дорожной карты) саморазвития в направлении освоения им сущности теории познания, её форм, проб в проектировании занятий с обучающимися, в каждом из которых в единстве развиваются чувственное и логическое познания. Каждое из заданий «попадает» на один из трёх уровней сформированности читательской грамотности как компонента функциональной грамотности, представленных ранее в статье. В качестве первичного источника для работы выступает сама данная статья, однако никто не запрещает, а лишь поощряет привлекать дополнительные источники информации (особенно для выполнения заданий, направленных на второй уровень читательских умений).

Задания к параграфу. Прочитайте текст параграфа и выполните задания:

1. Предложите мероприятия, направленные на понимание сущности теории познания.
2. Предложите мероприятия, нацеленные на понимание сущности каждой из форм теории познания: чувственной (ощущение, восприятие, представление) и логической (понятие, суждение, умозаключение).
3. Предложите мероприятия, задачами которых станут организация проб по встраиванию элементов теории познания в двух её формах в занятия с обучающимися.
4. Каждое из мероприятий пп. 1–3 сформулируйте на языке планируемых результатов.
5. Обозначьте сроки, в течение которых пройдут мероприятия.
6. Предложите качественные критерии и показатели, количественные индикаторы оценки достижения планируемых результатов.
7. Задания 1–7 целесообразно выполнять, воспользовавшись форматом плана мероприятий, помещённого в таблицу 2. Дорожная карта позволяет реализовать цель читателя по подготовке кандидатской диссертации.

Ответы на задания к примерам, иллюстрирующим способ написания статей

Пример 1. Структурное определение.

Пример 2. Дихотомическое деление.

Пример 3. Дедуктивное умозаключение.

Таблица 2

**Формат плана мероприятий (дорожной карты) саморазвития:
участие представителя профессорско-преподавательского состава Института
в практикуме «Теория познания»**

Цель участия:

№ п/п	Мероприятие	Сроки	Планируемые результаты	Критерии, показатели, индикаторы (само-)оценки результатов
1.				

Заключение

Насколько это было возможно, мы попытались описать системно-деятельностный подход, предлагаемый не только для реализации программ учебных предметов, модулей, курсов внеурочной деятельности, но и в качестве основы для построения диалога автора с читателем. Этот диалог может быть организован лишь вследствие создания ряда условий, которые следует выполнить автору при написании им текста статьи. К ним относятся: обогащение содержания информацией из различных источников; заложенные автором развиваемые уме-

ния; сформулированные задания для читателя. В свою очередь, от читателя требуется желание не только прочитать статьи и принять информацию к сведению, столько тотчас же попробовать применить полученные знания в практике, что возможно при условии выполнения предложенных автором и сформулированных читателем самостоятельно заданий над текстом статьи. Сами же задания «выводят» читателя на тот или иной уровень сформированности читательской грамотности. Взятое вместе, всё это позволяет ответить на проблемный вопрос, взятый в качестве заголовка настоящей статьи.

Библиографические ссылки

1. Новейший философский словарь / гл. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. Мн. : Книжный Дом, 1999.
2. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. 3-е изд. 2002.
3. Педагогика: словарь системы основных понятий. М. : Издательский центр ИЭТ, 2013. 268 с.

References

1. Noveyshiy filosofskiy slovar' / gl. nauch. redaktor i sostavitel' A. A. Gritsanov. Mn. : Knizhnyy Dom, 1999.
2. Bol'shoy psikhologicheskiy slovar' / B. G. Meshcheryakov, V. P. Zinchenko. 3-e izd. 2002.
3. Pedagogika: slovar'sistemy osnovnykh ponyatiy. M. : Izdatel'skiy tsentr IET, 2013. 268 s.

© Мартынец М. С., 2022

УДК 378.1

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Е. Ю. Михайлова

Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева
Российская Федерация, г. Красноярск
E-mail: ElenaMikhaylova99@yandex.ru

В статье рассматривается ключевое понятие профессионально-коммуникативной компетентности выпускников-бакалавров психолого-педагогического образования. Профессионально-коммуникативная компетентность рассматривается как важный показатель профессионального развития выпускника-бакалавра. Фактором его развития выступает обучение в вузе.

Ключевые слова: профессионально-коммуникативная компетентность, коммуникация, бакалавры психолого-педагогического направления, профессиональная деятельность.

PROFESSIONAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DIRECTION: TO THE PROBLEM STATEMENT

E. Yu. Mikhailova

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev
Krasnoyarsk, Russian Federation
E-mail: ElenaMikhaylova99@yandex.ru

The article discusses the key concept of professional and communicative competence of graduates-bachelors of psychological and pedagogical education. Professional and communicative competence is considered as an important indicator of the professional development of a bachelor graduate. The factor of its development is university education.

Keywords: professional and communicative competence, communication, bachelors of psychological and pedagogical direction, professional activity.

Профессионально-коммуникативная компетентность представляет собой важную составляющую среди сформированных компетенций выпускников ВУЗов, в частности, выпускников психолого-педагогического направления. Она позволяет не только осуществлять эффективную коммуникацию в процессе профессиональной деятельности, но и способствует личностной самореализации. Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», среди сформированных компетенций выпускника в области коммуникации должна быть сформирована способность, осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной речи на государственном языке Российской Федерации и иностранных языках. Среди сформированных компетенций в области взаимодействия с участниками образовательных отношений, выпускник должен быть способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ.

В нашем исследовании центральным понятием выступает профессионально-коммуникативная компетентность. В исследованиях И.А. Зимней, Дж. Равена компетентность рассматривается как общая способность, которая основана на знаниях, умениях и навыках, которые были приобретены благодаря процессу образования, владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения [1; 2].

Впервые термин «коммуникативная компетентность» был рассмотрен в рамках социальной психологии. Данное понятие рассматривается в исследованиях В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимней [1; 3; 4]. В исследованиях коммуникативная компетентность определяется как основная компетентность, которая обеспечивает самореализацию личности в разных аспектах. Сформированная коммуникативная компетентность в рамках профессионального развития в высшей школе определяется в качестве цели подготовки бакалавров, является значимым качеством и необходимым компонентом общей профессиональной компетентности бакалавра. В научных источниках отмечается, что уровень сформированности коммуникативной компетентности напрямую зависит от речевого развития, навыков решения конфликтных ситуаций, от уровня сформированности коммуникативных умений.

Профессионально-коммуникативная компетентность выражается в стремлении устанавливать и поддерживать коммуникацию, владеть знаниями и умениями в области профессиональных предметных областей, использовать профессиональную коммуникацию как средство саморазвития. Профессионально-коммуникативная компетентность представляет собой три блока коммуникативных умений:

- социально-психологические умения;
- логико-композиционные умения;
- речевые коммуникативные умения.

Профессионально-коммуникативная компетентность выпускника-бакалавра психолого-педагогического направления связана с профессиональными знаниями, обуславливает специфику взаимодействия специалиста с педагогическим коллективом, обучающимися и их родителями. Значимость сформированности профессионально-коммуникативных умений для выпускников психолого-педагогических направлений определяется самой спецификой будущей профессиональной деятельности: согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования выпускник этого направления должен осуществлять коммуникацию во всех видах профессиональной деятельности, выстраивать межличностную коммуникацию субъектов образовательной среды. Большое количество работодателей отмечает неготовность выпускников-бакалавров к осуществлению профессиональной коммуникации внутри педагогического коллектива, с родителями и обучающимися, с руководством организации. В связи с этим возникает проблема в необходимости развития у будущих выпускников высшей школы профессионально-коммуникативной компетентности, выражающейся в высокой культуре устной и письменной речи, умении эффективно использовать в процессе деятельности профессиональную и непрофессиональную коммуникацию.

В современных вузах образовательный процесс в большинстве случаев определяется как традиционно-репродуктивный, общение между преподавателем и студентами, как правило, носит отношение характера «субъект-объект». Зачастую результатом становится сформированное отношение пассивного слушателя, который является просто получателем информации, не проявляющим и не иницилирующим какой-либо активности. В итоге у будущего специалиста области «человек-человек» формируется позиция, отражающая пассивность мышления, неумение высказывать собственное мнение, отстаивать свои интересы, продуктивно общаться, быть готовым к диалогу и взаимодействию. В этой связи создание специальных условий в образовательном пространстве вуза, направленных на развитие профессионально-коммуникативной компетентности будущих бакалавров психолого-педагогического образования, осмысление их места в образовательном процессе, поиск эффективных

путей и средств данной деятельности становится актуальным вызовом, стоящим перед системой высшего образования.

В нашем исследовании в качестве центрального понятия выступает профессионально-коммуникативная компетентность. Под ней мы понимаем совокупность профессионально-коммуникативных знаний, умений, навыков и личностных качеств, необходимых для решения профессиональных задач. Она используется в процессе профессионального общения выпускника психолого-педагогического направления с педагогическим коллективом, обучающимися и их родителями, руководством. Развитая профессионально-коммуникативная компетентность обеспечивает профессиональное становление и готовность специалиста к трудовой деятельности. Обучение в вузе является тем процессом, внутри которого происходит развитие профессионально-коммуникативной компетентности бакалавра психолого-педагогического образования.

Развитие профессионально-коммуникативной компетентности студента подразумевает создание в вузе организационно-педагогических условий для получения студентами знаний в области эффективных форм и средств коммуникации, их реализации в профессиональных видах деятельности посредством использования оптимальных форм и методов коммуникации, которые обеспечивают успешное решение поставленной задачи. В связи с этим возникает заказ к высшей школе на внедрение образовательной политики, ориентированной на подготовку профессионалов не только в области предметных наук, но и наличием высокого уровня профессионально-коммуникативной компетентности. Особого внимания заслуживает деятельность по обогащению обучающихся эффективными способами профессиональной коммуникации, освоением опыта их использования в профессиональных и непрофессиональных видах деятельности, развития умений использовать оптимальные формы и методы коммуникации, которые обеспечивают успешное саморазвитие в профессиональной деятельности.

Библиографические ссылки

1. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004. 392 с.
2. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М., 2002. 291 с.
3. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании: к освоению компетентностного подхода // Высш. образование в России. 2004. № 11. С. 41–48.
4. Зеер Э.Ф., Заводчиков Д.П., Лопес Е.Г. Реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании. Екатеринбург : Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2007. 129 с.

© Михайлова Е. Ю., 2022

УДК [37.016:51]-051:373.3

**РАСПОЗНАВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОДЕЛИ КАК КОМПОНЕНТ
КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
В ОБЛАСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ**

А. С. Обчинец

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
Республика Беларусь, г. Минск
E-mail: alesiaobchinets@gmail.com

В статье обоснована необходимость методической подготовки будущих учителей начальных классов к использованию учебных моделей на уроках математики; дана характеристика умению распознавать учебную модель как компоненту профессиональной компетентности учителя; представлены результаты непосредственного и опосредованного формирования у студентов умения распознавать учебную модель.

Ключевые слова: учебная модель, учебное моделирование, компетентность учителя, начальное обучение математике.

**DIDACTIC MODEL RECOGNITION AS A COMPONENT OF PRIMARY SCHOOL
TEACHER COMPETENCE IN TEACHING MATHEMATICS**

A. S. Obchinets

Belorussian State Pedagogical University named after Maxim Tank
Minsk, Republic of Belarus
E-mail: alesiaobchinets@gmail.com

The article substantiates the need for methodological training of future primary school teachers to use didactic models in Mathematics classes; characterizes the ability to recognize a didactic model as a component of the teacher's professional competence; presents the results of direct and indirect formation of students' ability to recognize a didactic model.

Keywords: didactic model, didactic modelling, teacher's competence, Primary Mathematics Education.

В современной педагогической науке учебное моделирование признается связующим звеном между научными теориями и осознанным освоением этих теорий учащимися общеобразовательной школы. Выступая и в роли средства обучения, и в роли самостоятельных объектов изучения, учебные модели позволяют учащимся выявить существенные стороны изучаемых понятий, увидеть разные способы действий и выбрать среди них наиболее эффективный, что способствует развитию их исследовательских умений и навыков. В исследованиях, выполненных Н. Г. Салминой, моделирование трактуется как вид знаково-символической деятельности. Выделяя такие виды знаково-символической деятельности как замещение, кодирование, схематизация и моделирование, автор указывает, что именно моделирование является наиболее сложным и развитым видом данной деятельности, подчеркивая, что если поставлена задача «открытия нового», то применяется именно деятельность моделирования [1]. В. А. Далингер отмечает необходимость построения процесса обучения математике на основе когнитивно-визуального подхода, одним из положений которого является широкое и целенаправленное использование познавательной функции моделирования [2].

Работа с учебными моделями особенно важна в начальном образовании, что обусловлено спецификой мышления учащихся младшего школьного возраста: детское мышление начинает становиться более логичным, однако в нем все еще превалирует наглядно-образная составляющая (согласно теории когнитивного развития Ж. Пиаже) [3]. Кроме того, у детей данного возраста высока потребность в тактильных ощущениях, что обуславливает необходимость использования практической работы «руками» в процессе их обучения. А. В. Белошистая развивает проблему использования учебных моделей в начальном обучении математике, отмечая основным способом обучения конструктивно-моделирующую деятельность с математическим материалом, а ведущим средством развития мыслительной деятельности – эмпирическое обобщение результатов собственной познавательной практики на основе сенсорно-воспринимаемой информации [4]. В работах Н. Б. Истоминой-Кастровской подтверждается идея, что учебное моделирование может быть основой для разработки системы развивающего обучения математике, поскольку оно положительно влияет на формирование учебных интеллектуальных умений [5].

В Республике Беларусь обучение математике на основе деятельности моделирования декларируется в учебной программе как один из принципов начального обучения математике [6]. Этот принцип реализован в действующем учебно-методическом комплексе по математике для I ступени общего среднего образования². Представление учебного материала на учебных занятиях по математике предусматривает оперирование учебными моделями на разных уровнях как учителем, так и учащимися, что ведет к глубокому пониманию учащимися математических понятий и способов деятельности, позволяет им работать с материальными математическими объектами, повышает их самостоятельную познавательную активность. В связи с этим актуальной является проблема методической подготовки будущих учителей начальных классов к пониманию и применению учебного моделирования на учебных занятиях по математике.

Одним из значимых результатов методической подготовки учителя начальных классов к преподаванию математики является компетентность в использовании учебных моделей изучаемых понятий и способов действий. На основе модели Дж. Равена [7] компетентность учителя в применении учебных моделей в начальном обучении математике может быть определена как совокупность методических *знаний* о сущности учебных моделей и видах заданий с ними, *умений* по использованию учебных моделей на уроках математики и *ценностного отношения* к учебной модели как средству изучения математики. В этой триаде умение распознавать учебную модель, выделять ее из ряда предложенных объектов является важным базовым компонентом – умением, определяющим результативность всего процесса методической подготовки к использованию учебного моделирования в школе.

На факультете начального образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка наравне с освоением содержания учебной дисциплины «Методика преподавания математики и практикум по решению задач» студентам предлагается для изучения новая учебная дисциплина «Моделирование в учебном процессе» [8]. Учебная программа данной дисциплины предусматривает изучение студентами понятий «модель», «учебная модель», «моделирование», «учебное моделирование», знакомство с видами и функциями учебных моделей, формирование методических умений использовать необходимые учебные модели для освоения учащимися математического материала в зависимости от этапа их обучения [9]. Согласно В. А. Штоффу моделью является «мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте» [10]. В начальном обучении математике под учебной моделью понимают

² Учебные пособия по математике для 1–4 классов общеобразовательной школы (авторы Г. Л. Муравьева, М. А. Урбан) находятся в свободном доступе на сайте Национального института образования Министерства образования Республики Беларусь (<https://adu.by/ru/homepage/elektronnaya-biblioteka.html>).

модель, фиксирующую существенные стороны изучаемых математических понятий и способов действий визуальными, вербальными или символическими средствами, и используемую в учебном познании в соответствии с целями обучения [11]. В свою очередь, учебное моделирование трактуется и как вид учебно-познавательной деятельности учащихся, и как метод начального обучения математике, направленный на усвоение учащимися математического материала и на формирование у них умения моделировать.

С целью проверки эффективности предлагаемого к освоению содержания учебной дисциплины «Моделирование в учебном процессе» среди студентов факультета начального образования было проведено анкетирование, направленное на определение понимания студентами сущности модели, распознавание ими учебных моделей и выявление тех задач, которые можно решить с помощью учебных моделей на учебных занятиях по математике в начальных классах. Анкетирование выполнялось поэтапно три раза с 2020 учебного года по 2022 учебный год, в нем принимала участие одна группа студентов.

Студентам 2 курса (100 респондентов), только приступившим к освоению содержания учебной дисциплины «Методика преподавания математики и практикум по решению задач», была предложена анкета для диагностики имеющихся у них представлений о моделях, о специфике учебных моделей. Анкета содержала 10 вопросов, уточняющих понимание модели в окружающей действительности в целом и модели в начальном обучении математике. В каждом пункте студенты могли выбрать один или несколько верных ответов.

Приведем пример вопроса на распознавание учебной модели.

Укажите, что, на Ваш взгляд, является учебной моделью:

- а) план рассадки деревьев, выданный работникам парка;
- б) рисунок, показывающий количественные данные задачи и связи между ними;
- в) таблица к текстовой задаче;
- г) архитектурно-строительный чертеж.

Приведем пример вопроса на понимание задач, которые можно решать с помощью учебной модели.

Укажите, на какие из перечисленных вопросов можно дать ответ с помощью учебных моделей.

- а) Как складываются двузначные числа?
- б) Почему для определения площади прямоугольника нужно умножить значения длин его сторон?
- в) Что сказать преподавателю, если не выполнил домашнее задание?
- г) Как найти другой способ решения задачи?

Полученные результаты показали, что студенты 2 курса, выбирая ответ в разделе 1, опираются на «бытовое», интуитивное понимание сущности модели, выделяют устойчивые словосочетания, встречавшиеся им со словом «модель» (например, глобус – модель Земли), либо содержащие «опорные» слова такие как схема, работа с числовой информацией. Ответы, полученные в разделе 2, указывают, с одной стороны, на узкое понимание студентами учебной модели (только как схема, построенная с помощью геометрических отрезков для решения текстовой задачи), и, с другой стороны, на отсутствие разделения студентами моделей на учебные и неучебные (например, выбранный многими студентами ответ – план рассадки деревьев, выданный работникам парка, бесспорно является моделью, однако данная модель не является учебной). (табл. 1).

Далее студенты в течение двух лет (второй и третий курсы) осваивали дисциплину «Методика преподавания математики и практикум по решению задач», где частично рассматривали вопросы, связанные с учебным моделированием на примере каждой содержательной линии учебного предмета «Математика». Данный этап обучения направлен на *опосредованное* формирование компонентов компетентности учителя по использованию учебных моделей в начальном обучении математике, поскольку в ходе работы преподаватель не ставит специальную задачу сформировать полноценное представление об учебной модели.

Однако учебные модели регулярно демонстрируются в качестве средств решения различных математических задач в начальных классах.

Таблица 1

Результаты анкетирования студентов 2 курса

Всего ответов	Количество верных ответов на вопросы 1–10										Всего вер- ных отве- тов
	модели в окружающей действительности					модели в начальном обучении матема- тике					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1000	11	19	27	40	4	13	29	21	21	8	193
100 %	1,1	1,9	2,7	4,0	0,4	1,3	2,9	2,1	2,1	0,8	19,3

После освоения учебной дисциплины «Методика преподавания математики и практикум по решению задач» студентам третьего курса (100 респондентов) снова предлагалось пройти подобное анкетирование с целью промежуточной диагностики. Результаты, полученные по разделу 1, существенно не изменились, однако результаты, полученные по разделу 2, указывают, что у студентов сформировалось понимание учебной модели как модели, предлагаемой для решения определенной дидактической цели, но построенной в основном с помощью визуальных средств (схема, предметный рисунок с числовыми данными, иллюстрация чисел и арифметических действий на абакe) (табл. 2).

Таблица 2

Результаты анкетирования студентов 3 курса

Всего ответов	Количество верных ответов на вопросы 1–10										Всего вер- ных ответов
	модели в окружающей действительности					модели в начальном обучении матема- тике					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1000	23	30	35	42	17	32	46	23	36	51	335
100 %	2.3	3.0	3.5	4.2	1.7	3.2	4.6	2.3	3.6	5.1	33.5

Эти данные позволяют сделать вывод о том, что опосредованное формирование компонентов компетентности по использованию учебных моделей позволяет только в незначительной степени улучшить результативность методической подготовки студентов в этой области.

На следующем этапе обучения (четвертый курс) ставилась задача реализовать *непосредственное* формирование компонентов компетентности по использованию учебных моделей с помощью учебной дисциплины «Моделирование в учебном процессе». В процессе освоения содержания дисциплины особое внимание уделялось анализу сущности понятий «модель» и «учебная модель», отбору учебных моделей, выбору заданий и подходящей методической формы взаимодействия учителя и учащихся при использовании учебных моделей в соответствии с поставленной дидактической целью.

Таблица 3

Результаты анкетирования студентов 4 курса

Всего ответов	Количество верных ответов на вопросы 1–10										Всего верных ответов
	модели в окружающей действительности					модели в начальном обучении математике					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1000	59	63	66	72	81	73	69	70	72	88	713
100 %	5.9	6.3	6.6	7.2	8.1	7.3	6.9	7.0	7.2	8.8	71.3

Результаты анкетирования студентов четвертого курса (100 респондентов) указывают на сформированность на достаточно высоком уровне методических умений распознавать

модель в окружающей действительности, отличать учебную модель и соотносить учебные модели, фиксирующие один и тот же изучаемый объект разными средствами репрезентации. Студенты смогли значительно расширить область применения учебных моделей в процессе обучения математике в школе (табл. 3).

Выполненное исследование позволяет сделать следующие выводы.

- Для эффективного использования учебного моделирования в процессе изучения математических понятий и способов действий в начальных классах важно подготовить учителей, обладающих соответствующей компетентностью.
- Одним из важных базовых компонентов в структуре компетентности по использованию учебных моделей является умение распознавать учебную модель.
- Формирование умения распознавать учебную модель может быть реализовано опосредованно при изучении дисциплины «Методика преподавания математики и практикум по решению задач». Однако в этом случае результативность формирования данного умения не отвечает в полной мере требованиям методической подготовки учителей к преподаванию математики в начальных классах.
- Совершенствование процесса формирования у будущих учителей начальных классов умения распознавать учебную модель связано с обогащением их методической подготовки учебной дисциплиной «Моделирование в учебном процессе».

Библиографические ссылки

1. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. 288 с.
2. Далингер В.А. Наглядные образы как средство решения математических задач // Математика в школе. 2007. № 7. С. 26–31.
3. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка: перевод. М. : Римис, 2008. 436 с.
4. Белошистая А.В. Теория и методика математического развития детей дошкольного возраста: учебник. М. : Академия, 2017. 271 с.
5. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальной школе: развивающее обучение: учеб. пособие. 2-е изд., испр. Смоленск : Ассоц. XXI век, 2009. 288 с.
6. Учебная программа по учебному предмету «Математика» для IV класса учреждений общего среднего образования с русским и белорусским языков обучения и воспитания: постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 27 июля 2017 г., № 90. Доступ из информ. правовой системы ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь.
7. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М. : Когито-центр, 2002. 396 с.
8. I ступень получения высшего образования. Специальность 1-01 02 01 «Начальное образование». КATALOGИ дисциплин [Электронный ресурс]. URL: <https://fno.bspu.by/iv-respublikanskii-konkurs-tvorchestvo-molodyh-pedagogov/katalogi-ru> (дата обращения: 20.05.2022).
9. Моделирование в учебном процессе. Учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине (по выбору студента) для специальности 1-01 02 01 «Начальное образование» / сост. М.А. Урбан, А.С. Обчинец Белорус. гос. пед. ун-т. Минск : [б. и.], 2020. 27 с.
10. Штофф В.А. Моделирование и философия. М. : Наука, 1966. 301 с.
11. Урбан М.А. Методическая система начального обучения математике с использованием учебного моделирования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Минск, 2020. 50 с.

© Обчинец А. С., 2022

УДК 316.612:001.89:159.95:165.9

ЗАВИСИМОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РЕСУРСА ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ЕЕ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОТ РИГИДНОСТИ – ФЛЕКСИБИЛЬНОСТИ

А. Н. Певнева

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы
Республика Беларусь, г. Гродно
E-mail: Pevneva_AN@grsu.by

В статье приводятся данные изучения ригидности и ее влияние на качественную характеристику психологического ресурса личности студента в контексте его научной деятельности. В результате исследования выявлена ее обусловленность курсом обучения.

Ключевые слова: ригидность, флексибельность, исследовательский потенциал, мотивационные компонент, когнитивный компонент, поведенческий компонент.

THE DEPENDENCE OF THE PSYCHOLOGICAL RESOURCE OF A PERSON IN THE CONTEXT OF HIS SCIENTIFIC ACTIVITY ON RIGIDITY-FLEXIBILISM

A. N. Pevneva

Yanka Kupala State University of Grodno
Grodno, Republic of Belarus
E-mail: Pevneva_AN@grsu.by

The article presents the data of the study of rigidity and its influence on the qualitative characteristic of the psychological resource of the student's personality in the context of his scientific activity. As a result of the study its dependence on the course of study is revealed.

Keywords: rigidity, flexibility, overall level of research potential, motivational component, cognitive component, behavioral component.

Введение. Постановка проблемы психологического ресурса личности в контексте ее научной деятельности определяется профессиональной подготовкой, кругом «профессионально значимых качеств» [1, с. 146] будущих специалистов, включая их мотивационную, когнитивную, поведенческую сферы. В свою очередь от мотивационной, когнитивной, поведенческой сфер зависит саморазвитие и самореализация обучающихся, способность ориентироваться в новых технологиях, и в целом траектория личностно-профессионального развития.

Психологический ресурс личности является основой научно-исследовательской деятельности, которая непосредственно связана с образовательным процессом в ходе профессиональной подготовки будущих специалистов при получении высшего образования. Психологический ресурс личности в научной сфере лежит в основе исследовательского потенциала, который функционирует благодаря многомерной разноуровневой системе индивидуально-психологических качеств личности и направлен на реализацию способности «эффективно и результативно выполнять исследовательскую деятельность, решать исследовательские задачи» [2, с. 90].

Успешность и эффективность решения задач, включая исследовательские, во многом определяется ригидностью мышления, которая представляет собой стереотипность мыслей, совокупность привычек решать однотипные задачи стандартным способом, что выступает,

по мнению А. Маслоу [3], одним из барьеров, блокирующих творческий подход в решении задач. С точки зрения когнитивной психологии Р. Л. Солсо [4] указывает на зависимость решения задач от уровня подготовки когнитивной активности, предшествующей мышлению и восприятию. Под ригидностью понимается неспособность индивидуума изменить свое поведение, даже если этого требуют изменения ситуации [5, с. 763]. Наряду с этим «биполярная» природа ригидности утверждает положение о целостном единстве противоположных полюсов одного континуума «ригидность и гибкость (флексibilität)» (Г. В. Залевский, Т. В. Kashdan, J. Rottenberg). Когнитивная флексibilität составляет успешность исполнительских функций и характеризуется способностью личности к изменению когнитивных установок при восприятии ситуации или реагирования на нее различными способами [6].

В связи с этим мы предполагаем, что реализация исследовательского потенциала студентов будет зависеть от проявления ригидности и гибкости. Целью данного исследования является определение зависимости психологического ресурса личности в контексте ее научной деятельности от ригидности – флексibility.

В исследовании приняли участие студенты 226 респондентов ведущих вузов Республики Беларусь. Средний возраст испытуемых 1 курса составил 17,39 (73 человека), 2 курса – 18,55 (52 человека), 3 курса – 19,24 (54 человека), 4 курса – 20,27 (47 человек). Основной массив выборки представлен испытуемыми женщинами.

Диагностика **флексibility** проводилась с использованием «Опросника когнитивной флексibility» (Cognitive flexibility inventory – CFI) J. P. Dennis, J. S. Vander Wal в адаптации С. С. Кургияна и Е. Ю. Осаволюк [0]; **ригидности** – «Томский опросник ригидности» (ТОР) Г. В. Залевского [0]; **исследовательского потенциала** – «Опросник исследовательского потенциала» (Н. В. Бордовская, С. Н. Костромина, С. И. Розум, Н. Л. Москвичева) [2].

При статистическом анализе данных с целью моделирования влияния одной или нескольких независимых переменных на значение зависимой переменной был использован регрессионный анализ, представленный в пакете статистических программ Statistica 6.0.

В ходе изучения исследовательского потенциала испытуемых были получены результаты, отраженные на рис. 1.

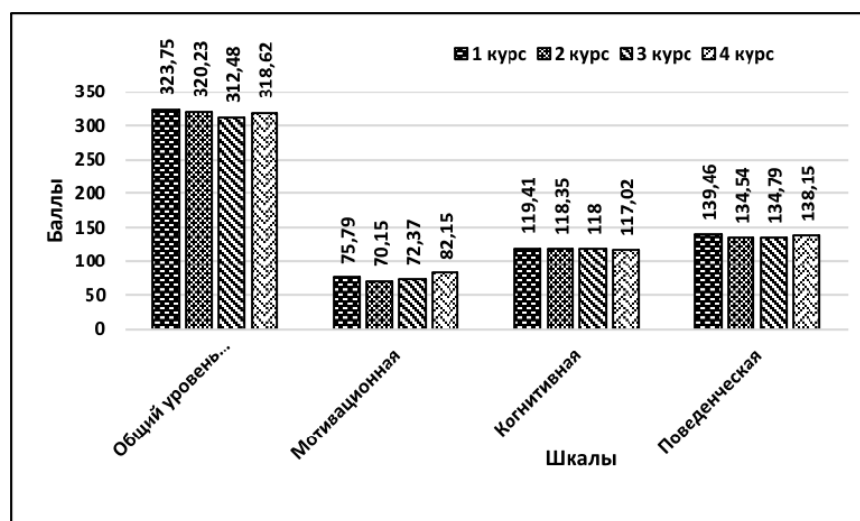


Рис. 1. Средние значения переменных исследовательского потенциала студентов 1, 2, 3 и 4 курсов

Показатель общего уровня исследовательского потенциала у студентов 1 курса составил $m_1 = 323,75$; 2 курса – $m_2 = 320,23$; 3 курса – $m_3 = 312,48$ и 4 курса – $m_4 = 318,62$. Значения по шкале мотивационного компонента представлены показателями у первокурсников $m_1 = 75,79$; второкурсников – $m_2 = 70,15$; третькурсников $m_3 = 72,37$; четверокурсников –

$m_4 = 82,15$. По шкале когнитивного компонента у респондентов средние значения равны: $m_1 = 119,41$; $m_2 = 118,35$; $m_3 = 118$; $m_4 = 117,02$. Выявлены показатели поведенческого компонента: $m_1 = 139,46$; $m_2 = 134,54$; $m_3 = 134,79$; $m_4 = 138,15$. В целом, значения общего уровня исследовательского потенциала студентов 1, 2, 3 и 4 курсов, а также мотивационного, когнитивного и поведенческого компонентов, находятся в диапазоне среднего уровня (рис. 1).

При этом с учетом ранга общий уровень исследовательского потенциала более выражен у студентов 1 и 2 курсов ($m_1 = 323,75$; $m_2 = 320,23$), по сравнению с респондентами 3 и 4 курсов ($m_3 = 312,48$ и $m_4 = 318,48$ соответственно). При сравнении выраженности компонентов исследовательского потенциала в зависимости от их рангов для каждого курса в отдельности, то склонность к научно-исследовательской деятельности выше у студентов 1 и 4 курсов. Динамика когнитивного компонента в целом носит регрессивный характер; мотивационный и поведенческий компоненты можно проиллюстрировать U-образной кривой.

При дальнейшем исследовании ригидности у студентов 1, 2, 3 и 4 курсов был выявлен высокий уровень значений по шкале симптомокомплекс ригидности ($m_1 = 126,43 \pm 31,32$; $m_2 = 129,35 \pm 30,01$; $m_3 = 135,53 \pm 21,54$; $m_4 = 133,38 \pm 28,06$) и ригидность как состояние ($m_1 = 13,61 \pm 5,86$; $m_2 = 12,75 \pm 6,39$; $m_3 = 14,66 \pm 6,21$; $m_4 = 15,27 \pm 5,82$ соответственно). Наряду с этим высокий уровень у респондентов 3 и 4 курсов был выявлен также по шкале сенситивной ригидности ($m_3 = 39,29 \pm 10,23$, $m_4 = 39,29 \pm 13,38$). Данные результаты свидетельствуют о склонности к широкому спектру фиксированных форм поведения, проявляющихся в упрямстве, педантизме, состоянии страха перед новым опытом, и как следствие сужается диапазон действий, происходит снижение уровня обучаемости способам поиска и обработки информации, а также формирование практических умений, необходимых для эффективного выполнения научно-исследовательской деятельности (рис. 2).

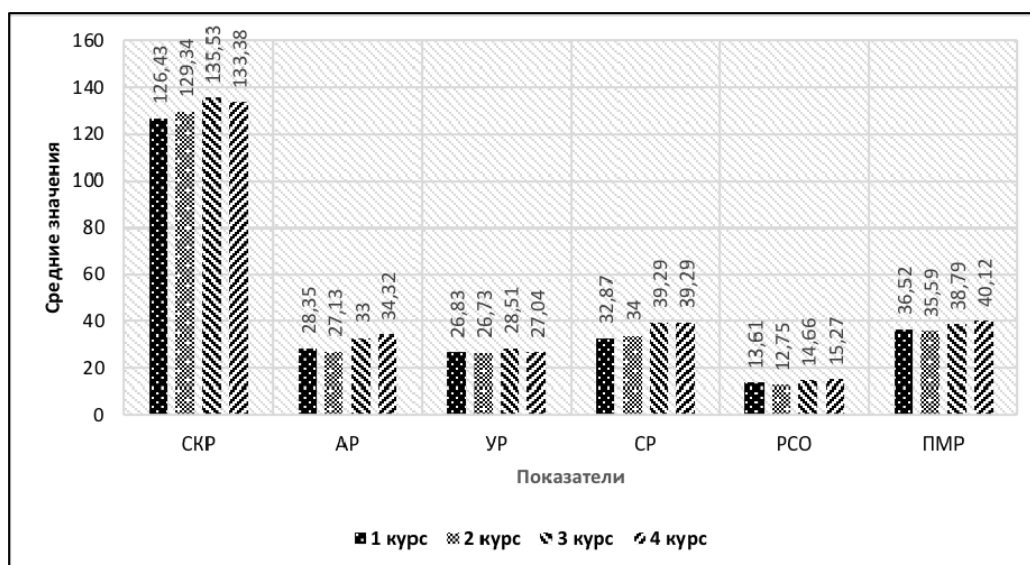


Рис. 2. Средние значения переменных ригидности:

СКР – симптомокомплекс ригидности; АР – актуальная ригидность; УР – установочная ригидность; СР – сенситивная ригидность; РСО – ригидность как состояние; ПМР – преморбидная ригидность

Умеренный уровень у студентов 1 и 2 курсов был определен по шкалам сенситивной ригидности ($m_1 = 32,88 \pm 13,61$; $m_2 = 34 \pm 13,03$); актуальной ригидности ($m_1 = 28,35 \pm 9,79$; $m_2 = 27,13 \pm 8,83$); установочной ригидности ($m_1 = 26,83 \pm 8,73$; $m_2 = 26,73 \pm 10,35$) и преморбидной ригидности ($m_1 = 36,52 \pm 10,58$; $m_2 = 35,59 \pm 12,69$). Студентов с умеренным уровнем проявления сенситивной, актуальной, установочной и преморбидной ригидности отличает способность к изменению эмоционального отношения к объективно изменяющимся условиям,

установки на принятие / непринятие нового, наличие определенной системы ценностей и уровня притязания. Остальные шкалы теста ригидности выражены у студентов на среднем уровне.

На основе результатов опросника когнитивной флексибельности студентов 1 курса установлены более высокие показатели по шкале «Контроль» ($m_1 = 40,82 \pm 6,37$) и ее интегральному показателю ($m_1 = 103,27 \pm 12,48$), по сравнению со студентами 2 курса ($m_2 = 40,19 \pm 7,86$; $m_2 = 102,90 \pm 13,76$). Однако показатели флексибельности по шкале «Альтернатива» выше у второкурсников ($m_2 = 62,71 \pm 10,13$), чем у первокурсников ($m_1 = 62,45 \pm 8,62$). Наряду с этим можно отметить определенный рост когнитивной флексибельности студентов на 3 и 4 курсах в процессе их профессионализации. В среднем гибкость выше у студентов 4 курса по шкале «Альтернатива» ($m_4 = 64,10 \pm 8,59$) по сравнению с третьекурсниками ($m_3 = 63,61 \pm 6,56$); и интегрированному показателю флексибельности ($m_3 = 99,91 \pm 10,38$; $m_4 = 102,72 \pm 10,38$), а по шкале «Контроль» даже достигает уровня тенденции ($36,30 \pm 7,54$ и $38,61 \pm 7,44$).

Для прогноза влияния ригидности – флексибельности на психологический ресурс личности в контексте его научной деятельности будущих специалистов применялся регрессионный анализ, который включает построение моделей. В результате были получены регрессионные уравнения, отражающие структуру влияния ригидности на исследовательский потенциал студентов 1–4 курсов.

Общий исследовательский потенциал (ОУИП) и его компоненты у студентов 1 курса можно выразить в виде следующих уравнений:

- $ОУИП = 168,58 + 1,58 (A) + 0,75 (СКР) - 2,33 (АР)$; $R^2 = 0,40$; $F = 5,33$. Данная зависимость выявлена на уровне значимости $p < 0,0001$ ($R^2 = 40,001 \%$).
- $ПК = 54,25 + 0,57 (A) + 0,55 (СКР) - 1,43 (АР)$; $R^2 = 0,42$; $F = 5,69$. Зависимость выявлена на уровне значимости $p < 0,00002$ ($R^2 = 41,60 \%$).

Полученные уравнения отражают ведущую роль в исследовательском потенциале (ОУИП) и поведенческом компоненте (ПК), показателя альтернативы (А) как одного из аспектов когнитивной флексибельности, а также симптомокомплекса ригидности (СКР) и актуальной ригидности (АР). При этом значение актуальной ригидности в уравнении имеет отрицательную направленность, что указывает на повышение общего уровня исследовательского потенциала студентов при снижении трудности в изменении их мнения, отношения к чему-либо, а также установки.

- $МК = 21,54 + 0,32 (СКР) - 0,61 (АР) - 0,41 (СР)$; $R^2 = 0,38$; $F = 4,86$.

На мотивационный компонент (МК) влияние оказывают симптомокомплекс ригидности, сенситивная и актуальная ригидность (при $p < 0,0001$; $R^2 = 37,83 \%$). Последние две переменные имеют в уравнении отрицательные коэффициенты, поэтому чем меньше студенты испытывают страх, тревожность, стресс в новых, меняющихся обстоятельствах, тем выше их готовность и способность к проведению исследований, достижению уровня продуктивности и их исследовательская потребность.

Анализ данных респондентов 2 курса позволил определить следующие регрессионные уравнения:

- $ОУИП = 273,78 - 2,76 (АР) - 3,16 (РКС)$; $R^2 = 0,41$; $F = 7,72$.

Тем самым, речь может идти об обратнопропорциональном характере влияния актуальной ригидности и ригидности как состояния на общий уровень исследовательского потенциала респондентов (при $p < 0,002$; $R^2 = 40,91 \%$).

- $МК = 85,37 - 0,61 (АР)$; $R^2 = 0,21$; $F = 1,49$.

Мотивационный компонент исследовательского потенциала респондентов обратнопропорционально обусловлен исключительно их актуальной ригидностью (при $p < 0,18$; $R^2 = 21,78 \%$).

- $ПК = 104,40 + 0,37 (СКР) - 1,95 (АР)$; $R^2 = 0,38$; $F = 4,86$.

Симптомокомплекс ригидности положительно, а актуальная ригидность отрицательно влияют на поведенческий компонент испытуемых (при $p < 0,002$; $R^2 = 40,91 \%$).

В приведенных выше регрессионных моделях неоднозначным является показатель симптомокомплекса ригидности. Он имеет положительную направленность и влияет на общий уровень исследовательского потенциала, включая его мотивационный и поведенческий компоненты у респондентов 1 курса и поведенческий компонент у студентов 2 курса. Следовательно, можно предположить, что за высокими баллами внутреннего ресурса (потенциала), определяющего готовность и способность студентов к проведению исследования, стоят персеверации, стереотипии, упрямство, педантизм и собственно ригидность, а также, возможно, конвергентная стратегия решения задач.

У респондентов 3 и 4 курсов наблюдается влияние показателя когнитивной гибкости – контроля (К) – на общий уровень исследовательского потенциала, его мотивационный и поведенческий компоненты.

Наряду с контролем, можно выделить показатели ригидности, которые оказывают наибольшее влияние на исследовательский потенциал испытуемых 3 курса: сенситивная ригидность, ригидность как состояние и преморбидная ригидности (при $p < 0,0006$; $R^2 = 43,26 \%$).

- ОУИП = $131,37 + 3,27 (К) - 1,54 (СР) + 0,41 (РКС) + 1,90 (ПР)$; $R^2 = 0,43$; $F = 4,28$.

На мотивационный компонент прямое влияние оказывает контроль как показатель когнитивной гибкости, а также преморбидная ригидности (при $p < 0,051$; $R^2 = 27,52 \%$):

- МК = $33,89 + 0,48 (К) + 0,62 (ПР)$; $R^2 = 0,27$; $F = 2,13$.

На поведенческий компонент исследовательского потенциала прямое влияние оказывает одна переменная – контроль (при $p < 0,06$; $R^2 = 26,81 \%$).

- ПК = $39,91 + 1,03 (К)$; $R^2 = 0,27$; $F = 2,06$.

На качественную характеристику исследовательского ресурса студентов 4 курса в контексте их научной деятельности и готовности к продуктивной реализации себя в ней влияние оказывает компонент когнитивной гибкости – контроль.

- ОУИП = $180,99 + 2,14 (К)$; $R^2 = 0,50$; $F = 4,72$ ($p < 0,004$; $R^2 = 49,81 \%$).
- ПК = $42,23 + 0,98 (К)$; $R^2 = 0,42$; $F = 3,40$ ($p < 0,004$; $R^2 = 41,74 \%$).

Важно подчеркнуть, что восприятие ситуации как контролируемой (шкала «Контроль») в группах студентов 3 и 4 курсов, демонстрирует влияние на их умение вести исследовательскую работу и организовывать свою познавательную активность в соответствии с целями и задачами исследовательской деятельности (общий уровень исследовательского потенциала), на отношение к познанию как ценности (мотивационный компонент), настойчивость и инициативность в достижении поставленных целей (поведенческий компонент). Такой вывод согласуется с утверждением Г. В. Залевского, что содержательную характеристику внутреннего построения познавательной деятельности определяет проявление индивидуальных черт субъекта в виде ригидности [10].

Вместе с тем необходимо обозначить отсутствие влияния ригидности – гибкости на когнитивный компонент исследовательского потенциала. Возможно, познавательные способности человека, обеспечивающие успешное решение исследовательских задач, определяются индивидуальным ментальным опытом, восприятием, осмыслением и интерпретацией действительности, в целом, как отмечают М. А. Холодная [9], сформированностью концептуальных структур, что требует более глубокого изучения А. П. Лобанов [10].

Таким образом, установлены особенности влияния ригидности – гибкости на общий исследовательский потенциал студентов: положительное влияние альтернативы и симптомокомплекса ригидности, а также отрицательный коэффициент актуальной ригидности на 1 курсе; отрицательный характер влияния актуальной ригидности и ригидности как состояния – на 2 курсе. На поведенческий компонент студентов доминирующее влияние оказывает симптомокомплекс ригидности (на 1 курсе наряду с альтернативой) и обратнопропорционально – актуальная ригидность. На мотивационный компонент исследовательского потенциала первокурсников комплексно влияют симптомокомплекс ригидности и актуальная и сенситивная ригидность; на втором курсе он обусловлен одним фактором – актуальной ригидностью. Позитивное влияние СКР можно предположительно объяснить доминировани-

ем конвергентного мышления студентов. На старших курсах имеет место рост влияния контроля как показателя когнитивной флексибельности на общий исследовательский потенциал, а также его мотивационный и поведенческий компоненты. Научное исследование требует понимания и осмысленности действий, контроля переменных.

Библиографические ссылки

1. Залевский Г. В., Козлова Н. В. Психическая ригидность – флексибельность как акмеологический инвариант профессионализма // Сибирский психологический журнал. 2005. № 22. С. 146–149.
2. Бордовская Н. В., Костромина С. Н., Розум С. И., Москвичева Н. Л. Исследовательский потенциал студента: содержание конструкта и методика его оценки // Психологический журнал. 2017. Т. 38, № 2. С. 89–103.
3. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. Санкт-Петербург [и др.] : Питер, Питер Пресс, 2018. 399 с.
4. Солсо Р. Л. Когнитивная психология. СПб. : Питер, 2011. С. 152.
5. Горман Б. Ригидность // Психологическая энциклопедия ; под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. 2-е изд. СПб. : Питер, 2003. С. 763–764.
6. Rende B. Cognitive flexibility: Theory, assessment, and treatment // Seminars in speech and language. 2000. Vol. 21, № 2. P. 121–133.
7. Осаволюк Е. Ю., Кургинян, С. С. Опросник когнитивной флексибельности (CFI): адаптация на русскоязычной выборке // Психологический журнал. 2018. Т. 49, № 2, С. 105–119.
8. Залевский Г. В. Личность и фиксированные формы поведения. М. : Институт психологии РАН, 2007. 336 с.
9. Холодная М. А. Особенности организации концептуальных структур: онтологический подход // Когнитивные исследования : сб. науч. трудов ; под ред. А. А. Кибрика, Т. В. Черниговской, А. В. Дубасовой. М. : ИП РАН, 2012. С. 177–193.
10. Лобанов А. П. Психология интеллекта и когнитивных стилей. Минск : Агентство Владимира Гревцова, 2008. 296 с.

© Певнева А. Н., 2022

УДК [37.016:51]-021.64

ЭВРИСТИЧЕСКАЯ И ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИИ ВИЗУАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ МОДЕЛЕЙ В НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

М. А. Урбан^{*}, доктор педагогических наук, доцент
Г. Л. Муравьева, кандидат педагогических наук, доцент

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
Республика Беларусь, г. Минск
^{*}E-mail: maria.urban62@gmail.com

В статье обоснована роль учебного моделирования в начальном обучении математике, охарактеризована сущность и выполнено сравнение эвристической и диагностической функций учебных моделей. Предложен подход к диагностике у учащихся умения работать с визуальными моделями.

Ключевые слова: учебная модель, учебное моделирование, визуальные учебные модели, начальное обучение математике, умение моделировать, умственное развитие учащихся.

HEURISTIC AND DIAGNOSTIC FUNCTIONS OF VISUAL EDUCATIONAL MODELS IN PRIMARY MATHEMATICS TEACHING

M. A. Urban^{*}, **G. L. Murav'eva**

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank
Minsk, Republic of Belarus
^{*}E-mail: maria.urban62@gmail.com

The article substantiates the role of educational modeling in primary teaching of mathematics. The essence of the heuristic and diagnostic functions of educational models is characterized, a comparison of these functions is made. An approach to diagnosing students' ability to work with visual models is proposed.

Keywords: instructional model, instructional simulation, visual instructional models, elementary education in mathematics, ability to model, mental development of students.

Введение. Учебное моделирование в современных психолого-педагогических исследованиях рассматривается с разных позиций: как метод обучения и деятельность, которой овладевает учащийся; как прием обучения и учебное действие; как условие и средство становления психологических новообразований личности [1]. Приоритетными для построения моделей в начальной школе являются визуальные средства, поскольку они соответствуют наглядно-образному мышлению младшего школьника. Использование визуализации в обучении детей имеет многолетнюю историю, теоретическое обоснование принципа наглядности было выполнено уже Я. А. Коменским, который не только сформулировал «золотое правило дидактики», но и ввел в научно-педагогическую лексику термин «модель» [2]. В последние годы умение использовать визуальные средства для получения, обработки и передачи информации рассматривается как необходимая для жизни в социуме визуальная грамотность учащихся, которую важно формировать уже с первых дней обучения в школе [3].

Однако не всякая визуализация имеет высокую дидактическую ценность при усвоении математического содержания. В исследованиях, выполненных в конце XX в., было установлено, что избыточное применение полной предметной наглядности может препятствовать формированию более «зрелых» математических умений [4]. Наиболее результативной формой визуализации в математическом образовании в современном научно-методическом дис-

курсе признается визуальная учебная модель, фиксирующая существенные характеристики изучаемых понятий изобразительными средствами [5]. Примерами визуальных моделей в начальном обучении математике являются условные рисунки, передающие количественные данные и связи между ними, схематические чертежи к задачам, граф-схемы способов рассуждений, диаграммы. Возможность и целесообразность применения визуальных моделей в начальном обучении математике обоснована в педагогической теории и подтверждена в практике работы учителей [6–8]. В настоящее время в фокусе научных исследований проблемы визуализации в обучении математике находятся вопросы скорее не концептуального, а «технологического» характера, связанные с поиском путей более эффективного использования визуальных моделей на уроках математики, формирования и диагностики умения моделировать у учащихся начальных классов, полноценной реализации в образовательном процессе дидактических функций моделей.

Дидактические функции учебных моделей. Результативность использования визуальных моделей обеспечивается за счет реализации их дидактических функций, среди которых одной из важнейших традиционно называют *эвристическую* функцию (учебная модель помогает в поиске решения задачи). Поэтому в случае затруднения при поиске решения задачи учитель часто предлагает учащимся схематическую модель, которая является своеобразным «мостиком» между текстом задачи и ее решением. Поскольку этот «мостик» соответствует наглядной природе детского мышления, идея решения задачи становится более понятной большинству учащихся.

Однако если задача не вызывает затруднений, способ ее решения хорошо знаком детям (иногда – доведен до автоматизма), то учитель предпочитает не тратить время на построение схем, считая это избыточным действием, а сразу предлагает учащимся записать ее решение. С прагматичной точки зрения это можно объяснить, поскольку цель учебного задания («решить задачу») достигается. Полезно ли тем не менее предлагать учащимся построить схему к задаче, которую он уже решил? Этот вопрос часто задают учителя.

Для ответа на этот вопрос начнем с констатации идеи: функция учебной модели меняется в зависимости от того, является ли решаемая задача знакомой, понятной для учащегося (учащийся может записать решение задачи сразу после анализа ее текста) или незнакомой, новой задачей (учащийся не может сразу после анализа текста записать решение задачи). В данной статье условно назовем знакомую задачу «легкой», а незнакомую – «трудной» для учащихся. При решении трудных задач визуальные модели реализуют эвристическую функцию, о чем было написано выше. Однако визуальная модель, построенная к легкой задаче до или после записи ее решения, реализует другую – *диагностическую* – функцию. Диагностическая функция имеет большое значение, так как, во-первых, позволяет оценить глубину понимания и степень обобщения учащимся способа решения задачи. Во-вторых, умение построить к легкой задаче визуальную модель диагностирует не только понимание способа решения задачи, но и владение учащимся «алфавитом» и «синтаксисом» (термины Н. Г. Салминой [9]) визуального учебного моделирования. В этом случае учитель получает информацию о готовности ребенка применить визуальные модели в их эвристической функции при поиске решения трудных задач. В-третьих, практика в переводе информации с одного знаково-символического языка на другой является очень ценной в социальном аспекте, так как формирует у учащихся способность понимать и создавать информацию с помощью разных средств – вербальных, визуальных, символических. Подобная «репрезентационная гибкость» (термин Дж. Голдина [10]) является очень востребованным социальным навыком и в дальнейшем способствует более успешной адаптации личности в обществе.

Для мотивации учащихся к построению схем к задаче после ее решения можно попросить их представить, что решение задачи нужно объяснить товарищу или младшему брату/ сестре. Полезно будет даже инсценировать ситуацию, в которой один учащийся играет роль учителя, а другой – ученика.

Подход к диагностике. Для определения уровня сформированности умения строить визуальную модель при использовании ее в каждой из этих функций выделим перечень

заданий, которые следует выполнить учащимся в процессе диагностики. Задания составлены в соответствии с традиционными этапами работы над текстовой задачей: после анализа текста задачи учащиеся приступают к составлению моделей задачи, отражающих количественные данные задачи и связи между ними; затем они ищут способ решения задачи и записывают решение; в завершение проводится творческая работа над решенной задачей, предполагающая в том числе и упражнения в составлении задач аналогичной структуры.

Для диагностики умения моделировать при использовании визуальных моделей в диагностической и в эвристической функциях последовательность предъявления заданий отличается и соответствует логике рассуждения учащегося. В табл. 1 эти задания даны в порядке, в котором их следует предлагать для диагностики сформированности умения моделировать при использовании визуальных моделей в эвристической функции, а в табл. 2 – в диагностической функции. Выполнение каждого задания оценивается в 2 балла, поэтому в ходе диагностики учащийся за выполнение всех пяти заданий может получить 10 баллов. Если при правильном подходе к выполнению отдельного задания у ребенка есть неточности, балл за это задание можно уменьшить до 1. В результате можно выделить следующие уровни сформированности умения работать с визуальными моделями: первый – неудовлетворительный (1–2 балла); второй – низкий (3–4 балла); третий – средний (5–7 баллов); четвертый – высокий (8–10 баллов). Предложенный подход к диагностике умения учащихся работать с учебными моделями апробировался в школе в ходе педагогического эксперимента, позволившего установить позитивное влияние этого умения на математическую подготовку младших школьников [11].

Таблица 1

Последовательность заданий для диагностики умения использовать визуальную модель в эвристической функции

Задание	Что проверяется
1. Построить схему к тексту задачи	Может ли учащийся построить модель, выраженную с помощью визуальных средств репрезентации
2. Преобразовать построенную схему к тексту задачи	Может ли учащийся сохранять инвариант при преобразовании визуальной модели
3. Записать решение задачи	Владеет ли учащийся способом решения задачи
4. Составить задачу, аналогичную данной по структуре, с теми же величинами	Может ли учащийся соотнести построенную модель с исходной ситуацией, которая подвергалась моделированию
5. Составить задачу, аналогичную данной по структуре, с другими величинами	Может ли учащийся соотнести построенную модель с большим кругом реальных ситуаций, которые имеют общую структуру связей между данными и искомым

Таблица 2

Последовательность заданий для диагностики умения использовать визуальную модель в диагностической функции

Задание	Что проверяется
1. Записать решение задачи	Владеет ли учащийся способом решения задачи
2. Построить схему к тексту задачи	Понимает ли учащийся способ решения задачи, владеет ли он «алфавитом» и «синтаксисом» визуального учебного моделирования
3. Преобразовать построенную схему к тексту задачи	Может ли учащийся сохранять инвариант при преобразовании визуальной модели
4. Составить задачу, аналогичную данной по структуре, с теми же величинами	Может ли учащийся соотнести построенную модель с исходной ситуацией, которая подвергалась моделированию
5. Составить задачу, аналогичную данной по структуре, с другими величинами	Может ли учащийся соотнести построенную модель с большим кругом реальных ситуаций, которые имеют общую структуру связей между данными и искомым

Система визуальных учебных моделей и заданий с ними реализована в авторском учебно-методическом комплексе по математике для начальных классов Республики Беларусь, который используется в школах с 2011 года. Отметим особенности данного учебно-методического комплекса: во-первых, это регулярность использования визуальных учебных

моделей (в учебных пособиях комплекс моделирование – это не эпизодический прием, а продуманная система работы учителя и учащихся); во-вторых, это применение моделей не только для выполнения учебных задач, но также для поиска решения проблем, с которыми дети встречаются в жизни; в-третьих, в пособиях ставится задача сформировать у учащихся умение самостоятельно строить учебные модели, а не только использовать «готовую» модель, предложенную учителем или изображенную в учебном пособии.

Выполненное исследование позволяет сделать следующие выводы.

- Визуализация в начальном математическом образовании соответствует природе мышления младших школьников и позитивно влияет на освоение учебного материала.
- Эффективной формой визуализации в начальном обучении математике является визуальная учебная модель, фиксирующая существенные характеристики изучаемых понятий изобразительными средствами.
- Визуальные учебные модели реализуют в обучении математике различные функции, которые в зависимости от целей обучения могут изменяться.
- Эвристическая функция визуальной модели обеспечивает возможность решения нетривиальных задач, а диагностическая функция позволяет оценить степень понимания способа решения задачи учащимся.
- Для диагностики умения применять визуальную модель в эвристической и диагностической функциях можно использовать комплекс близких по сущности заданий, отличающихся порядком их предъявления учащимся.

Библиографические ссылки

1. Нечаев Н. Н. Моделирование как условие и средство становления психологических новообразований // Методологические проблемы развития мышления субъектов образовательного процесса : монография / под общ. ред. Т. И. Ищенко; СибГУ им. М. Ф. Решетнева. Красноярск, 2021. С. 26–51.
2. Коменский Я. А. Великая дидактика. СПб. : Семья и шк., 1875–1877. Разд. паг.
3. Visualization Literacy at Elementary School [Electronic resource] / B. Alper, N. H. Riche, F. Chevalier et al. // Proceedings from the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. Denver Colorado, USA. P. 5485–5497. DOI: <http://dx.doi.org/10.1145/3025453.3025877> (дата обращения: 15.12.2021).
4. MacLellan E. The role of concrete materials in constructing mathematical meaning education // Education 3–13: Intern. J. of Primary, Elementary a. Early Years Education. 1997. Vol. 25, № 3. P. 31–35.
5. Urban M., Murauyova H., Gadzaova S. Didactic principles of visualization of mathematical concepts in primary education // Pedagogika. 2017. Vol. 127, № 3. P. 70–86.
6. Далингер В. А. Наглядные образы как средство решения математических задач // Математика в шк. 2007. № 7. С. 26–31.
7. Урбан М. А., Смолеусова Т. В. Особенности и компоненты комплексного умения моделировать в современном начальном математическом образовании // Science for Education Today. 2020. № 10 (4), С. 139–155. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2004.09>
8. Lehrer R., Schauble L. Origins and evaluations of model-based reasoning in mathematics and science // Beyond constructivism: a models and modeling perspective on mathematics problem solving, learning, and teaching / ed.: R. Lesh, H. M. Doerr. Mahwah, 2003. P. 59–70.
9. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. 288 с.
10. Goldin G. A. Representation in mathematical learning and problem solving // Handbook of international research in mathematics education / ed. L. D. English. Mahwah, 2002. P. 197–218.
11. Урбан М. А. Методическая система начального обучения математике с использованием учебного моделирования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Бел. гос. ун-т. Минск, 2020. 50 с.

© Урбан М. А., Муравьева Г. Л., 2022

УДК 159.922.8

СУБЪЕКТНЫЕ ДЕЙСТВИЯ МОЛОДЕЖИ

О. Н. Финогенова, кандидат психологических наук, доцент

Сибирский федеральный университет
Российская Федерация, г. Красноярск
E-mail: finogenova1971@mail.ru

Исследование посвящено роли субъектных действий в личностном и социальном становлении молодых людей. Введено понятие субъектного действия – авторского, личностно инициированного. Изучены особенности социализации студентов среднего профессионального образования, как внутриличностные, так и социальные. Получены данные о сферах реализации субъектных действий, роли социальных институтов как пространства осуществления действия, особенностях мотивации молодежи, по-разному реализующих субъектные действия. Основной вывод: реализация субъектных действий имеет более энергетический, нежели смысловой характер – молодежь, реализующая субъектные действия, имеет ту же направленность мотивов, что и «бездействующая», но их мотивы более выражены количественно.

Ключевые слова: личность, становление молодых людей, субъектные действия, личностное и социальное развитие.

SUBJECTIVE ACTIONS OF YOUTH

O. N. Finogenova

Siberian Federal University
Krasnoyarsk, Russian Federation
E-mail: finogenova1971@mail.ru

The research is devoted to the role of subjective actions in the personal and social development of young people. The concept of subjective action is introduced – author's, personally initiated. The features of socialization of students of secondary vocational education, both intrapersonal and social, are studied. The data on the spheres of implementation of subjective actions, the role of social institutions as a space for the implementation of actions, the features of motivation of young people who implement subjective actions in different ways are obtained. The main conclusion is that the implementation of subjective actions has a more energetic than semantic character – young people who implement subjective actions have the same orientation of motives as the “inactive”, but their motives are more expressed quantitatively.

Keywords: personality, formation of young people, subjective actions, personal and social development.

Данное исследование выполнено в парадигме классического российского деятельностного подхода, в котором деятельность рассматривается как основной процесс становления личности. Деятельность «входит в предмет психологии, но не особой своей «частью» или «элементом», а в своей особой функции. Это функция полагания субъекта в предметной действительности и ее преобразования в форму субъективности» – пишет А. Н. Леонтьев [1].

Исследование посвящено более узкой форме человеческой активности – не деятельности, а действию. По определению Мещерякова и Зинченко, действие – это «единица

деятельности, целенаправленная преднамеренная активность, осуществляемая субъектом деятельности произвольно» [2]. В этом определении обозначены существенные характеристики действия – наличие цели, преднамеренность, произвольность. Мы ввели понятие субъектного действия личности, сделав акцент на самостоятельности личности в инициировании активности. Субъектное действие определяется как активность, реализуемая субъектом по собственной инициативе, внутренне мотивированное действие субъекта. Мотивом субъектного действия является социализация (встраивание в социальную реальность) по типу интеграции, если пользоваться терминами концепции социализации А. В. Петровского – нахождение субъектом «оптимального варианта жизнедеятельности, который способствует процессу его самореализации в обществе» [3, с. 19].

Итак, центральный вопрос исследования – как влияет реализация субъектных действий на личностное и социальное развитие личности. Частные вопросы:

- каковы социальные возможности для осуществления молодыми людьми субъектных действий – в каких социальных институтах и в каких формах деятельности они могут быть реализованы?

- как различаются мотивы молодежи, реализующей субъектные действия и без опыта действий?

Метод

Исследование проводилось в январе–марте 2021 года на базе двух образовательных учреждений среднего профессионального образования: КГАПОУ Красноярский технологический техникум пищевой промышленности и КГБПОУ Красноярский техникум социальных технологий

Выборку составили 710 человек, девушек 511 (72 %), юношей 198 (28 %). 580 студентов Пищевого техникума, из них 427 девушек и 152 юноши в возрасте 16–19 лет. 130 студентов Техникума легкой промышленности, 84 девушки, 46 юношей возраст 16–20 лет.

Для изучения того, какие действия совершают молодые люди, разработан опросник «Субъектные действия», содержащий два блока вопросов. Первый блок – оценка по трехбалльной шкале (0 – нет, 1 – редко, 2 – часто) каждого вида деятельности под общим вопросом «Что вы уже делали самостоятельно?» Второй блок содержит открытые вопросы. Например «Если делали что-то авторское в области информационных технологий, компьютерных средств – что именно?»

В первую очередь следовало выяснить, какие существуют возможности для совершения авторских действий в социальной ситуации молодых людей на границе второго и третьего десятилетия XXI века.

На рис. 1 представлены оценки реализации субъектных действий. По горизонтальной шкале представлены названия тринадцати видов деятельности, участие в каждом из которых студенты оценивали по трехбалльной шкале: 0 – нет, 1 – редко, 2 – часто.

По самооценкам студентов чаще всего они пробовали себя в областях:

- приготовления пищи (большинство респондентов обучаются в техникуме пищевой промышленности);

- рукоделия (изготавливали что-то своими руками);

- ремонта жилых помещений.

Выражены гендерные различия областей, в которых совершаются действия.

Юноши значительно опережают девушек по действиям в сфере цифровых технологий – применению компьютерных технологий, сервисов.

Девушки значительно чаще юношей выступают на сцене.

При анализе социальных «мест», в которых происходят действия, лидируют две социальные области – семья и школа.

Самые многочисленные действия – приготовление пищи, ремонт жилых помещений и рукоделие – совершаются в семье. Этот факт демонстрирует сложности социализации детей, выросших без родителей.

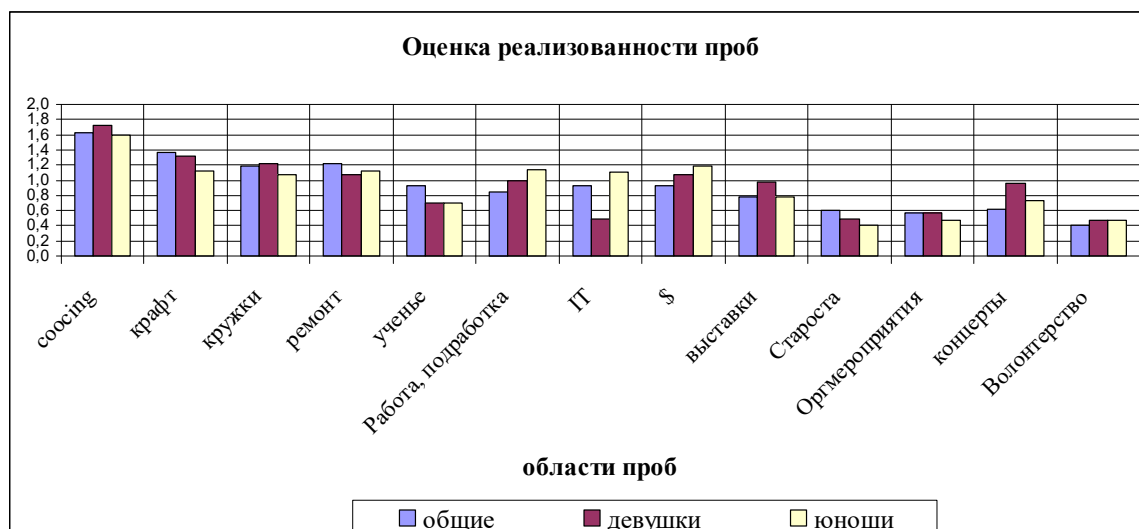


Рис. 1 Ответы студентов на вопрос «Что вы уже делали самостоятельно»

Вторая группа действий, объединенных по признаку места реализации – это действия, реализуемые в общеобразовательных учреждениях. Несмотря на пессимистические оценки школы как института социализации, подавляющее большинство действий, описанных в ответах молодежи, происходит в стенах школы или профессионального образовательного учреждения:

- социальные действия лидерства – работать старостой группы, волонтерства;
- коммуникативные действия – организовывать мероприятия;
- творческие действия в кружках;
- сценические действия;
- собственно профессиональные действия.

Оценка психологического влияния действий на самоопределение молодежи производилась путем сравнения отношений к значимым областям жизни – жизненным принципам, учебе, работе.

На рис. 2 можно видеть сравнение мотивов студентов, которые осуществляли действия («с действиями») и не осуществляли действий («без действий»). Диагностика мотивов произведена при помощи опросника Мотивационной структуры личности Э. Мильмана [4]. Опросник содержит 14 утверждений, в каждом 8 вариантов ответов, соответствующих восьми мотивам. Мотивы понимаются как приоритетные для личности **ценности**:

- прагматический – поддержание жизнеобеспечения;
- комфорт;
- социальный статус;
- общение;
- общая активность;
- творческая активность;
- общественная полезность.

На гистограмме синие столбики представляют выраженность мотивов студентов с действиями, красные – без действий, желтые – разность их мотивов.

Мотивационная направленность «действующих» и «бездействующих» студентов имеет похожий профиль, структура направленности мотивов близка. Различия усредненных мотивационных профилей «действовавших» и «неопытных» – только количественные. То есть реализация действий связана с мотивами субъекта не столько смысловой, сколько энергетической связью. Смыслы, структура ценностей, приоритеты у молодых людей одинаковы. Студенты с опытом и без опыта действий наиболее высоко оценивают возможности матери-

альной обеспеченности (прагматический мотив), но в той же степени ценят возможность творческой самореализации. И те и другие менее всего ценят возможность реализации действий на благо общества. Нет различий в их высоких оценках значимости комфорта.

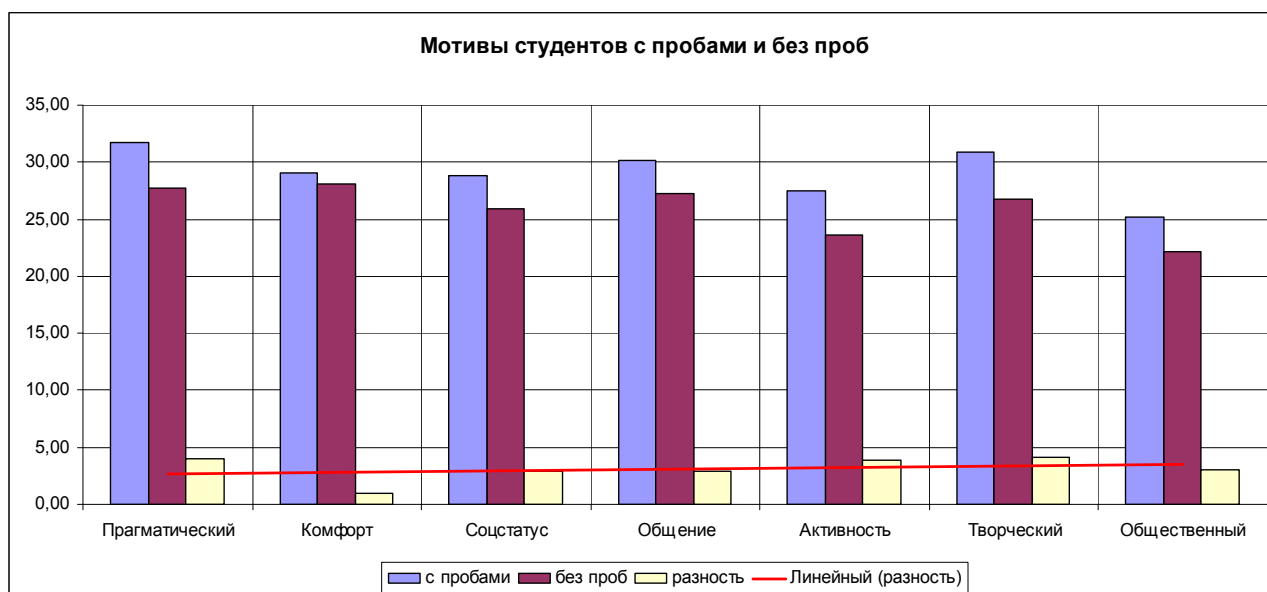


Рис. 2. Сравнение мотивов студентов, осуществлявших и не осуществлявших действия

Но тот факт, что по всем мотивам существует различие уровня мотивации в пользу студентов, имеющих опыт действий, свидетельствует о том, что действия связаны с насыщением действий энергией. Направленность связи энергетической оснащенности и реализации субъектных действий неизвестна – либо молодежь, более энергичная изначально, реализует любую возможность действия, либо те, кто пробовал себя, в процессе и результате действий приобретает мотивацию и энергию мотивов, выражающуюся в положительной оценке всех аспектов действительности и желании действовать во всех сферах. Согласно данным исследований о внешкольной занятости детей [5], похожее распределение существует для школьников, одни и те же ребята посещают большую часть кружков и мероприятий.

Более подробный анализ специфики мотивации «действующих» студентов демонстрирует различия так называемых «реальных» мотивов. При помощи опросника В.Э. Мильмана мотивы разделяются не только по направленности (комфорт, социальный статус), но и по модусу (общежитейские и учебные) и области реализации – например, мотивы идеальные и реальные. «Идеальные» мотивы (термин В.Э. Мильмана) характеризуют общие представления субъекта о ценностях и приоритетах, «реальные» же мотивы представляют собой оценки того, что есть в реальной жизни и деятельности субъекта – в том числе, его работы и учебы.

Таблица 1

Мотивы студентов, осуществлявших и не осуществлявших действия, оцененные по шкале 0–12

	Прагматический	Комфорт	Соц. статус	Общение	Активность	Творчество	Соц. полезность
Общежитейские идеальные с действиями	8,50	7,50	6,65	8,12	7,25	7,45	6,82
Общежитейские идеальные без действий	8,10	7,26	5,49	7,46	6,26	6,40	6,12
Общежитейские реальные с действиями	7,08	8,30	7,71	7,27	7,25	7,79	5,83

Общежитейские реальные без действий	5,91	7,90	6,48	6,59	5,99	6,75	5,15
Учебные идеальные с действиями	7,20	6,35	6,62	7,93	7,21	8,50	6,98
Учебные идеальные без действий	6,59	6,30	5,99	7,31	6,57	7,39	6,41
Учебные реальные с действиями	8,92	6,88	8,22	6,82	5,82	7,09	4,87
Учебные реальные без действий	7,12	6,59	6,99	5,91	4,82	6,18	4,19

Примечание. В белых строках – оценки мотивов студентов, осуществлявших субъектные действия, в серых – без действий.

В табл. 2 и на рис. 3 и 4 представлены различия (арифметическая разность) средних значений мотивов для студентов, осуществлявших и не осуществлявших действия.

Таблица 2

Разность средних оценок мотивов студентов, осуществлявших и не осуществлявших действия (шкала 0–12)

	Прагм	Ком-форт	Соц. статус	Обще-ние	Актив-ность	Творче-ство	Соц. полезн.
Общежитейские идеальные	0,4	0,24	1,15	0,67	0,98	1,05	0,70
Общежитейские реальные	1,17	0,4	1,23	0,68	1,26	1,04	0,68
Учебные идеальные	0,62	0,05	0,63	0,62	0,64	1,11	0,57
Учебные реальные	1,79	0,28	1,23	0,9	1,00	0,91	0,68

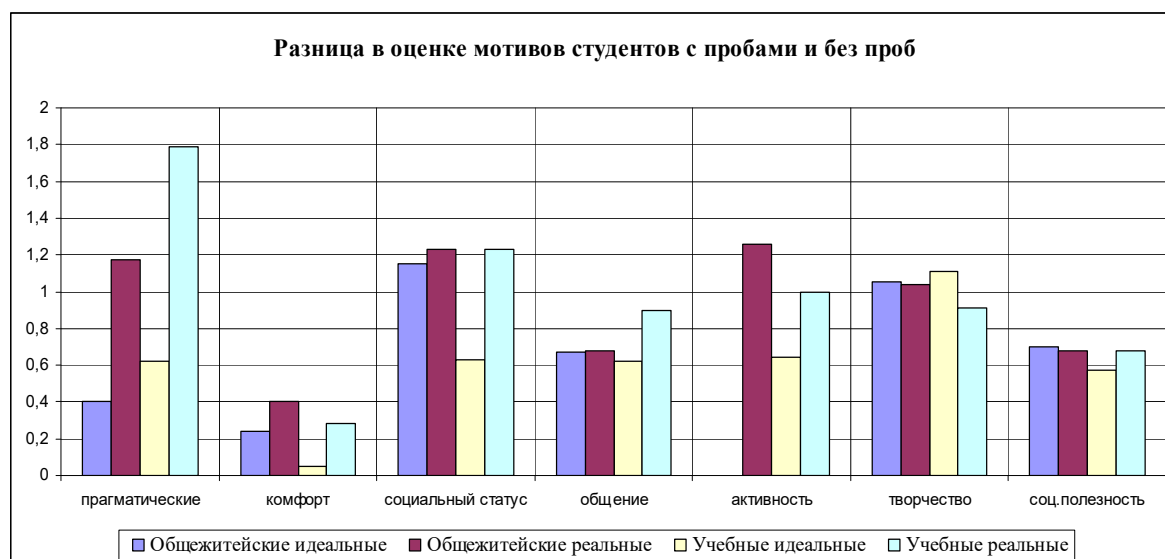


Рис. 3. Разность средних оценок направленности мотивов студентов, осуществлявших и не осуществлявших действия (шкала 0–12) по направленности мотивов

Больше всего выражены различия для так называемых «реальных» мотивов – то есть оценки того, что студент уже имеет в жизни и учебе. На рисунке можно отметить большую разницу в прагматическом мотиве реальной учебной деятельности студентов. Студенты, которые действовали, извлекают из учебы значительно больше, чем их неопытные товарищи. И в верхней строке оценок того, что студент имеет важного для него в учебе, мы видим прагматическую возможность получения денег.

Наименее выражены различия мотива комфорта, условия жизни и учебы одинаково важны для всех молодых людей.

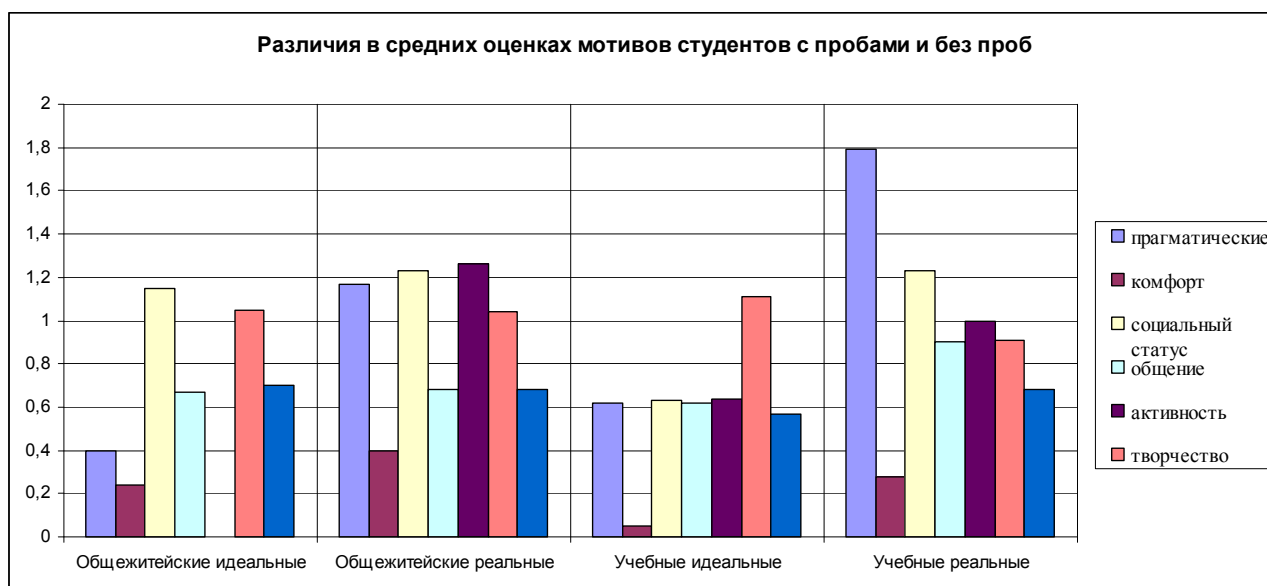


Рис. 4. Разность средних оценок мотивов студентов с действиями и без действий (по шкале от 0 до 12) «общежитейский-учебный» и «идеальный-реальный»

Еще один способ оценки различий мотивов субъектов с действиями и без действий – это анализ суждений опросника В.Э. Мильмана, в оценках которых выявились максимальные различия, представленные в табл. 3. В первом столбце таблицы – номера вопросов, во второй – разница в оценке по шкале 0-3, в третьем – краткая формулировка суждений.

Таблица 3

Суждения опросника В. Мильмана с максимальной разницей в оценках студентами с действиями и без действий

Код суждения	Различие оценок (по шкале от 0 до 3)	Текст суждения
3Н	0,57	в свободное от учебы время я зарабатываю деньги
9D	0,44	хочу быть в обществе, где меня уважают
9Н	0,55	хочу быть в обществе, где оценят мои способности
10G	0,44	мне нравятся люди с новыми идеями
11F	0,45	Имею в своей жизни...самостоятельность
11Н	0,48	Имею в своей жизни...умею что-то важное для жизни
12A	0,40	Благодаря своему труду и способностям я имею в настоящее время ...знания и умения
12C	0,40	Благодаря своему труду и способностям я имею в настоящее время ...интересные встречи
12D	0,44	Благодаря своему труду и способностям я имею в настоящее время ...увлекательное занятие
12E	0,49	Благодаря своему труду и способностям я имею в настоящее время ...уверенность в своем будущем
12F	0,31	Благодаря своему труду и способностям я имею в настоящее время ...уважение окружающих
12G	0,35	Благодаря своему труду и способностям я имею в настоящее время ...независимость
12Н	0,57	Благодаря своему труду и способностям я имею в настоящее время ...умение работать самостоятельно

Данные, представленные в таблице, представляют различия оценок преимущественно двенадцатого блока опросника В.Э. Мильмана – реальных мотивов. Студенты с опытом деятельности видят и ценят гораздо больше возможностей в своей учебе, работе и т.д. В частно-

сти, студенты, реализующие субъектные пробы, считают, что благодаря своему труду и способностям они имеют в учебе: общение («интересные встречи»), интересную текущую занятость («увлекательное занятие»), уверенность в будущем, уважение окружающих, независимость и т.д.

Второй исследовательский вопрос – о том, влияет ли вид деятельности, в которой субъект реализует активность, на структуру мотивов. Для ответа на этот вопрос мы сравнили мотивы студентов, которые осуществляли действия в разных областях. Данные для сравнения представлены в табл. 5.

Таблица 5

Мотивы студентов, осуществлявших действия в разных областях

	Прагматический	Комфорт	Статус	Общение	Активность	Творчество	Общ. благо
Работа	33	28	29	30	28	31	26
Староста	33	30	31	31	29	33	28
Организация	33	30	31	32	29	33	28
Волонтерство	32	28	29	30	28	30	25
IT	33	30	30	31	29	32	27
Крафт	32	29	29	31	28	32	26
Сцена	33	30	30	31	29	32	27
Ничего	29	28	27	29	24	27	23

Различия в мотивах субъектов, реализующих действия в разных областях:

Значительных различий между мотивами молодых людей, прилагающих усилия в разных сферах, не обнаружено

Можно считать незначительно более высокими оценки мотивов у «социально ориентированных» студентов (тех, кто организовывал мероприятия и был руководителем группы) и студентов, имеющих опыт работы.

Как и в предыдущем разделе исследования, мотивы студентов, не имеющих действий, ниже почти по всем показателям.

В числе наиболее странных результатов – то факт, что волонтеры выделяются своей асоциальностью – у них самый низкий балл мотива «Действия на общественное благо».

Третий исследовательский вопрос – каковы социальные способы (дороги) профессионализации. Для ответа на этот вопрос мы проанализировали способ получения тех профессиональных постов, где трудились студенты.

На вопрос «Где, в каком качестве (кем) вы работали, подрабатывали?» дали ответы почти половина опрошенных – 317 из 687 (47 %). Перечень работ – профессиональных постов, на которых трудились студенты, охватывает более семи десятков профессий, включая как необычные – «Бустер, я играю в игры за других людей повышаю их характеристики и получаю за это деньги», так и ожидаемые – официант, расклейщик листовок, продавец.

Произведен частотный анализ по критерию «Способ трудоустройства» – по тому, как человек получил место работы. Результаты представлены в табл. 1. Напротив каждой группы рабочих мест представлена доля студентов, имеющих опыт работы в этой группе. Многие респонденты имеют опыт работы в нескольких местах, поэтому сумма долей не равна 100 %.

Анализ содержания ответов позволил определить основные способы вхождения молодых людей в профессию:

– реализация специальных способностей – артистических, художественных, технических – в профессиональной деятельности. Например, спортсмены могут работать в качестве тренера, художники – делать компьютерный дизайн;

– легкодоступные профессии, приобретение которых описывается метафорой накатанной колеи. Это распространенные и востребованные работы, где всегда требуются рабочие руки. Попасть на эту работу просто, не требуется специального профессионального образования;

- работа в пространстве Интернет;
- работа, соответствующая самоопределению субъекта – соответствующая специальности, по которой он приобретает профессиональное образование и собственный бизнес.

Таблица 4

Трудоустройство работающей молодёжи

Профессиональные посты	Доля студентов (%)
Востребованные, легкодоступные (продавец, официант)	63
Краткосрочные (промоутер)	42
Профессия по специальности обучения	31
Трудовые отряды	8
Специальные умения, навыки	6
Волонтерство	4
Сфера IT	2,5
Свой бизнес	1

Частотный анализ позволяет судить о том, какой из способов получения работы является самым доступным – каковы социальные механизмы приобретения профессии.

✓ Наиболее часто студенты работают в легкодоступных (неквалифицированных, ни слишком высокооплачиваемых, востребованных) местах работы.

✓ На втором месте – профессия, соответствующая профессиональному образованию.

✓ Сравнительно редко студенты работают по специальности, соответствующей их специальным способностям, которые подростки приобретают в кружках и секциях дополнительного образования (спортивных, музыкальных, художественных и т.д.).

✓ Интернет дает работу только 2,5 процентам студентов.

Преобладание неквалифицированных профессий объяснимо образовательной ситуацией студентов, которые еще не завершили профессиональное обучение.

Внимания и осмысления требует малый вклад дополнительного образования в процесс становления жизненного пути личности. Только шесть процентов респондентов выбрали работу в соответствии со специальностью дополнительного образования.

Анализ путей, по которым молодежь приходит в профессию, можно обобщить в двух тезисах:

Во-первых, в реальной ситуации велика доля ситуативных детерминант выбора профессии – ее доступности, легкости трудоустройства, расположения места работы рядом с местом жительства и т.д.

Во-вторых, в ситуации желаемой следует подчеркнуть важность профориентационной работы – помощи молодому человеку в выборе профессии, соответствующей его смыслам и ценностям.

Заключение

Выявлены значительные различия мотивов студентов, осуществлявших и не осуществлявших действия:

- ✓ Более высокий уровень всех мотивов
- ✓ Значительно более высокая оценка студентами с действиями своего обучения
- ✓ Умение студентов с действиями видеть возможности в разных областях жизни, их способность видеть, ценить и получать материальное вознаграждение.

В структуре и уровне мотивов студентов, осуществляющих действия в разных областях деятельности, существенных различий не выявлено. Важно реализовывать действия, но не так важно – в чем именно.

Базовыми площадками реализации действий во всех областях являются семья и образовательные учреждения – школа, техникум.

Определены задачи профессиональной ориентации молодежи:

- ✓ Смысловая ориентация оптанта
- ✓ Навигация, направление оптанта в действия, соответствующие его ценностно-смысловым ориентирам.
- ✓ Осмысление действий, проектирование личностной деятельностной профессиональной траектории.

Библиографические ссылки

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Книга по Требованию, 2012. 130 с.
2. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 672 с.
3. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 15–30.
4. Мильман В. Э. Мотивация творчества и роста: структура, диагностика, развитие: теорет., эксперим. и прикладное исслед. диалектики созидания и потребления. М., 2005 (ООО «Миря и Ко»). 165 с.
5. Собкин В.С., Калашникова Е.А. Подросток в системе дополнительного образования: социально-психологические аспекты // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 2 (38). С. 43–68.

© Финогенова О. Н., 2022

УДК 378

МОТИВЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. И. Харченко, Н. А. Красноперова

Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, г. Красноярск
E-mail: hai030799@gmail.com, krasnoperovanina@inbox.ru

Проблема профессиональной мотивации в настоящее время приобретает особое значение. Именно в ней специфическим образом обозначаются основные элементы взаимодействия индивида и общества, в котором образовательный процесс приобретает приоритетное значение. Данная работа направлена на определение ведущих мотивов обучения студентов в вузе.

Ключевые слова: студент, мотив, мотивация, учебная деятельность, профессиональные мотивы.

MOTIVES OF STUDENTS' EDUCATIONAL ACTIVITY AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITION FOR FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITY

A. I. Harchenko, N. A. Krasnoperova

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
Krasnoyarsk, Russian Federation
E-mail: hai030799@gmail.com, krasnoperovanina@inbox.ru

The problem of professional motivation is currently gaining special importance. It is in it that the main elements of the interaction of the individual and society are specifically designated, in which the educational process takes priority. This work is aimed at determining the leading motives for teaching students at the university.

Keywords: student, motive, motivation, educational activity, professional motives.

Актуальность темы исследования заключается в том, что изучение структуры профессионально-ориентированной мотивации студентов вузов, знание мотивов, побуждающих к работе в выбранной ими сфере, позволит психологически обоснованно решать задачи повышения эффективности учебного процесса в подготовке обучающихся к будущей профессиональной деятельности.

Исходя из этого, целью нашего исследования является определение ведущих мотивов обучения студентов в вузе.

Для достижения обозначенной цели были поставлены следующие задачи:

- выявить специфику учебной мотивации студентов вуза;
- провести экспериментальное исследование особенностей учебной мотивационной сферы студентов;
- определить выраженность преобладающих мотивов обучения у студентов вуза.

Проблеме мотивации обучения студентов вуза уделяется пристальное внимание в отечественной педагогической психологии. Важность ее решения определяется тем, что мо-

вация учения представляет собой решающий фактор эффективности учебного процесса, в том числе для подготовки будущих специалистов [1].

По определению Л.И. Божович, мотив учебной деятельности – это побуждения, характеризующие личность студента, ее основную направленность, воспитанную на протяжении предшествующей его жизни. А.К. Маркова предлагает определение учебного мотива, которое отражает специфику последнего: «Мотив – это направленность обучающегося на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней» [2, с. 10].

Мотив необходим при изучении любого предмета, особенно если этот предмет выбран в качестве средства дальнейшей профессиональной деятельности. Эффективность, продуктивность и успешность обучения в большей мере будет зависеть от мотива, сопровождающего студента на протяжении всей учебной деятельности. В качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания.

Мотивация студентов представляет собой процессы, методы и средства их побуждения к познавательной деятельности, активному освоению содержания образования. В качестве мотивов могут выступать в связке эмоции и стремления, интересы и потребности, идеалы и установки. Поэтому мотивы представляют собой сложные динамические системы, в которых осуществляются выбор и принятие решений, анализ и оценка выбора [3; 5].

Правильное выявление профессиональных мотивов, интересов и склонностей является важным прогностическим фактором удовлетворенности профессией в будущем. Отношение к будущей профессии, мотивы ее выбора являются чрезвычайно важными факторами, обуславливающими успешность профессионального обучения.

В связи с тем, что мотивация является неотъемлемой частью развития личности человека, необходимо учитывать, что в переходные, кризисные периоды развития возникают новые мотивы, новые ценностные ориентации, новые потребности и интересы, на основе которых перестраиваются и качества личности, и деятельность.

Таким образом, мотивы, присущие конкретному возрасту выступают в качестве личностно образующей системы и связаны с развитием самосознания, осознания положения собственного «Я» в системе общественных отношений. Как ценностные ориентации, так и мотивы относятся к важнейшим компонентам структуры личности, по степени сформированности которых можно судить об уровне развития личности и мотивации [4].

Для исследования мотивов учебной деятельности студентов была использована «Методика изучения мотивов учебной деятельности», разработанная на кафедре педагогической психологии Ленинградского университета (модификация А.А. Реана, В.А. Якунина). Выборку составили 17 студентов 1 курса магистратуры и 5 курса специалитета СибГУ им. Решетнева дневной формы обучения, обучающихся по техническим направлениям.

Имеется два варианта выбранной методики, различия между которыми определяются процедурой проведения. В первом варианте участникам предлагается выбрать пять наиболее значимых для них мотивов. Далее на основании полученных результатов определяется ранговое место мотива в данной выборочной совокупности.

Во втором варианте участникам необходимо оценить приведенные в списке мотивы учебной деятельности по их значимости по 7-балльной шкале. Затем подсчитывается среднее арифметическое значение мотива по всей обследуемой выборке. В настоящей работе использовался второй вариант данной методики.

В обоих вариантах используется следующий список мотивов:

Мотив № 1 – Стать высококвалифицированным специалистом.

Мотив № 2 – Получить диплом.

Мотив № 3 – Успешно продолжить обучение на последующих курсах.

Мотив № 4 – Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично».

Мотив № 5 – Постоянно получать стипендию.

Мотив № 6 – Приобрести глубокие и прочные знания.

Мотив № 7 – Быть постоянно готовым к очередным занятиям.

Мотив № 8 – Не запускать предметы учебного цикла.

Мотив № 9 – Не отставать от сокурсников.

Мотив № 10 – Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности.

Мотив № 11 – Выполнять педагогические требования.

Мотив № 12 – Достичь уважения преподавателей.

Мотив № 13 – Быть примером сокурсникам.

Мотив № 14 – Добиться одобрения родителей и окружающих.

Мотив № 15 – Избежать осуждения и наказания за плохую учебу.

Мотив № 16 – Получить интеллектуальное удовлетворение.

Результаты исследования, включающие в себя усредненные значения оценки каждого из 16 мотивов, занесены в таблицу.

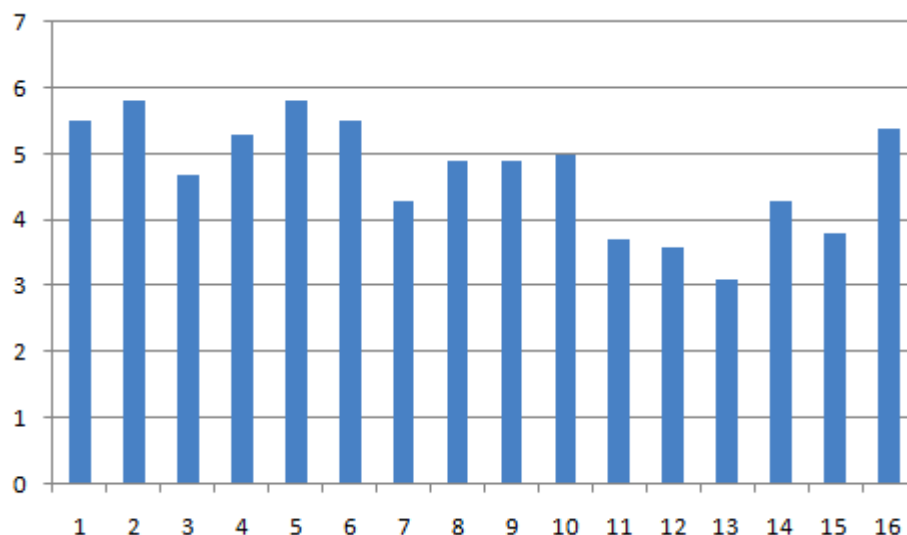
Усредненные значения оценки мотивов учебной деятельности студентов

Номер мотива по списку	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Среднее значение оценки мотива	5,5	5,8	4,7	5,3	5,8	5,5	4,3	4,9	4,9	5,0	3,7	3,6	3,1	4,3	3,8	5,4

Анализ полученных результатов по методике изучения мотивов учебной деятельности студентов, модифицированной А.А. Реаном, В.А. Якуниным, показал, что наиболее значимыми мотивами обучения для студентов являются мотивы под номерами 1, 2, 4, 5, 6 и 16.

Наименее значимыми мотивами обучения для данной выборочной совокупности были выявлены мотивы под номерами 7, 11, 12, 13, 14 и 15.

Более наглядно результаты исследования представлены на рисунке.



Уровень значимости мотивов обучения у студентов

Сопоставляя данные, было обнаружено, что большинство студентов (82,3 %) высоко оценили мотивы «Стать высококвалифицированным специалистом», «Приобрести глубокие прочные знания» и «Получить интеллектуальное удовлетворение», что говорит о становлении взросления, когда будущему специалисту важно не просто обрести определенную профессию, но и быть удовлетворенным в процессе ее освоения.

Тем не менее, согласно обобщенным результатам исследования, мотив получения диплома несколько преобладает над мотивами приобретения знаний и овладения профессией.

Абсолютно не значимы для студентов оказались мотивы «Избежать осуждения и наказания за плохую учебу», «Быть примером для сокурсников» и «Достичь уважения преподавателей». Это говорит о том, что для современной молодежи система воспитания через общественное поощрение/порицание малоэффективна, для них очень важно определять для себя контекст того, «что я делаю?», «ради чего это?» и т. п.

Проводя периодический замер мотивации (1–2 раза в год), можно зарегистрировать динамику развития мотивации, как у отдельного студента, так и у всего студенческого коллектива в целом. Это позволит регистрировать не только уровень мотивации, но и внутриуровневую динамику развития.

Для повышения мотивации у студентов необходимо их стимулировать. Например, в качестве стимулов могут выступать различные конкурсы, конференции, олимпиады, гранты, финансовые поощрения.

Большую роль в отношении к изучаемой проблематике играет также и преподаватель, который своим личным примером может сформировать познавательный интерес, желание, а как следствие, и мотив в обучении. Мотив является залогом не только эффективного обучения, но и успешной дальнейшей профессиональной деятельности. Без мотива весь процесс обучения будет бессмысленным, как для самого студента, так и для общества в целом, так как студент, получивший диплом формально, будет представлять для него малую ценность.

Библиографические ссылки

1. Грекова В. А. Психология учебной мотивации обучающихся. Учебная мотивация: основные теории и подходы // Северо-Кавказский психологический вестник. 2008. № 6/3. С. 45–51. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-uchebnoy-motivatsii-obuchayuschisya-uchebnaya-motivatsiya-osnovnye-teorii-i-podhody/viewer> (дата обращения: 29.04.2022).
2. Маркова А. К. Формирование мотивации учения : пособие для учителя. Москва : Просвещение, 1983. 96 с.
3. Мельников В.Е. Мотивация к обучению студентов как психолого-педагогическая проблема. // Вестник Новгородского государственного университета. 2016. № 94. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-k-obucheniyu-studentov-v-vuze-kak-psihologo-pedagogicheskaya-problema/viewer> (дата обращения: 14.05.2022).
4. Развитие учебной мотивации студента средствами психологической службы // Studbooks : сайт. 2022. URL: https://studbooks.net/1606799/psihologiya/razvitie_uchebnoy_motivatsii_students_sredstvami_psihologicheskoy_sluzhby (дата обращения: 14.05.2022).
5. Стародубцева В. К. Мотивация студентов к обучению // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15617> (дата обращения: 14.05.2022).

© Харченко А. И., Красноперова Н. А., 2022

УДК 371.3

ПРИМЕНЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ» В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Ф. А. Хутренко, Е. В. Киргизова

Лесосибирский педагогический институт – филиал «Сибирского федерального университета»
Российская Федерация, г. Лесосибирск
E-mail: khutrenkofamila1998@mail.ru

В статье рассматривается возможность введения социальных сетей в образовательный процесс; дано понятие социальной сети «ВКонтакте», рассмотрены ее возможности, представлены разработанные посты с задачами в «ВКонтакте», а также чат-бот.

Ключевые слова: социальная сеть, ВКонтакте, системы счисления, занимательные задачи, посты, чат-бот.

APPLICATION OF THE SOCIAL NETWORK “VKONTAKTE” IN THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

F. A. Khutrenko, E. V. Kirgizova

Lesosibirsk Pedagogical Institute – branch of the Siberian Federal University
Lesosibirsk, Russian Federation
E-mail: khutrenkofamila1998@mail.ru

The article considers the possibility of introducing social networks into the educational process; the concept of a social network, “VKontakte”, is given, its capabilities are considered, developed posts with tasks in “VKontakte”, as well as a chat bot are presented.

Keywords: social network, VKontakte, number systems, entertaining tasks, posts, chatbot.

На современном этапе тяжело представить свою жизнь без информационных технологий и интернета. Они имеют большое значение в жизни каждого из нас. Развитие информационных технологий в мире объясняется потребностями общества, которое не может существовать без компьютеризации.

Компонентом таких технологий являются социальные сети, с которыми каждый человек сталкивается ежедневно. Люди начали использовать их не только для развлечения, но и для образовательных целей. Их внедрение в образовательный процесс является одним из способов экономии времени, сил и средств. Социальные сети начинают проникать в процесс обучения, делая его более наглядным и динамичным.

Если учитывать потребности и интересы современной молодежи, а также тенденции формирования информационного общества, то можно предположить, что социальные сети являются одним из ресурсов изменения педагогической и образовательной практики.

Все понимают то, что образованию сегодня нужны два крыла – интеллектуальное и духовно-нравственное, что является условием гармоничного развития личности. Известно, что воспитание гармонично развитой личности – основная задача педагогики. Такую задачу еще называют идеальной, имея в виду, что личность, в равной степени развитую во всех отношениях, сформировать невозможно. Однако стремиться к этому стоит. Во всяком случае, задача воспитателя, будь то родитель или педагог – создать для формирующейся личности все условия гармоничного развития [4].

Наличие социокультурного информационного пространства и активных форм самостоятельной или фронтальной работы, что способствует социализации личности, процессу ее формирования и развития: освоению социальных норм, воспитания чувства ответственности, аккуратности, усидчивости, прилежности и трудолюбия нравственно-духовному воспитанию на основе общечеловеческих ценностей, привитие интереса к изучаемому предмету, способности к самооценке, самокоррекции – самообразованию, воспитанию обязательного отношения к обучению.

Социальная сеть (англ. social networking service) – платформа, онлайн-сервис или веб-сайт, предназначенные для построения, отражения и организации социальных взаимоотношений в Интернете [5]. Социальная сеть – это явление интернета, которое охватило большую часть его аудитории. Популярность и их посещаемость с каждым днем только возрастает.

«Всероссийского центра изучения общественного мнения» провел опрос среди 219 респондентов, в результате которого было выявлено, что большинство подростков (98 %) пользуются интернет ежедневно, регулярно социальные сети используют 89 % подростков в возрасте 14–17 лет. Среди опрошенных 9 % подростков используют социальные сети несколько раз в неделю. Также было выявлено, что 1–2 % подростков не пользуются социальными сетями [6].

Часто в школе на уроках можно увидеть такую ситуацию, что учащиеся вместо того, чтобы слушать учителя, работать, усваивать новые знания «сидят» в социальных сетях. По этой причине мы решили сменить обычное времяпровождение учащихся в них и использовать социальные сети в образовательном процессе.

В настоящее время большой популярностью пользуется приложение «ВКонтакте». «ВКонтакте» – универсальное средство для общения и поиска друзей и одноклассников, которым ежедневно пользуются десятки миллионов человек [2].

Нами был разработан комплекс занимательных задач по теме «Системы счисления» курса информатики основной школы с использованием социальной сети «ВКонтакте».

Занимательная задача – это задача, содержащая необычные элементы или в форме подачи задания, или в сюжете, или в методе решения, или в наглядном материале к ней [8].

Из большого многообразия задач решили выделить несколько типов (текстовые, задачи-рисунки), решение которых сможем реализовать на платформе социальной сети «ВКонтакте».

«ВКонтакте» обладает следующими возможностями (рис. 1).

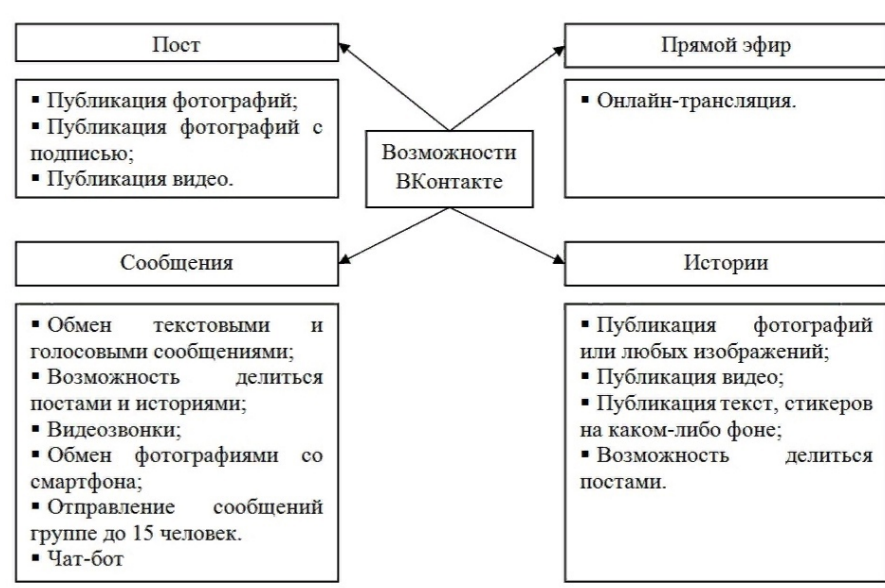


Рис. 1. Возможности «ВКонтакте»

В данной разработке использовали публикации постов (публикации фотографий с подписью) (рис. 2–4) и сообщения (чат-бот) (рис. 5, 6) [1; 7].

Для работы с постами учащимся дается начало хэштега для перехода по заданиям #Урок_СС_.

Если в условии задачи нужно ответить на несколько вопросов, то для разделения ответов используйте нижнее подчеркивание.

Математические символы заменяйте словами. Вместо «–» напишите «минус», без отступов и нижнего подчеркивания.

Для того чтобы приступить к решению задач учащимся необходимо написать начало хэштега (#Урок_СС_) и ввести слово «Задача», т.е. ввести хэштег #Урок_СС_Задача. У учащихся появится пост с первым заданием. Далее требуется решить задачу и в поиске записать начало хэштега и ответ задачи в следующем виде #Урок_СС_«ответ задачи». Решаем задачу.

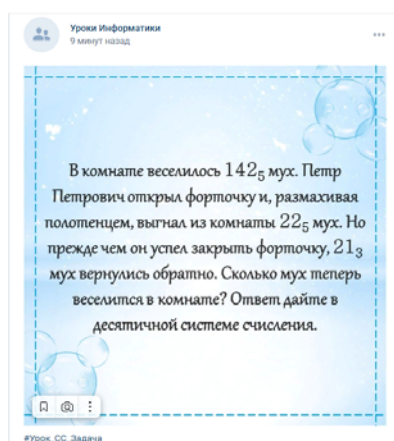


Рис. 2. Задача 1

Ответ: 42.

Хэштег: #Урок_СС_42.



Рис. 3. Задача 2

Ответ: 1997.

Хэштег: #Урок_СС_1997.

Учащиеся последовательно решают задачи, пока у них не появится пост о хорошем результате при решении задач.



Рис. 4. Конец комплекса заданий

Чат-бот, разработанный с помощью приложения RoboChat.io (рис. 5), предназначен для изучения и первичного закрепления информации по теме «Системы счисления» (рис. 6).

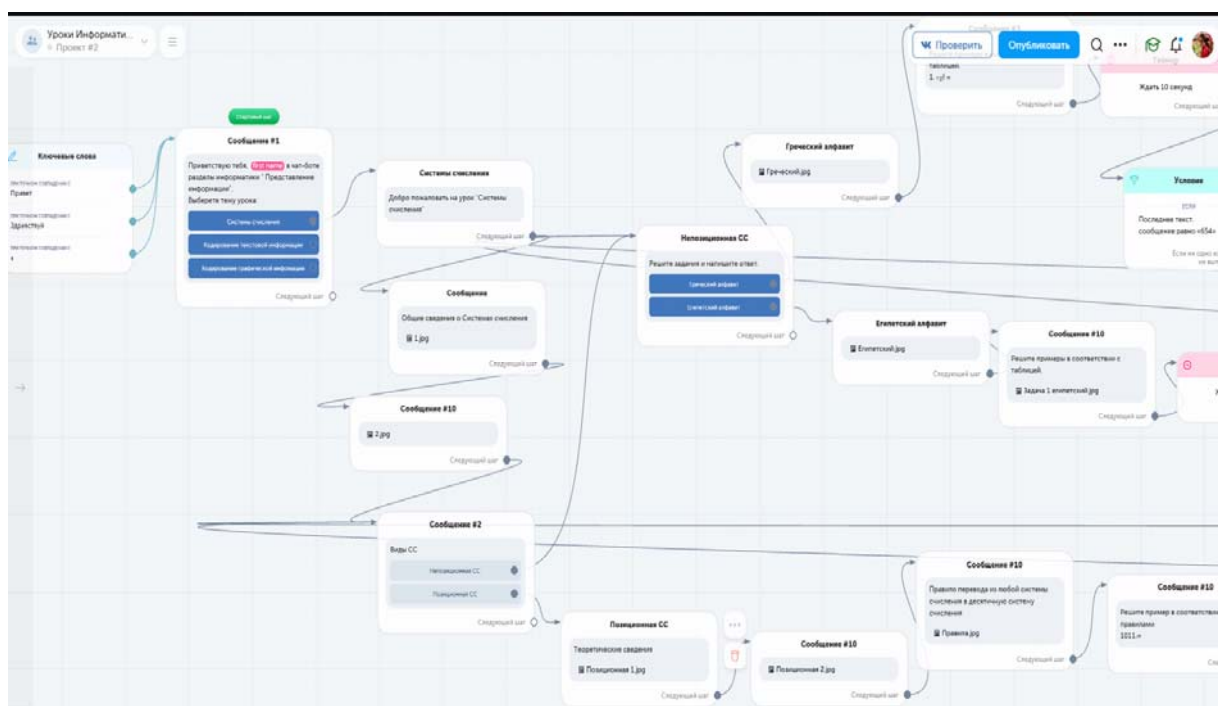


Рис. 5. RoboChat.io

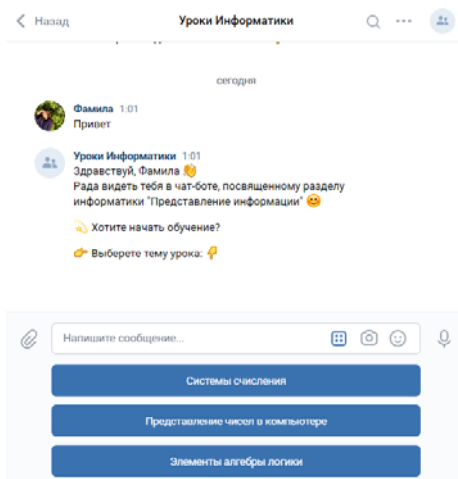


Рис. 6. Чат-бот

Таким образом, благодаря социальной сети «ВКонтакте» открывается возможность изучения информатики с помощью онлайн-лекций, марафонов, прямых эфиров, чат-ботов и многого другого. Не всегда обучение скучный и неинтересный процесс. Дети сейчас тесно связаны с интернет-пространством, поэтому и информацию им можно предоставлять с помощью всех доступных платформ. Учителям стоит попробовать использовать привычные для школьников возможности социальной сети «ВКонтакте» в образовательном процессе для повышения у обучающихся познавательного интереса и мотивации к учебной деятельности.

Библиографические ссылки

1. Босова Л. Л., Босова А. Ю., Бондарева И. М. Информатика. 5–7 классы. Занимательные задачи. Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2018. 208 с.
2. ВКонтакте – универсальное средство для общения поиска друзей и одноклассников, которым ежедневно пользуются десятки миллионов человек [Электронный ресурс] // Питер-Бургер.ru. URL: <https://www.piterburger.ru/85438.html>.
3. Воспитательный потенциал урока информатики в профильных классах» [Электронный ресурс] // Pandia. URL: <https://pandia.ru/text/80/480/64731.php>.
4. Всестороннее развитие личности. Составляющие всестороннего развития личности. [Электронный ресурс] // Инфоурок. URL: <https://infourok.ru/konspekt-vsessoronnee-razvitielichnosti-1597857.html>.
5. Горяев Д.Б. Социальные сети в современном информационном обществе. Ставрополь, 2016.
6. Подросток в социальной сети: норма жизни – или сигнал опасности? [Электронный ресурс] // Офиц. сайт Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ). URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9587>.
7. Заголова Л.Ф., Плаксие М.А., Русаков С.В. Информатика и ИКТ. Задачник-практикум : в 2 т. Т. 1. Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. 309 с.
8. Филиппова, О. Семь типов необычных заданий для урока математики в средней и начальной школе [Электронный ресурс]. URL: https://pedsovet.su/matem/6100_neobychnye_zadania.



СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ



УДК 159.9.07

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ: АБСТРАКТНЫЕ ИДЕАЛЫ И РУКОВОДСТВО К ДЕЙСТВИЮ

К. О. Кузькина, аспирант^{1*}

Ю. Г. Суровцева, аспирант^{1**}

М.С. Еременко, аспирант¹, старший преподаватель^{2***}

Н. В. Лукьянченко, кандидат психологических наук, доцент^{1****}

¹Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева

Российская Федерация, г. Красноярск

²Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева

Российская Федерация, г. Красноярск

E-mail: *kseniakuzkina@mail.ru, **yusurovceva@yandex.ru, ***eremenko.kgpu@yandex.ru,
****Luk.nv@mail.ru

В статье рассматриваются подходы к изучению ценностных ориентаций личности, приводятся результаты исследования ценностей студентов как наиболее восприимчивой к социальным изменениям социальной группы. В качестве инструментария был использован опросник социального психолога Ш. Шварца. Полученные данные были рассмотрены в контексте гендерных особенностей.

Ключевые слова: ценность, ценностная ориентация, студенты, структура, гендерные особенности.

GENDER FEATURES OF STUDENTS' VALUE ORIENTATIONS: ABSTRACT IDEALS AND A GUIDE TO ACTION

K. O. Kuzkina, Postgraduate Student^{1*}

Yu. G. Surovtseva, Postgraduate Student^{1**}

M. S. Eremenko, Postgraduate Student¹, Senior Lecturer^{2***}

N. V. Lukyanchenko, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor^{1****}

¹Siberian State University of Science and Technology
Krasnoyarsk, Russian Federation

²Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafieva
Krasnoyarsk, Russian Federation

E-mail: *kseniakuzkina@mail.ru, **yusurovceva@yandex.ru, ***eremenko.kgpu@yandex.ru,
****Luk.nv@mail.ru

The article discusses approaches to the study of the value orientations of the individual, presents the results of a study of the values of students as the most susceptible social group to social changes. The questionnaire of the social psychologist S. Schwartz was used as a toolkit. The obtained data were considered in the context of gender characteristics.

Keywords: value, value orientation, students, structure, gender characteristics.

Одной из основных характеристик современного мира является динамика социальных условий с постоянным увеличением скорости их изменений. «Множественность и «текучесть» форм социального существования обостряет интерес к механизмам адаптации и

удержания личностной целостности» [1]. Ценностные ориентации являются базовой категорией, через призму которой субъекты взаимодействуют с объективной реальностью.

Такие ученые как Б.Г. Ананьев, Т.М. Андреева, Л.И. Божович, Б.С. Братусь, Л.С. Выготский, А.Ф. Лазурский, Б.Ф. Ломов, В.Я. Ядов также уделяли внимание изучению ценностей во взаимосвязи с источником социальной активности человека. В работах Ш.А. Амонашвили, А.А. Деркача, И.В. Дубровиной внимание акцентируется на формировании ценностных ориентаций в годы студенчества.

Вектор развития личности во много определяется системой ценностных ориентаций, поскольку в ней заложена основа отношений к окружающему миру, к другим людям, самому себе. Вышеописанное является основой мировоззрения, содержащей основные мотивы жизнедеятельности. Ценностные ориентации определяют «философию жизни» и становление «Я-концепции» личности [2].

Целью нашего исследования является расширение и углубление научного знания в области социально-мотивационной сферы студентов с акцентом на гендерных особенностях. Первостепенной задачей является определение представлений студентов об их ценностных ориентациях в идеальном аспекте. Второй – сбор информации о реальном соответствии имеющихся ценностных ориентиров и их проявлении через активную деятельность в социальной среде.

Способом получения первичных данных стала методика социального психолога, создателя теории основных человеческих ценностей Ш. Шварца «Ценностный опросник». Данный опросник способствует диагностике структуры личностных ориентаций. Основная особенность данной методики – это подход к понятию «ценности», поскольку в ней происходит дифференциация, т.е. ценность не рассматривается как нечто монолитное. Автор теста выделяет два вида ценностей: 1) ценности как абстрактные идеалы (выявляются путем оценки прилагательных и существительных, описывающих различные ценности); 2) ценности как руководство к действию (данные показатели выявляются путем оценки деятельности людей) [3]. Именно такое разделение ценностей нами воспринимается наиболее интересным, так как часто абстрактные ориентиры и практическая деятельность не соответствуют друг другу. Важно отметить, что Ш. Шварц определяет ценности как «познанные потребности, непосредственно зависящие от культуры, среды, менталитета конкретного общества» [3].

Наиболее восприимчивой к социальным изменениям категорией является студенческая группа, так как именно «юность» (возрастная группа от 18 до 20 лет), согласно Э. Эриксону, считается возрастом формирования доминирующей идентичности Эго, началом сознательного формирования плана жизни [4]. Сталкиваясь с вызовами внешнего мира, морально-нравственными стереотипами современности, студенты примеряют на себя различные социальные роли и связанные с ними требования. Проходя путь самоопределения в большой социальной группе, формирования взрослого самостоятельного поведения, данная возрастная группа развивает, осваивает и закрепляет специфические мировоззренческие предпочтения. В свою очередь, они и формируют профиль ценностных ориентаций личности как в профессиональной, так и интимно-личностных сферах жизни.

Используя опросник социального психолога Ш. Шварца, нами было проведено исследование ценностей студентов Красноярского финансово-экономического колледжа при правительстве Российской Федерации. Количество респондентов составило 253 человека (студенты 1-х, 2-х и 3-х курсов). Наибольший интерес составил сравнительный анализ данных по гендерным группам. Вслед за мнениями В.Г. Алексеева и Е.С. Волкова, указавшими, что ценностные ориентации являются сознательным регулятором социального поведения, предпочтительным способом действия и операциями для достижения целей, мы также рассматриваем полученные нами данные как закрепляющуюся модель поведения и преимущественный стимул в самореализации.

Ниже представлены результаты средних значений, сравниваемые по гендеру. Первая диаграмма (рис. 1) описывает сознательные предпочтения респондентов в собственной

системе иерархии ценностей как идеальные. В свою очередь вторая диаграмма (рис. 2) свидетельствует о реальном проявлении себя в окружающем мире. Фиксирование соответствия реального «Я» происходило с помощью выбора приоритетов в реальных жизненных условиях по типу схожести респондента и образа, несущего данную ценность как основополагающую.

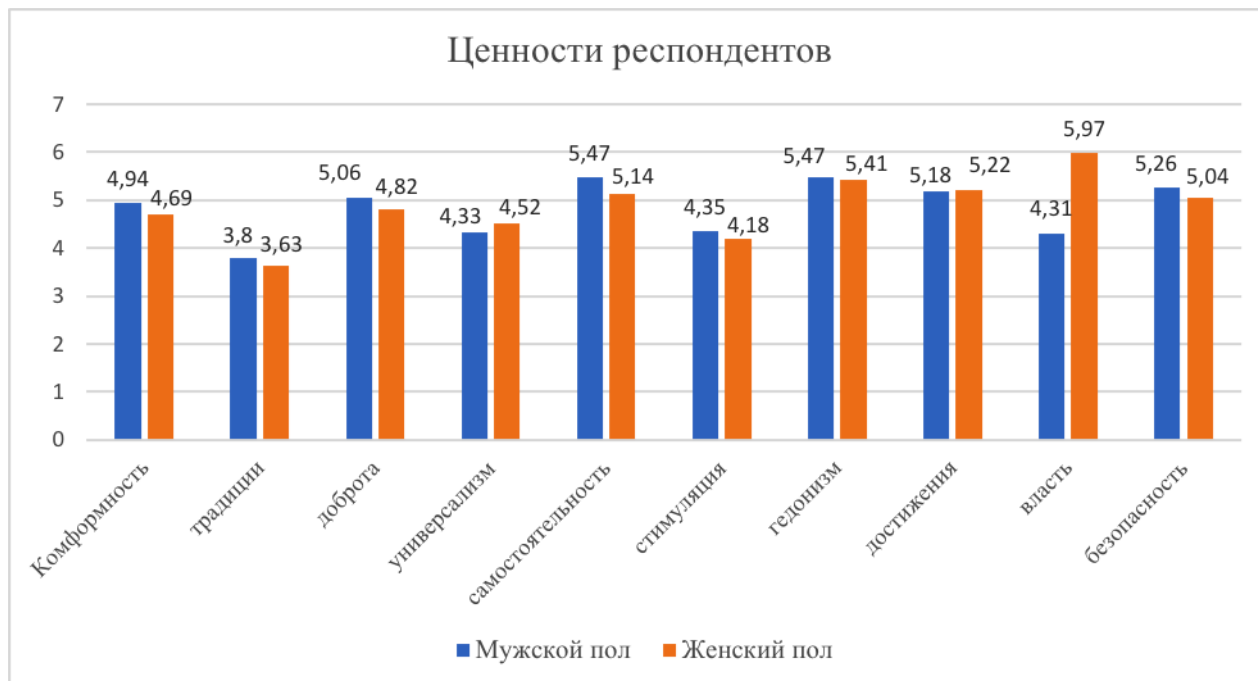


Рис. 1. Ценности респондентов. Нормативные идеалы

Обращая внимание на первичные результаты данных, мы можем сказать следующее. Категория власти описывается Ш. Шварцем как желание иметь престиж, высокий социальный статус; профиль личности описан как активный, компетентный доминирующий представитель общества. Можно обратить внимание на то, что ценность «власть» в идеальном представлении мужчин в иерархии от 1–10 занимает 4-ую позицию, где 1 – это максимальное значимое. В то время как женская группа респондентов выдвигает данную ценность как приоритетную. Так же стоит заметить, что при определении трех первичных ценностей, женщины выбирают первоначально, как мы и говорили, власть, второе место занимает гедонизм, третье – достижения и лишь четвертой строкой следует безопасность. В свою очередь у мужчин на первом месте стоит самостоятельность, затем гедонизм и на третьем – безопасность.

Рассматривая категорию «безопасность», мы видим следующую ситуацию. Согласно распространённому социальному стереотипу, женщины больше стремятся к гармоничной, спокойной семейной системе, несущей стабильность и безопасность, чем представители «сильного» пола. В то же время полученные данные демонстрируют данную ценность большей по значимости именно для мужчин.

Далее обратимся к результатам профиля личности, демонстрирующего реальное проявление и соответствие ценностным представлениям.

В соответствии с данными диаграммы, у женщин первое место занимает самостоятельность, второе – гедонизм, третье – доброта, четвертое – безопасность. Категория ценностей в аспекте мужского гендера представлена иначе: первое место – гедонизм, второе – самостоятельность, третье – достижения, четвертое – доброта.

Как мы видим, категория власти, лидирующая в идеальном аспекте представлений, отсутствует в рейтинге первых 4-х категорий профиля личности. На место власти, как катего-

рии, несущей идею достижения социального статуса или престижа, доминирования над людьми и средствами, в иерархию ценностей у женщин вступает категория «самостоятельность». Ш. Шварц описывает проявления данной ценности следующим образом: «цель этого типа ценностей состоит в самостоятельности мышления и выбора способов действия, в творчестве и исследовательской активности. Самостоятельность как ценность производна от организменной потребности в самоконтроле и самоуправлении, а также от интеграционных потребностей в автономности и независимости». Мы видим следующую закономерность: категория власти, сложная в реализации, заменяется более доступной в проявлении и реализации. Лидирующая ценность в идеальных представлениях мужчин «самостоятельность» в профиле личности уступает место наслаждениям и чувственным удовольствиям (гедонизм).

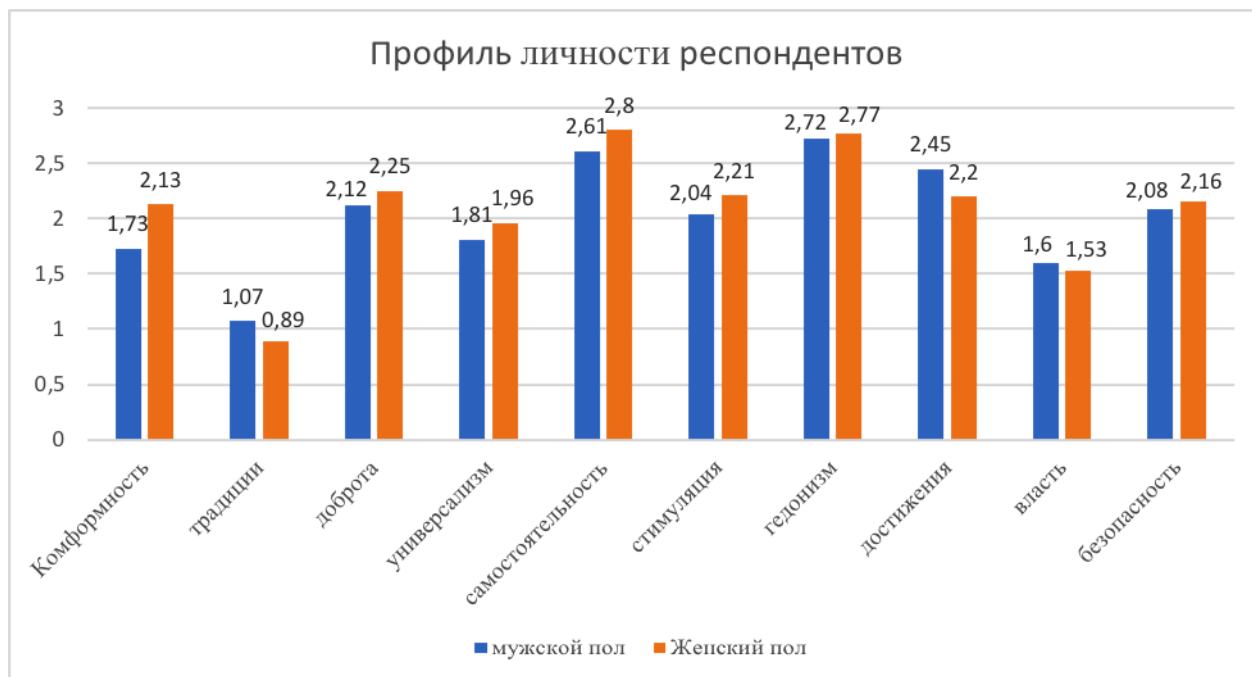


Рис. 2. Профиль личности респондентов. Индивидуальные приоритеты респондентов

Важным замечанием является то, что такая ценностная ориентация как «доброта» не представлена в первых позициях идеальных представлений обоих полов. В профиле личности у женщин она занимает третье место, а у мужчин – четвертое. «Доброта» как ценность имеет цель «сохранения благополучия людей, с которыми индивид находится в личных контактах». Именно через эту категорию в идентификационный аспект личности приходит понятие полезность, честность, лояльность, снисходительность, дружба, зрелая любовь и ответственность. Данный факт свидетельствует о динамике личности. Эгоцентричная направленность в социальной среде трансформируется по направлению на встречу «другому».

Последнее место в рейтинге как в идеальном представлении, так и в профиле личности занимает категория «традиции». Данная ценностная категория представляет собой проявление групповой солидарности и выражения единства ценностей. Мотивация «традиционной» личности: уважение и принятие обычаев и идей, существующих в культуре. Это предполагает уважение традиций и позицию смирения, умеренности и следования им. Полученные результаты могут свидетельствовать о кризисе проявления данного показателя в социуме. Следствие этой картины мы наблюдаем в следующем. Продвижение лидерских, эгоцентричных профессиональных позиций и кризис коллективной работы, а именно навык «следования за», проявление способности к синергии также является актуальной проблемой современности.

По результатам исследования мы делаем следующие выводы:

1) приоритетными ценностными ориентациями для юношей в сфере нормативных идеалов являются самостоятельность, гедонизм и безопасность, а в профиле личности – это гедонизм, самостоятельность и достижения;

2) приоритетными ценностными ориентациями для девушек были выявлены власть, гедонизм и достижения, а в сфере профиля личности – самостоятельность, гедонизм и доброта. Ценность полученных результатов состоит в актуальном описании дифференциации ценностных ориентаций студентов в гендерном ключе и формировании более детальных исследований в данном направлении.

Библиографические ссылки

1. Лукьянченко Н.В., Довыденко Л.В., Аликин И.А. Ценности успеха в представлении студенческой молодежи поколения Z // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10. С. 82–94.
2. Дубровина И.В. Руководство практического психолога. М. 1998.
3. Эриксон Г.Э. Детство и общество. Изд. 2-е, перераб. и доп. / пер. с англ. СПб. : Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с.
4. Алексеев В.Г. Ценностные ориентации личности и проблема их формирования. М., 1999.
5. Аликин И.А., Крамаренко И.А., Лукьянченко Н.В. Мотивационные факторы организационной лояльности менеджеров // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 4. С. 169–172.
6. Бабурова И.В. Основные положения концепции воспитания ценностных отношений школьников в образовательном процессе // Вестник СВФУ. 2009. № 3. С. 63–67.
7. Выжлецов Г.П. Аксиология: становление и основные этапы развития // Соц.-полит. журн. 2005. № 6. С. 61–73.
8. Смена парадигмы успеха в системе ценностей студентов Красноярск / Е.Н. Викторук, Ю.Н. Москвич, О.С. Ардюкова, Л.В. Довыденко // Россия: тенденции и перспективы развития: ежегодник / РАН. ИНИОН. М., 2017. Вып. 12, ч. 1. С. 795–801.
9. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопр. психол. 1994. № 3. С. 43–52.
10. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности. Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб. : Питер, 2000.
11. Краснорядцева О.М. Ценностная детерминация профессионального поведения педагогов // Сиб. психол. журн. Томск, 1998. № 7. С. 25–29.
12. Кутузов Б.А. Аксиологические основания самореализации личности // Аксиология современного воспитания в системе непрерывного образования : материалы III международной научно-практической конференции. Смоленск : Изд-во СмолГУ, 2008. Вып. № 3. С. 126–132.
13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.
14. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 2001.
15. Собкин В.С., Смылова М.М., Адамчук Д.В. Социально-психологические особенности ценностных ориентаций аспирантов // Национальный психологический журнал. М., 2021. № 1(41). С. 39–52.
16. Студент. Большая Советская энциклопедия. М., 1955. Т. 44. С. 24–35.
17. Узнадзе Д.Н. Установка у человека. Проблема объективации // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб. : Питер, 2000. С. 87–91.
18. Яценко Е.Ф. Исследование ценностно-смыслового аспекта самоактуализации студентов // Вопр. психол. № 1. 2007. С. 80–90.

УДК 15.21.51

ОЦЕНОЧНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ О НОРМАТИВНОСТИ/ ДЕВИАНТНОСТИ ХАРАКТЕРИСТИК ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ*

Н. В. Лукьянченко¹, Л. С. Захарова², М. И. Аликин³

Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, г. Красноярск
E-mail: Luk.nv@mail.ru

Авторами констатируется проблема мультинормативности современного социума и обусловленных ею сложностей взаимодействия, в том числе межвозрастного, обосновывается актуальность и описываются результаты исследования представлений подростков об оценочных критериях нормативности/девиантности. Анализируются общие и типологические тенденции соотношения собственных оценок подростков и представляемых ими оценок нормативности/девиантности других субъектов (сверстников и взрослых).

Ключевые слова: подростки, нормы, девиантность, представления, характеристики взаимодействия.

ADOLESCENTS' ESTIMATED REPRESENTATIONS ABOUT NORMALITY/DEVIANTY OF INTERACTION CHARACTERISTICS

N. V. Lukyanchenko¹, L. S. Zakharova², M. I. Alikin³

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
Krasnoyarsk, Russian Federation
E-mail: Luk.nv@mail.ru

The authors state the problem of the multi-normativity of modern society and the difficulties of interaction caused by it, including inter-age ones, substantiate the relevance and describe the results of the study of adolescents' ideas about the evaluation criteria of normativity/deviantness. General and typological trends in the correlation of adolescents' own assessments and the assessments of normativity/deviantness of other subjects (peers and adults) that they present are analyzed.

Keywords: adolescents, norms, deviance, representations, characteristics of interaction.

Нормирование – важнейший аспект жизнедеятельности общества в целом, составляющих его групп и индивидов [3]. Его предназначение универсально широко, включает регуляцию психических и поведенческих проявлений социальных субъектов, согласование их действий, обеспечение комфортности сосуществования и взаимодействия, поддержание устойчивой идентичности и т.д. Нормированию подлежат различные сферы и аспекты жизнедеятельности человека и общества. Нормы могут быть официальными, договорными и подразумеваемыми, допускать различную степень принятия и жёсткости требований соблюдения [7]. Они образуют ориентировочные структуры, характерные для групп разного уровня и, будучи интроецированы, реализуют свои функции во внутренней системе координат личности.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда совместно с Красноярским краевым фондом поддержки научной и научно-технической деятельности в рамках научного проекта № 22-28-20026, <https://rscf.ru/project/22-28-20026>.

Несмотря на ситуативную подверженность действию множества факторов [13], нормы относительно устойчивы и определяют избирательную направленность внимания субъекта. Несоблюдение норм, рассогласование с их предписаниями провоцирует эмоциональное напряжение, даёт толчок к корректирующим действиям, различного рода санкциям. Обозначаемое термином «девиантность», оно априори идентифицируется как нечто социально негативное.

Неоспоримая важность норм, однако, не гарантирует беспроблемности их функционирования. Значение выполняемых нормами функций для личности и группы может быть неоднозначным. Так, согласно социально-психологическим исследованиям, нормативное давление является фактором ограничения проявлений креативности, и, как следствие, личностного дискомфорта и снижения продуктивной поисковой активности [7]. Особенно выраженным является нормирование в закрытых группах. Но именно в них оно приобретает роль поддержания жёстко иерархизированной групповой структуры в стиле «по понятиям» [6].

Идеология современного мира – мультикультурное взаимодействие в том числе и в понимании нормативности [14]. Это не только расширяет возможности более свободного самоопределения, но и задаёт потенциал напряжения состыковки (а для этого дополнительных усилий понимания) множества стилей нормативности и необходимости справляться с агрессивными позиционированиями их носителей [1]. Общественные процессы насыщены проявлениями конкуренции неконвенциональных субъективных нормативов. «Что такое хорошо и что такое плохо» пронизывает дискурсы разного уровня – от философских до обыденных. При этом, как справедливо замечает специалист по социальному аутсайдерству Г. Беккер, тот, кто рассматривается как девиант, сам может считать девиантами тех, кто его оценивает [2].

Не в последнюю очередь описанное касается межпоколенческих и межвозрастных отношений [9; 15]. Отношение к детству, как отмечает на основе анализа зарубежной научной литературы К.Н. Поливанов, кардинальным образом меняется от рассмотрения его как закономерно сменяющихся периодов созревания к признанию самоценности каждого возрастного периода и важности построения диалогических отношений. А для этого необходимо понимание актуальных для возрастных групп внутренних ориентиров, основанное на исследованиях, которых в российской психологической науке, к сожалению, далеко не достаточно [11].

В публикациях, связанных с вопросами нормирования, в качестве предмета анализа выступают по большей части либо проблема соблюдения неких универсальных социальных норм и профилактики их нарушения (девиантности), либо особенности формирования и факторы стабилизации/изменения групповых норм. Неудивительно, что подростковый возраст с его особой чувствительностью в осмыслении вопросов нормативности, рассматривается по большей части с точки зрения соответствия заданным взрослым миром нормам. Термин «девиантность» имеет высокую частотность в описаниях исследований, респондентами которых являются подростки. Что же касается собственных субъективных самоопределений подростков, то здесь чаще всего исследуются идеалы и ценности, хотя методологи исследований всё больше обращают внимание на то, что артикулируемые ценности не имеют добротной поведенческой валидности [5].

Следует отметить, что нормы – не самопорождающийся феномен, они являются продуктом взаимодействий и отношений разного уровня. И в данном аспекте подростничество – непростой возраст. Это период активного поиска собственных оснований и критериев нормативности в сложном сочетании обращённости в этом поиске и к миру взрослости, и к миру сверстничества. Учебниковой аксиомой стало подчёркивание особой заинтересованности подростков в отношениях со сверстниками, но всё больше говорится о значении отношений с родителями и другими взрослыми, причём не в контексте противостояния и проявления «бури и натиска» [4; 8]. Ставшее мемовым выражение «Окей, бумер» может рассматриваться как свидетельство наличия у молодых людей собственных представлений о том, чем «бумеры» руководствуются. Исследования свидетельствуют, что в отношениях с родителями подростки систематически лгут, но основной мотив – стремление оградить родителей от переживаний за несоответствующее их правилам жизни поведение детей. И это означает, что

подростки равнодушны к важным для родителей поведенческим ориентирам [4]. Мало того, споры, которые в родительском настороженном восприятии выглядят конфликтами, как оказалось, нужны подросткам в том числе и для того, чтобы понять, что для родителя важно, и соотнести с этим своё понимание [4]. А исследования дают основание полагать, что в актуальной социальной ситуации ожидания от молодых людей продуктивного самоопределения при неясности жизненных перспектив избегание взрослыми, особенно родителями, роли советчиков-консультантов воспринимается как депривационная ситуация, являющаяся одним из факторов роста эмоционального неблагополучия [16].

Выстраивание подростком представлений о нормах и соответствии им осуществляется в сложном социальном контексте, включающем родительские образцы, ориентиры друзей, образы мира взрослых и сверстников. Эти представления можно характеризовать в нескольких ракурсах. Первый из них – содержательный. Многообразие мира структурируется нормативными рамками в некоторых критериальных ориентирах, важных для определённых групп и людей. Так, длина юбки, бывшая когда-то горячей точкой нормативных дискурсов, в настоящее время в данном значении практически никого не волнует. Второй аспект – оценочный: то, в какой степени полагается какое-либо проявление нормативным или отклоняющимся в негативную или позитивную сторону. И третий аспект – соотношение своих оценок с оценками иных социальных субъектов.

В соответствии с этим было проведено исследование оценочных представлений подростков о нормативности/ девиантности. На первом этапе посредством анкетирования выявлялись критерии социально-нормативного оценивания, которые используют подростки. При составлении анкеты мы опирались на следующее. Норма есть нечто подразумеваемое, «само собой разумеющееся». Её оформление происходит за счёт «окантовки» тем, что воспринимается как ненормативное как в положительном аспекте (вызывает восхищение, гордость), так и в негативном. Для негативного аспекта традиционно выделяют степени нарушения делинквентность и девиантность. Поэтому вопросы анкеты получили следующие формулировки: «Что можно считать недопустимым...?», «Что можно считать недостойным...?» и «Чем можно гордиться...?». Адресация вопросов для респондентов также оформилась как множественная, в вариантах: по твоему мнению, по мнению твоих друзей, по мнению сверстников, по мнению взрослых. Ответы участников анкетирования имели свободный, авторский характер.

Первоначально ответы респондентов подверглись качественному анализу, позволившему объединить их в несколько категорий, а затем подсчитывалось процентное соотношение ответов каждой категории для каждого вопроса в каждой из групп.

Анализ результатов анкетирования позволил определить, что критерии нормативного оценивания у подростков представлены семантическими группами (категориями): «Криминогенность», «Личностная слабость/ ресурсность», «Этика», «Отношения», «Социальная неуспешность/ успешность». Все категории кроме «Криминогенности» биполярны, имеют отрицательный и положительный полюса. К категории «Криминогенность» были отнесены такие определители: убийство, воровство, проституция, продажа наркотиков, драки, физическое насилие, издевательство над животными, браконьерство, бандитизм, терроризм, педофилия, взяточничество, хулиганство, порча чужого имущества. В категории «Личностная слабость/ ресурсность» к негативному полюсу отнесены зависимости (алкоголизм, курение, употребление наркотиков), самоповреждающее поведение, аморальность, лицемерие, истеричность, трусость, демонстрация слабости, легкомысленность, умничанье, отсутствие ума; к положительному полюсу: способность «проявлять себя», храбрость, честность, уравновешенность, ум, чувство юмора, «умение общаться», доброта. В категории «Этика» к негативному полюсу отнесены: нарушение норм поведения в обществе (в учебном учреждении), грубость, ложь, неприличный внешний вид (одежда), «обзывание», употребление ненормативной лексики, «раздевание на камеру», «поздние гуляния», неуважительное поведение, нарушение чужого пространства; к положительному полюсу: «приличное поведение», соблюдение норм поведения в общественных местах, вежливость, уважительность, «необсуждение

других». В категории «Отношения» к негативному полюсу отнесены определители: предательство, измена своему партнёру, обижающее людей поведение, национализм, сексизм, гомофобия, «донжуанизм», зависть, унижение достоинства людей, осуждение людей; к положительному полюсу: помощь людям, друзьям, животным, дружба, щедрость, спасение девушки, животных, защита ребёнка, волонтерство, хорошие родственные связи. В категории «Социальная успешность» к негативному полюсу отнесены плохая успеваемость, отсутствие образования; к положительному полюсу: хорошая учёба, спортивные успехи, собственные подделки, достижение своих целей, подвиг, материальное благополучие.

По значимости (частоте встречаемости) описанные категории в общей тенденции составляют три иерархических слоя. Первый слой значимости: доминирование категории «Криминогенность» в оценке недопустимого, категории «Этика» в оценке недостойного и категории «Социальная успешность» в оценке предмета гордости. Второй слой представлен категорией «Отношения», и третий, с наименьшей значимостью, категорией «Личностная слабость/ресурсность» [10].

На основе данных анкетирования был разработан опросник, в котором респондентам предлагается оценить характеристики поведения, поступков и действий, наиболее часто упоминаемых подростками в ответах на вопросы анкеты. Оценка выставляется в диапазоне шкалы от –2 до 2, (недопустимо: –2; недостойно: –1; допустимо: 0; нормально: 1; предмет гордости: 2). Оценки определяются из нескольких позиций: «...как описанную характеристику или действие оцениваете Вы; как, по Вашему мнению, его оценили бы Ваши друзья; большинство Ваших сверстников; большинство взрослых и Ваши родители».

Опросник использовался для получения данных об индивидуальных и типологических особенностях оценивания нормативности поведения подростками. В опросе приняли участие 116 учащихся общеобразовательных школ Красноярска 14–15 лет. Для определения возможных типологических групп с характерными стилевыми особенностями оценивания нормативности/девиантности полученные индивидуальные данные включились в процедуру кластерного анализа (метод дальнего соседа в евклидовом пространстве), позволившего разделить выборку на три группы. Первую группу составили 56 человек (48 % выборки), из них 28 мужского пола (50 % группы) и 28 женского (50 % группы), во вторую группу вошёл 41 человек (36 % выборки), из них 22 мужского пола (54 % группы) и 19 женского (46 % группы), в составе третьей группы 19 подростков (16 % выборки), из них 5 мужского пола (26 %) и 14 женского пола (74%).

Сравнение оценок представленных в опроснике поступков и характеристик поведения респондентами выделенных групп выявило определённые оценочные тенденции. В соответствии с ними группам можно было бы дать условные названия «Я против!» (акцентирование нетерпимости к негативной девиантности), «Я за!» (акцентирование значения позитивной девиантности) и «Я не очень за и не очень против» (невывраженность оценочного отношения к девиантности) [11].

У подростков первой группы в большей мере, чем у остальных респондентов выражено неприятие различных представленных в опроснике поступков и действий. Они максимально негативно оценивают распространение и употребление наркотических средств, убийство животного; больше других осуждают повреждение и присваивание чужого имущества, курение, употребление алкоголя, обнажение в публичных местах и в социальных сетях. Выше, чем другие респонденты этой группы оценивают только успехи во внеучебной деятельности и здоровый образ жизни, придавая им статус предмета гордости.

В альтернативу этому в результатах опроса второй группы присутствует большое число сравнительно высоких оценок. Максимально высоко, как достойные гордости, подростки этой группы оценивают помощь попавшим в беду животным, спасение человека или животного с риском для собственного здоровья или жизни, помощь родителям, соблюдение норм поведения в общественных местах, проявление уважения к пожилым людям и инвалидам.

Выше остальных респондентов и выше простого соответствия норме они оценивают активную подготовку к будущей профессиональной карьере и хорошую учёбу.

Всё, что относят к предмету гордости подростки первой и второй групп (проявления социальных достижений, поддержки и помощи в отношении окружающих) представители третьей группы оценивают сравнительно невысоко. Но в отношении криминогенных и буллинговых действий в своих оценках проявляют меньшую нетерпимость, чем остальные респонденты [11].

Данные каждой из групп проанализированы не только в аспекте общих оценочных тенденций, но и в аспекте соотношения собственных оценок с тем, как респонденты представляют оценки других субъектов: взрослых и сверстников.

Оценки восьми характеристик взаимодействия отражены в таблице 1 (средние значения всей выборки респондентов и каждой из групп). Представленные в данной статье для анализа характеристики относятся к категориям «Личностная ресурсность», «Этика» и «Отношения», предполагающим меньшую социально-оценочную предписанность, чем категории «Криминогенность» и «Социальная успешность».

Характеризуя общие тенденции выборки, отметим следующее. У пяти из восьми оцениваемых характеристик взаимодействия крайние значения (наименьшее и наибольшее) имеют представляемые подростками оценки родителей и сверстников. Разница между показателями этих характеристик наибольшая. И это характеристики, которые условно можно было бы отнести к образу социально положительного героя: честность, уравновешенность поведения при разногласиях, неприемлемость публичного обнажения и поддержки буллинговых проявлений друзей, возможность установления доверительных отношений за пределами группы принадлежности. Родительские оценки в глазах подростков соответствуют «правильному», а оценки сверстников ближе к «неправильному» полюсу. Два аспекта взаимодействия, который можно назвать выраженными Я-проявлениями (отстаивание своего мнения и поведение в соответствии с собственными потребностями) в логике оценивания выглядят по-другому. Здесь наименьшие оценки – родительские, а наибольшие – свои собственные. Дружбя в представлении подростков видятся как наиболее принимающие индивидуалистическую свободу в отношениях. Среднее значение их оценок проявления симпатии к кому-либо при наличии близких отношений соответствует уровню «предмет» гордости, в то время как родители в представлении респондентов такое поведение не склонны одобрять.

В первой и второй кластерных группах крайними по значениям являются представляемые респондентами оценки родителей и сверстников по таким характеристикам, как обнажение в публичных местах и поддержка буллинговых действий друзей. А также то, что отстаивание своего мнения и честность – наиболее ценимы, по мнению респондентов, ими самими в сравнении с другими людьми.

Вместе с тем, если у первой группы наименьшее соответствие социально желательным характеристикам (уравновешенное поведение и «неизмена» близким отношениям) в представлении респондентов имеют оценки сверстников, то у респондентов второй группы – оценки друзей.

Первая и вторая группы различаются также общей уровневой тенденцией оценок. Свои оценки и оценки родителей у второй группы все выше, чем аналогичные оценки первой группы. У респондентов второй группы оценки честности одинаково высокие значения имеет и в собственном мнении, и в представляемом мнении родителей. Но отстаивание своего мнения и поведение в соответствии с собственными потребностями безотносительно состояния окружающих у родителей в видении подростков этой группы самые неодобряемые, а в собственном мнении самые высоко оцениваемые по сравнению с оценками других субъектов. Такую независимость в самопроявлениях подростки воспринимают как нормативную. Выше всех респонденты второй группы также оценивают свободу в установлении доверительных отношений за пределами дружеской компании. А в представлении подростков первой группы поведение в соответствии с собственными желаниями независимо от отношения

и самочувствия окружающих в наибольшей степени принимается сверстниками, для самих же респондентов и их друзей оно менее приемлемо

Таблица 1

Средние значения оценок нормативности/ девиантности характеристик взаимодействия в представлениях подростков

Субъекты оценивания	Отстаивание своего мнения	Честность	Уравновешенное поведение в ситуациях разногласия с кем-либо	Обнажение в публичных местах и в соц. сетях/интернет	Поведение в соответствии с собственными желаниями в независимости от оценок и самочувствия окружающих	При наличии близкого отношения с одним человеком проявления симпатии к другому	Поддерживать своих друзей, когда они игнорируют или унижают кого-либо	При наличии близких друзей установления доверительных отношений с другими людьми
Общие данные								
Я	1,29	1,49	1,13	-1,05	0,47	-0,11	-0,92	0,72
друзья	1,28	1,30	0,97	-0,93	0,42	0,18	-0,67	0,75
сверстники	1,17	<i>1,17</i>	<i>0,84</i>	-0,62	0,39	-0,04	-0,42	<i>0,71</i>
взрослые	<i>1,07</i>	1,47	1,12	-1,36	0,18	-0,24	-0,99	0,74
родители	<i>1,07</i>	1,58	1,25	-1,49	<i>0,13</i>	-0,37	-1,08	0,78
Данные 1 группы								
Я	1,34	1,61	1,21	-1,39	0,13	-0,23	-1,00	0,71
друзья	1,14	1,41	1,16	-1,20	0,09	-0,13	-0,79	0,71
сверстники	1,02	<i>1,23</i>	<i>0,88</i>	-0,84	0,20	0,02	-0,45	<i>0,7</i>
взрослые	<i>0,96</i>	1,41	1,38	-1,45	0,02	-0,30	-0,98	0,73
родители	0,98	1,55	1,23	-1,70	-0,11	-0,52	-1,13	0,75
Данные 2 группы								
Я	1,49	1,76	1,29	-0,63	0,93	-0,10	-1,10	0,95
друзья	1,46	1,49	<i>0,93</i>	-0,49	0,88	0,56	-0,85	0,90
сверстники	1,39	<i>1,34</i>	0,95	-0,32	0,80	0,10	-0,54	0,85
взрослые	1,22	1,71	1,24	-1,17	0,46	-0,20	-1,20	<i>0,73</i>
родители	<i>1,12</i>	1,76	1,41	-1,34	<i>0,44</i>	-0,29	-1,32	0,85
Данные 3 группы								
Я	<i>0,89</i>	<i>0,47</i>	<i>0,11</i>	-0,84	-0,21	-0,21	-0,21	<i>0,16</i>
друзья	1,05	0,68	0,32	-0,84	-0,16	-0,58	-0,16	0,32
сверстники	1,00	0,58	0,16	-0,74	-0,16	-0,58	-0,05	0,26
взрослые	1,05	0,89	0,32	-1,32	-0,26	-0,74	-0,47	0,68
родители	0,95	0,95	0,42	-1,32	-0,26	-0,79	-0,53	0,68

Интересное соотношение близости оценок у характеристик «отстаивание своего мнения» и «честность». Наивысшие оценки этих проявлений принадлежат, по мнению респондентов, им самим. Но, если для отстаивания своего мнения наименьшие оценки приписываются взрослым в целом и родителям, то наименьшими ценителями честности в глазах подростков второй и третьей группы являются сверстники.

Особенностью третьей группы респондентов является то, что их оценки выраженного самопроявления (отстаивание своего мнения, честность, уравновешенность поведения, поведение в соответствии с собственными потребностями) ниже, чем у респондентов двух других групп. Если сравнивать собственные оценки с теми, которые они приписывают другим субъектам, то оказывается, что эти подростки приветствуют отстаивание своего мнения, честность, уравновешенность поведения меньше всех. Среднее по группе значение оценки

отставания своего мнения ниже даже предполагаемой оценки родителей. То есть респонденты этой группы в отличие от двух других, в которых именно родительские оценки этих характеристик самопроявления самые скромные, перегоняют в тенденциях конформности даже родителей. Хотя родители в их представлении выглядят как гораздо более конформные, чем у респондентов других групп, минимально осуждая буллинговые проявления друзей, но при этом больше других, осуждая эгоцентрическое поведение, проявлении симпатии к кому-либо при наличии близких отношений, меньше приветствуют установление доверительных отношений вне уже установленных. Представители третьей группы меньше других подростков поддерживают поведение «против течения» относительно группы: как близкое к приемлемому оценивают поддержку буллингового поведения друзей и не особенно одобряют установление доверительных отношений с кем-то помимо уже имеющих.

Таким образом, анализ результатов исследования оценочных представлений подростков о нормативности/ девиантности характеристик взаимодействия показал, что в них выражены как общие, так и типологические тенденции соотношения собственных оценок с представляемыми оценками других субъектов (сверстников и взрослых).

Библиографические ссылки

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. 240 с.
2. Беккер Г. Аутсайдеры: исследования по социологии девиантности. М.: Элементарные формы, 2018. 272 с.
3. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения. М.: Наука, 1978. 312 с.
4. Бронсон П., Мэрримен Э. Мифы воспитания. Наука против интуиции. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 240 с.
5. Кисельникова Н.В. Методологические проблемы измерения ценностей и ценностно-ориентированного поведения человека // Социальная психология и общество. 2021. Т. 12. № 4. С. 20–33. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2021120402>.
6. Кондратьев М.Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений. М.: Питер, 2005. 299 с.
7. Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Социальная психология малой группы. М.: Аспект Пресс, 2009. 318 с.
8. Лукьянченко Н.В. Синдром «несчастливого родителя» и его влияние на отношения родителей и подростков // Вестник практической психологии образования. 2014. № 4(41), октябрь–декабрь. С. 60–62.
9. Лукьянченко Н.В., Довыденко Л.В., Аликин И.А. Ценности успеха в представлении студенческой молодежи поколения Z // Социальная психология и общество. 2019. Том 10, № 2. С. 82–94. Doi:10.17759/sps.2019100207.
10. Лукьянченко Н.В., Захарова Л.С. Критерии нормативного оценивания в представлении современных подростков // “Жамиятнинг барқарор ижтимоий-иқтисодий ривожланиши йилларида замонавий шахс ривожланишининг психологик хусусиятлари” мавзусида халқаро илмий конференция материаллари. Тошкент: “АКТИВ PRINT” нашриёти, 2021. С. 312–319.
11. Лукьянченко Н.В., Захарова Л.С., Аликин М.И. Стилиевые особенности оценки подростками девиантности // Социальная психология: вопросы теории и практики: материалы VII Международной научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики» (12–13 мая 2022 г.). М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. С. 240–243.
12. Поливанова К.Н. Детство в меняющемся мире [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 2. С. 5–10. Doi: 10.17759/jmfp.2016050201.
13. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии. М.: Аспект Пресс, 1999. 429 с.

14. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М. : Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. 320 с.
15. Хломов К.Д. Подросток на перекрестке жизненных дорог: социализация, анализ факторов изменения среды развития [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Hlomov.phtml>.
16. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., Цацулин Т.О. Динамика показателей перфекционизма и симптомов эмоционального неблагополучия в российской студенческой популяции за последние десять лет: когортное исследование // Культурноисторическая психология. 2019. Т. 15, № 3. С. 41–50. Doi: 10.17759/chp. 2019150305.

© Лукьянченко Н. В., Захарова Л. С., Аликин М. И., 2022

УДК 304.2

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА ПОДРОСТКОВ, СОВЕРШАЮЩИХ САМОВОЛЬНЫЕ УХОДЫ ИЗ СОЦИАЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Е. Е. Мусаткин¹, Д. В. Кузина²

^{1,2}Красноярский государственный педагогический университет имени В.П.Астафьева
Российская Федерация, г. Красноярск
E-mail: dar603@yandex.ru

Данная статья посвящена изучению проблемы формирования социального опыта подростков, совершающих самовольные уходы из социальных учреждений на территории г. Красноярска и Красноярского края. Рассматривается взаимосвязь предыдущего социального опыта подростков находящихся в центре с типами совершаемых ими самовольных уходов. Авторами проведено эмпирическое исследование, подтверждающее наличие проблемы формирования эффективного и положительного социального опыта у подростков, находящихся в Краевом центре семьи и детей.

Ключевые слова: социальный опыт, подростки, формирование, самовольный уход из социального учреждения.

THE PROBLEM OF FORMING THE SOCIAL EXPERIENCE OF TEENAGER COMPLETING ESCAPING FROM A SOCIAL INSTITUTION

E. E. Musatkin, D. V. Kuzina

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev
Krasnoyarsk, Russian Federation
E-mail: dar603@yandex.ru

This article is written about the study of the problem of the formation of the social experience of teenager escaping from social institutions in the city of Krasnoyarsk and the Krasnoyarsk Territory. The relationship between the previous social experience of adolescents in the center and the types of escapes they make is considered. The authors conducted an empirical study that confirmed the problem of forming an effective and positive social experience among teenager in the Regional Center for Family and Children.

Keywords: social experience, teenagers, formation, escapes from social institutions.

Проблема самовольных уходов несовершеннолетних из социальных учреждений в Красноярском крае в настоящее время стоит достаточно остро – наблюдается тенденция к увеличению их числа. Самовольные уходы чаще всего случаются в виде побегов с территории учреждений во время прогулок, так как внешние ограждения не выглядят как препятствие для подростка. Так, из учреждений социального обслуживания с круглосуточным пребыванием несовершеннолетних г. Красноярска и Красноярского края в 2019 году было совершено 112 уходов несовершеннолетних из 12 центров семьи и детей, в 2020 году совершено 136 уходов из 13 учреждений соответственно.

Как показывает статистика, более 95 % случаев самовольных уходов несовершеннолетних из учреждений совершается подростками старше 12 лет. Одной из причин является возраст 13–17 лет, который относится к сложному психологическому периоду для ребенка

по многим причинам. Как правило, у несовершеннолетних, совершающих самовольные уходы, наблюдаются проблемы в обучении, им сложно строить взаимоотношения с окружающими. Нередко такие подростки обладают различными психофизическими отклонениями в состоянии здоровья, имеют различные зависимости.

Если говорить про внешние факторы, способствующие самовольным уходам, то сюда стоит отнести недостатки самой системы социального учреждения: недостаточность надзора, легкость осуществления плана побега, в силу протестного поведения (нежелание выполнять требования нахождения в учреждении), из-за желания избавиться от чрезмерного надзора со стороны сотрудников учреждения, немотивированной тяги к свободе и самостоятельности, ранних зависимостей (алкоголизация, наркотизация, девиация сексуального характера). Но, как показывает практика, чаще всего, самовольные уходы совершаются подростками спонтанно и необдуманно.

Как показывают современные исследования, самовольный уход ребенка обуславливается и рядом индивидуальных причин и обстоятельств, включая продолжительность пребывания в учреждении, психофизиологические особенности, а также предыдущий негативный социальный опыт, спровоцированный семейными обстоятельствами, конфликтами с другими воспитанниками или сотрудниками учреждения.

Исходя из обзора научных источников по проблеме профилактики самовольных уходов несовершеннолетних, можем обратить внимание на недостаточное количество исследований связывающих количество и качество побегов с предыдущим социальным опытом подростков и его влиянием на поведенческие стереотипы и систему ценностей несовершеннолетних. Поэтому в нашей статье мы попытаемся наметить основной вектор исследования в данном направлении.

Само понятие «социальный опыт» можно рассматривать с позиции разных наук. Например, в педагогике, социальный опыт рассматривается достаточно разнопланово, как:

- свойство или качество личности (Н.В. Савин) [1],
- процесс проявления свободы личности (А.В. Петровский) [2],
- движущая сила развития или воспитания человека (Х.Д. Дамаданова, Л.Ю. Гордин, О.Н. Козлов) [3],

По мнению А.В. Мудрика [4], процесс приобретения социального опыта человеком также имеет свою особую специфику и связывается автором с социальным общением, познанием другого в полноте всех его функций, ролей и полномочий в обществе.

А вот А.В. Колосовский [5] рассматривает социально-психологическую готовность личности к деятельности, связанной с преобразованием социальной действительности под свои особенности.

Представители другой точки зрения (В.А. Сластенин, В.Д. Луганский), считают, что первичным при приобретении социального опыта является построение субъектной позиции личности, направленной на раскрытие своего потенциала. Например, В.С. Мухина, рассматривает формирование социального опыта как целенаправленный процесс, реализуемый в соответствии со своим мировоззрением, ценностными ориентациями.

По мнению современных исследователей (А.Б. Харламова, И.В. Комарова, А.П. Кочетова) [6] работа, связанная с воспитанием здоровой и патриотической личности в рамках закрытых учреждений, в том числе и социальных учреждений, прежде всего должна быть связана с демонстрацией эффективного, социально-одобряемого, практически-применимого и личностно-ориентированных способов выстраивания различных форм межличностного и группового взаимодействия. Например, по мнению А.П. Кочетовой [7] освоение подростками, находящимися в социальных учреждениях, социальных норм поведения как основного результата социального воспитания будет результативным, если развивать мотивационно-ценностную сферу личности, включать подростков в полезную социально-культурную деятельность.

Однако, как показывает опыт деятельности Краевого центра семьи детей, работу с подростками необходимо выстраивать с учетом не только их личностных особенностей и предыдущего социального опыта, но и при обязательной совместной рефлексии относительно того типа побега, который был непосредственно совершен подростком.

В частности, современные исследователи выделяют четыре типа побегов: эмансипационные, импульсивные, демонстративные, дромоманические. Из опыта работы нашего центра мы смогли провести следующие параллели между поведением подростка и совершаемым им типом побегов:

Подростки, совершающие эмансипационные побеги делают это с целью избавления от опеки и контроля. Самый частный возраст – 12–15 лет. Наиболее частая причина – ссора. Наиболее распространенная форма – совместная (в сговоре), с характерными признаками делинкветного поведения, в том числе и прогулы учебных занятий.

Подростки, совершающие импульсивные побеги в качестве причины называют жестокое обращение со стороны родных или «коллег» по учреждению. Возраст – от 7 до 15 лет. Форма – одиночная, без признаков делинкветного поведения.

Подростки, совершающие демонстративные побеги делают это с целью отстаивания своей позиции, поэтому убегают они на небольшие расстояния и всячески привлекая к себе внимание. Возраст – 12–17 лет.

Подростки, совершающие дромоманические побеги встречаются крайне редко. Точного возрастного периода – нет. Форма – одиночная, может быть без признаков делинкветного поведения (внезапно совершаемый побег), а может сопровождаться психическим заболеванием.

Как показывает анализ внутреннего мониторинга центра семьи и детей Красноярского края в 2019 и 2020 годах, количество типов побегов распределилось следующим образом:

81,9 % – эмансипационные уходы;

10,6 % – импульсивные;

1,3 % – демонстративные;

6,9 % – дромоманические (учитывались случаи, в которых побеги несовершеннолетним был совершены 3 и более раз из одного учреждения, либо были приведены данные, в соответствии с которыми несовершеннолетний неоднократно убегал из дома или других учреждений круглосуточного пребывания).

Таким образом, можно сделать вывод, что достаточно сложно соотносить тип самовольного ухода несовершеннолетнего и настоящие причины, побудившие его совершить побег из социального учреждения. Например, подросток, совершает побег в составе группы, может опираться ни на собственные внутренние мотивы, а находится под влиянием более сильного психологически «коллеги». Поэтому мы считаем, что необходимо при поступлении подростка в центр проводить первичную диагностику с целью выявления несовершеннолетних, обладающих слабо развитой эмоционально-волевой сферой, поддающихся влиянию коллектива. При этом практика показывает, что при совершении эмансипационных побегов, подростки часто объясняют свое поведение наличием внешних обстоятельств, препятствующих их пребыванию в учреждении – наличие «взрослых обязанностей» (покормить кота, купить канцелярию и другое). Воспитанники в таком случае, позиционируют себя как взрослые личности, которые до помещения в учреждение социального обслуживания вели самостоятельный образ жизни, имели личный доход, частично или полностью обеспечивали свою семью, то есть, по сути, обладали достаточно разнообразным и успешным социальным опытом.

Кроме того, специфика учреждений социальной сферы создает благоприятные условия для совершения дромоманических побегов, хотя в целом, если рассматривать понятие детского самовольного ухода – дромомания – самая редкая причина. Как правило, в учреждения социального обслуживания попадают несовершеннолетние с уже сформировавшимся негативным социальным опытом при «неблагоприятных обстоятельствах – уход». А вот демон-

стративные уходы, наоборот, встречаются реже, поскольку они характерны для самовольных уходов ребенка из семьи, где есть возможность и потребность таким образом обратить на себя внимание близких людей, а в центре эта причина не будет являться актуальной в силу недостаточно прочной эмоциональной связи с сотрудниками учреждения.

Одним из эффективных направлений решения проблемы самовольных уходов несовершеннолетних из учреждений социального обслуживания является профилактика, которая заключается в совместной деятельности педагогов-психологов, социальных педагогов, воспитателей, специалистов по социальной работе и организации условий, благоприятно влияющих на снижение потребности несовершеннолетних покинуть учреждение.

Большая часть исследователей в данном вопросе считает, что профилактика будет работать как эффективная система только в случае создания взаимосвязанного комплекса мер в социальных учреждениях, направленных не на устранение последствий, а на ликвидацию причины их совершения, как внешних, так и внутренних.

Однако существует три вида профилактики самовольных уходов:

Первичная профилактика, которая проводится с подростками, которые еще не совершали самовольных уходов. Вторичная профилактика – направлена на тех, кто еще не совершал самовольный уход ни разу, но находится в ситуации повышенного риска, либо совершал самовольный уход хотя бы один раз. Третичная профилактика – используется, когда подросток неоднократно уже самовольно покидал учреждение.

В своей работе мы бы хотели обратить внимание на вторичную и третичную профилактику, так как механизмы осуществления первичной представлены в научной литературе достаточно широко, а вот механизмов реализации третичной формы – явно недостаточно.

Исходя из проведенного нами анализа современных исследований, нами была сформулирована гипотеза, касающаяся проблемы обогащения социального опыта подростков, совершающих самовольные уходы из социального учреждения. Мы считаем, что для решения данной проблемы необходимо:

- выявить личностные особенности подростков, в частности, их предрасположенность к конформному поведению, ориентации на гармоничность взаимодействия с другими людьми;
- выявить особенности предыдущего социального опыта подростков, в области знаний и умений жить обычной жизнью внутри социума, в соответствии с нормами и законами;
- выявить сформированность умений работать в группе/ команде, регулировать свое эмоциональное состояние.

В течение периода с февраля по май 2022 года на базе Краевого центра семьи и детей, нами было проведено входное исследование. В исследовании приняло участие 50 человек, подростки в возрасте от 12 до 15 лет, хоть раз совершавшие или пытавшиеся совершить самовольный уход из социального учреждения.

Результаты диагностики показали, что у большинства респондентов наиболее слабо сформированным оказался деятельностный компонент социального опыта. Эти подростки плохо умели работать в команде/ паре, они часто демонстрировали конформность поведения, особенно при наличии сильного и более взрослого лидера. С навыками саморегуляции у данных подростков также наблюдались определенные трудности: они часто плакали, топали ногами и махали руками, если ситуация складывалась не в их пользу или они получали замечание от кого-то из сотрудников центра; также они могли громко кричать друг на друга во время ссоры и даже использовать физическую силу друг на друге.

Таким образом, мы видим, что полученные нами практические данные подтверждают наличие проблемы самовольных уходов подростков из учреждений социальной сферы, а также косвенно указывают на возможное наличие связи между индивидуальным социальным опытом подростка и его стремлением совершить самовольный уход. В дальнейшем мы планируем проверить нашу гипотезу посредством реализации социально-педагогических условий обогащения социального опыта подростков, совершающих самовольные уходы из учреждений социальной сферы на базе Краевого центра семьи и детей.

Библиографические ссылки

1. Савин Н.В. Педагогика. М. : Просвещение, 2008. 268 с.
2. Петровский А.В., Ярошевский М. Г. Психология. М. : Академия, 2012. 312 с.
3. Дамаданова Х.Д. Социальная активность у младших школьников // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. 2011. № 3. С. 3–8.
4. Мудрик А.В. Социализация и воспитании. М., 2007. 213 с.
5. Колосовский А.В. Мотивация учения у детей младшего школьного возраста // Психология.ру. 2010. № 8.
6. Комарова И. В. Обогащение социального опыта подростка как субъекта интерактивного образовательного взаимодействия // Вестник Государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2012. № 3. С. 83–87.
7. Кочетова А.П. Социальное воспитание подростков в условиях интернатного учреждения : дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2015, 197 с.

© Мусаткин Е. Е., Кузина Д. В., 2022



ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ



УДК 159.9

ТЕРМИНАЛЬНЫЕ ЛИЧНОСТНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ИСТОЧНИКИ СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ РЕБЕНКА И МНОГОДЕТНОСТИ

Т. Г. Вильковская

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы
Республика Беларусь, г. Гродно
E-mail: vilkovskay_tg@grsu.by

Данная статья направлена на выявление места личностного смысла ребенка и личностного смысла многодетности в системе ценностей человека. Описан содержательный репертуар терминальных личностных ценностей, выступающих источниками смыслообразования ребенка и многодетности в контексте жизнедеятельности людей фертильного (половозрелого) возраста.

Ключевые слова: личностный смысл ребенка, личностный смысл многодетности, ценностные ориентации, репродуктивное поведение.

TERMINAL PERSONAL VALUES AS SOURCES OF MEANING FORMING A CHILD AND LARGE CHILDREN

T. G. Vilkovskaya

Yanka Kupala State University of Grodno
Grodno, Republic of Belarus
E-mail: vilkovskay_tg@grsu.by

This article is aimed at identifying the place of the personal meaning of the child and the personal meaning of having many children in the human value system. A meaningful repertoire of terminal personal values is described, which are the sources of the meaning formation of a child and having many children in the context of the life of people of fertile (puberty) age.

Keywords: personal meaning of a child, personal meaning of having many children, value orientations, reproductive behavior.

Введение

Изучение личностного смысла ребенка и личностного смысла многодетности – одно из наиболее перспективных и актуальных направлений исследований. Это связано с демографической проблемой общества, а именно снижением деторождения. Низкий уровень рождаемости ведет к сокращению населения и, следовательно, к уменьшению доли молодых людей в его структуре, что представляет значимый демографический риск для развития страны [1, с. 3]. В связи с развитием общества и переопределением ценностей современного человека, есть необходимость изучения личностного смысла ребенка в системе ценностей субъекта. При исследовании ценностных ориентаций личности, изучении личностного смысла ребенка можно будет увидеть преобладающие тенденции в современном обществе.

В психологии ценностные ориентации – важный структурный компонент личности, играющий в его жизнедеятельности организующую, направляющую и регулирующую роль. Наиболее пристальное внимание к проблеме ценностных ориентаций уделяется в отечественной психологии. В психологической науке с понятием «ценностные ориентации» мы

встречаемся в исследованиях системно – структурного подхода и изучении личности. Согласно А.Н. Леонтьеву, развитие личности – это «образование связной системы личностных смыслов» [2, с. 59]. Ценностные ориентации человека в регуляции репродуктивного поведения определяют отношение к деторождению. В иерархии ценностей может преобладать как профессиональное определение, так и создание семьи, продолжение своего рода и другие. Чем выше в иерархии ценностей находятся семейные ценности, тем выше вероятность намерений субъекта и принятия решения о деторождении. Репродуктивное поведение может быть направлено на принятие решения о деторождении, или отказ от деторождения, а также переориентации целей при необходимости.

Рассмотрим личностный смысл ребенка в регуляции репродуктивного поведения. Под личностным смыслом ребенка понимается психическое отражение его места и роли в структуре жизнедеятельности взрослого. Личностный смысл ребенка определяется исходя из актуальных потребностей и значимых ценностей в жизни человека. Он отражает мотивационную значимость ребенка в мотивационно-смысловых структурах личности.

Потребность в детях, как желание иметь детей, не является самостоятельной базовой потребностью, она вытекает из других потребностей (ценностей) и в свою очередь порождает последующие [3, с. 45].

На основе проводимых эмпирических исследований личностного смысла ребенка и многодетности, К.В. Карпинским были выделены четыре основных варианта личностного смысла ребенка:

1. Ребенок как ценность: ребенок определяется как одна из значимых ценностей в жизни человека, осмысливается позитивно. Отмечается значимость продолжения рода, желание заботиться и воспитывать ребенка. Данная вариация личностного смысла ребенка является наиболее положительной в регуляции репродуктивного поведения.

2. Ребенок как условие (средство) реализации других ценностей, потребностей: ребенок имеет положительный смысл в жизни взрослого, но является условием реализации ценностей, стоящих выше в субъективной иерархии. Это может быть получение статуса многодетности, например, для получения статуса многодетной семьи и прилагающихся льгот (субсидии на кредиты, материнский капитал, льготы на воспитание и образование детей).

3. Ребенок как антиценность: ребенок оценивается взрослым как помеха для реализации ценностей и продуктивной жизнедеятельности. У таких взрослых ребенок не имеет позитивного смысла, а воспринимается как тягота, которая лишь забирает время и другие ресурсы, необходимые для воспитания ребенка.

4. Ребенок как преграда: ребенок воспринимается как объективная трудность, которая требует ущемления своих собственных потребностей и целей в жизни, но при этом потребность в детях может быть [4; 5].

Таким образом, репродуктивное поведение и личностный смысл ребенка зависит от структуры иерархии ценностей субъекта.

Для определения места ребенка и многодетности в иерархии ценностей субъекта был проведен факторный анализ. Для сравнения данных позиций с точки зрения субъективных оценок влияния ребенка на другие ценности родителей и бездетных взрослых, выборка была разделена на четыре части:

- 1) личностный смысл ребенка бездетных;
- 2) личностный смысл ребенка родителей;
- 3) личностный смысл многодетности бездетных;
- 4) личностный смысл многодетности родителей.

В табл. 1 представлены результаты факторного анализа личностного смысла ребенка бездетных взрослых.

Личностный смысл ребенка представлен социальной реализацией. Переживание личностного смысла ребенка у бездетных дает им представление о том, что семья с ребенком считается счастливой, дает им общественное признание, ценность любви, уверенности в себе.

Ребенок у бездетных субъективно представляется как ценность в регуляции репродуктивного поведения. Позитивная и негативная осмысленность имеет связь с эгоцентричными ценностями в иерархии ценностей субъекта.

Таблица 1

Ребенок в системе ценностей бездетных

	Фактор 1	Фактор 2
Активная деятельная жизнь	0,69	0,21
Жизненная мудрость	0,35	0,34
Здоровье	0,60	0,10
Интересная работа	0,73	0,14
Красота природы и искусства	0,36	0,58
Любовь	0,38	0,54
Материально обеспеченная жизнь	0,64	-0,01
Друзья	0,39	0,22
Общественное признание	0,11	0,68
Познание	0,50	0,25
Продуктивная жизнь	0,53	0,19
Развитие	0,56	0,22
Развлечения	0,60	0,12
Свобода	0,44	0,08
Счастливая семейная жизнь	0,16	0,68
Счастье других	0,16	0,58
Творчество	0,42	0,52
Уверенность в себе	0,23	0,62
Осмысленность	-0,15	0,84
Позитивный смысл ребенка	0,83	0,37
Негативный смысл ребенка	-0,88	-0,25

В табл. 2 представлены результаты факторного анализа личностного смысла ребенка родителей

Таблица 2

Ребенок в системе ценностей родителей

	Фактор 1	Фактор 2
Активная деятельная жизнь	0,51	0,37
Жизненная мудрость	-0,00	0,48
Здоровье	0,52	0,14
Интересная работа	0,65	0,25
Красота природы и искусства	0,16	0,43
Любовь	0,15	0,55
Материально обеспеченная жизнь	0,68	0,22
Друзья	0,46	0,57
Общественное признание	0,16	0,69
Познание	0,14	0,53
Продуктивная жизнь	0,61	0,19
Развитие	0,60	0,25
Развлечения	0,78	0,19
Свобода	0,53	0,09
Счастливая семейная жизнь	0,11	0,58
Счастье других	0,42	0,46
Творчество	0,15	0,61
Уверенность в себе	0,19	0,65
Осмысленность	0,16	0,84
Позитивный смысл ребенка	0,94	0,03
Негативный смысл ребенка	-0,94	-0,03

Ценностные ориентации личности, попавшие в структуру первого фактора, можно отнести к эгоцентричным ценностям личности. Также в эту структуру вошел модальный смысл ребенка – осознание значения ребенка для личности, который благоприятствует/припятствует эгоцентричным ценностям. Переживание позитивного или негативного смысла ребенка связано с эгоцентричными ценностями. Ко второй группе факторов относятся социальные ценности личности. Ребенок не влияет и не препятствует реализации ценностей, относящихся ко второму фактору – не влияет на формирование жизненной мудрости, восприятию красоты природы и искусства, любви, дружбы, общественного признания, познания, счастливую семейную жизнь, счастье других, творчество и уверенность в себе.

В табл. 3 представлены результаты факторного анализа личностного смысла многодетности бездетных взрослых.

Таблица 3

Многодетность в системе ценностей бездетных

	Фактор 1	Фактор 2
Активная деятельная жизнь	0,45	0,50
Жизненная мудрость	0,17	0,71
Здоровье	0,69	0,37
Интересная работа	0,81	0,26
Красота природы и искусства	0,56	0,49
Любовь	0,31	0,74
Материально обеспеченная жизнь	0,71	0,34
Друзья	0,35	0,54
Общественное признание	0,22	0,60
Познание	0,67	0,28
Продуктивная жизнь	0,84	0,22
Развитие	0,85	0,19
Развлечения	0,77	0,14
Свобода	0,74	0,06
Счастливая семейная жизнь	0,26	0,76
Счастье других	0,15	0,56
Творчество	0,55	0,49
Уверенность в себе	0,47	0,58
Осмысленность	–0,00	0,45
Позитивный смысл ребенка	0,68	0,62
Негативный смысл ребенка	–0,75	–0,51

Позитивный и негативный смысл многодетности связан с эгоцентрическими ценностями субъекта, а осмысленность связана с самореализацией личности в социуме (творчество, уверенность в себе, общественное признание) и семейными ценностями (жизненная мудрость, любовь, счастливая семейная жизнь).

В табл. 2.4 представлены результаты факторного анализа личностного смысла многодетности родителей.

Таблица 4

Многодетность в системе ценностей родителей

	Фактор 1	Фактор 2
Активная деятельная жизнь	0,37	0,66
Жизненная мудрость	–0,04	0,73
Здоровье	0,70	0,33
Интересная работа	0,76	0,30
Красота природы и искусства	0,46	0,50
Любовь	0,48	0,43
Материально обеспеченная жизнь	0,83	0,16

	Фактор 1	Фактор 2
Друзья	0,56	0,36
Общественное признание	0,58	0,20
Познание	0,77	0,31
Продуктивная жизнь	0,80	0,29
Развитие	0,74	0,33
Развлечения	0,86	-0,04
Свобода	0,73	0,11
Счастливая семейная жизнь	0,15	0,83
Счастье других	0,43	0,46
Творчество	0,44	0,46
Уверенность в себе	0,22	0,73
Осмысленность	0,37	0,34
Позитивный смысл ребенка	0,74	0,53
Негативный смысл ребенка	-0,74	-0,53

По показателю осмысленности не было определено место среди возможных факторов, можно сделать предположение, что многодетность для данной выборки (имеющих родительский опыт) с большей вероятностью является ведущей личностной ценностью или даже смыслом жизни. При этом позитивный и негативный смысл ребенка вошел в структуру обоих факторов, что можно объяснить связанностью с эгоцентричными и семейными ценностями.

Полученные результаты факторного анализа позволяют сделать следующие выводы:

1. У людей, не имеющих детей, ребенок воспринимается как преграда в реализации эгоцентричных ценностей, но выступает как средство в реализации социальных ценностей.

2. У людей, имеющих родительский опыт, ребенок выступает ценностью и в большей степени способствует реализации других ценностей в жизни.

3. Люди, не имеющие родительского опыта, воспринимают многодетность как условие самореализации родителя в социуме и положительно влияет на формирование семейных ценностей.

4. У людей, имеющих опыт многодетности, ребенок осмысливается как ведущая личностная ценность или даже смысл жизни и также влияет на формирование семейных ценностей.

В результате эмпирического исследования проводился анализ содержательного репертуара терминальных личностных ценностей, которые выступают источниками смыслообразования ребенка и многодетности в контексте жизнедеятельности людей фертильного (половозрелого) возраста. Личностный смысл ребенка – система личностных смыслов, производных от разных ценностей. Это обусловлено тем, что в мотивационно-смысловой регуляции репродуктивного поведения участвует большое многообразие ценностей. Поэтому ребенок в контексте этих ценностей приобретает различные смыслы, а также модальность этих смыслов. Были выявлены места личностного смысла ребенка и личностного смысла многодетности в иерархии ценностей субъекта. У людей, не имеющих детей, ребенок воспринимается как преграда в реализации эгоцентричных ценностей (развлечения, свобода, уверенность в себе, материально обеспеченная жизнь и др.), но выступает как средство в реализации социальных ценностей (общественное признание, любовь, счастливая семейная жизнь, счастье других и др.). У людей, имеющих родительский опыт, ребенок выступает ценностью и в большей степени способствует реализации других ценностей в жизни. Люди, не имеющие родительского опыта, воспринимают многодетность как условие самореализации родителя в социуме и как фактор формирования семейных ценностей (жизненная мудрость, счастливая семейная жизнь, творчество и др.). У людей, имеющих родительский опыт, ребенок осмысливается как ведущая личностная ценность или даже смысл жизни и также влияет на формирование семейных ценностей.

Библиографические ссылки

1. Калачикова О.Н., Шабунова А.А. Репродуктивное поведение как фактор воспроизводства населения: тенденции и перспективы : монография. Вологда : ИСЭРТ РАН, 2015. 172 с.
2. Кособукова О.В. Развитие представлений о смысле и личностном смысле в отечественной психологии // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2009. № 1. С. 21–27.
3. Ильясов, Ф.Н. Потребность в детях и репродуктивное поведение // Мониторинг общественного мнения. 2013. № 7 (113). С. 168–177.
4. Карпинский К.В. Мотивационно-смысловая регуляция репродуктивного поведения человека: культурно-исторические трансформации и метаморфозы // Social Studies: Theory and Practice. 2019. Vol. 7 (2). P. 59–81.
5. Карпинский К.В. Личностный смысл ребенка и многодетности в регуляции репродуктивного поведения // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. 2020. Т. 10, № 1. С. 133–141.

© Вильковская Т. Г., 2022

УДК 376.37

ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРИЕМНЫХ СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Лукина А. К.¹, кандидат философских наук, доцент
Е. А. Заспина², магистр

¹Сибирский федеральный университет
Российская Федерация, г. Красноярск

²Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Российская Федерация, г. Красноярск
E-mail:katya.zaspina99@mail.ru

Важным фактором вхождения ребенка-сироты в приемную семью является то, какие этапы адаптации он проходит, как взаимодействовал с членами семьи. В статье рассматривается проблема организации логопедического сопровождения приемных семей, которые имеют детей с речевыми нарушениями. Включенность приемных родителей в логопедический процесс, для качественной и эффективной коррекции речевых нарушений детей, является одним из ведущих факторов. Выбор средств и методов, применяемых при логопедическом сопровождении, должен осуществляться с учетом индивидуальных характеристик детей-сирот, которые находятся в условиях приемных семей.

Ключевые слова: приемная семья, дети-сироты, адаптация, учитель-логопед, развитие.

SPEECH THERAPY SUPPORT FOR FOSTER FAMILIES WITH CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

A. K. Lukina¹, PhD in Philosophical sciences, Associate Professor
E. A. Zaspina², master degree

Siberian Federal University
Krasnoyarsk, Russian Federation
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafev
Krasnoyarsk, Russian Federation
E-mail:katya.zaspina99@mail.ru

An important factor in the entry of an orphan child into a foster family is what stages of adaptation he goes through, how he interacted with family members. The problem of organization of speech therapy support for foster families who have children with speech disorders. The involvement of foster parents in the speech therapy process, for the qualitative and effective correction of children's speech disorders, is one of the leading factors. The choice of means and methods used in speech therapy support should be carried out taking into account the individual characteristics of orphans who are in foster care.

Keywords: foster family, young orphans, adaptation, speech therapist, development.

Основным звеном и источником передачи ребенку социально-исторического опыта, например, эмоциональных и деловых отношений между людьми, является семья. При этом потеря семьи приводит к тяжелой трагедии в жизни ребенка, которая влияет на его дальнейшую судьбу.

По данным, приведенным заместителем председателя правительства Российской Федерации по вопросам социальной политики Голиковой Татьяны, в 2021 году в России уменьшилось почти на 6 % количество детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Можно сделать вывод, что это связано с тем, что стали более активно распространяться такие формы воспитания данной категории детей, как опека и передача ребенка в приемную семью.

Адаптация детей-сирот в приемных семьях происходит всегда по-разному, это зависит от семьи, которая берет себе ребенка на воспитание, насколько они готовы к такой новой ответственности в их жизни, но нельзя забывать о реакции ребенка-сироты на данную ситуацию и на его прошлое. В самом деле, каждый ребенок проходит свои уникальные периоды адаптации, которые определяются той семьей, в которую он попадает, и характером самого ребенка-сироты [1].

Первичная социализация и адаптация детей-сирот происходит в семье. Если они попадают в семью, то, по мнению людей, их сразу окружают любовью и большим количеством внимания со стороны приемных родителей. Но чаще всего это является ошибочным представлением. Только лишь любовь от приемных родителей не заменит полноценного воспитания ребенка. Приемные родители должны стать новым примером для подражания, тех на кого ребенок сможет опираться в сложных ситуациях. Следует узнать, что он умеет делать лучше всего, что у него не получается, затем начать заниматься совместной деятельностью. Исходя из этого, приемные родители смогут сблизиться и найти общий язык с ребенком-сиротой, а также заняться его воспитанием и развитием.

Во время адаптации ребенок-сирота, который находится в приемной семье, проходит несколько стадий. Первая стадия – «Знакомство», где ребенок испытывает удовольствие от своего нового окружения, он готов к жизни в новой семье, он чувствует себя новым членом семьи. Вторая стадия – «Регрессия», когда первые впечатления от знакомства проходят и ребенок понимает, что в новой семье совсем другие правила, то есть происходят изменения уже сложившегося шаблона поведения. В этот момент часто обнаруживаются психологические барьеры, такие как несовместимость темпераментов, черт характера, привычек приемной семьи и самого ребенка. Могут появляться агрессия и враждебность к его новому окружению. Тем самым ребенок проявляет не свойственное его возрасту поведение. Третья стадия – «Привыкание», тут уже ребенок начинает принимать участие в совместных делах, то есть он полноценно привыкает к обычаям и традициям семьи.

Исследования таких психологов, как С.А. Беличевой и В.А. Аверина доказывают, что дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, отличаются от детей, растущих в семьях, по многим факторам, но прежде всего по физическому и психическому развитию [2]. Ключевым параметром, отличающих детей-сирот, от детей, воспитывающихся в семьях, является более низкая способность к социальной адаптации и обучению [3].

Характер предметной деятельности детей-сирот, находящихся в условиях приемной семьи, и специфика общения с окружающими, оказывают негативное влияние на развитие речевого поведения. Дети-сироты характеризуются тем, что импрессивная речь у них возникает с небольшим отставанием, в отличие от детей, которые изначально воспитываются в полноценных семьях. При этом экспрессивная речь возникает с задержками и развивается гораздо медленнее, прежде всего, это зависит от общения со взрослыми. В начале овладения речевой деятельностью дети-сироты продолжительное время задерживаются на этапе понимания речи людей, но при этом не переходят к активному пользованию.

Чаще всего дети-сироты самостоятельно не хотят проявлять инициативу в общении с людьми, независимо от того взрослый это или сверстник. Данный факт проявляется в том, что они значительно могут отставать в формировании навыков общения. От того, какова причина нарушенного развития ребенка-сироты, зависят различия в стремлении детей начать разговор и поддержать его. Возможен и такой тип реагирования, как крики, назойливость и стремление максимально обратить на себя внимание. Данные проявления зависят от индивидуальных характеристик детей.

Логопедическое сопровождение – это осуществление взаимодействия учителя-логопеда и ребенка, с речевыми нарушениями, которое направлено на коррекцию и развитие речи.

Оно представляет собой условие, которое нужно для полноценного и всестороннего развития ребенка. В начале, чаще всего, коррекционная работа проводится индивидуально и зависит от степени нарушения речевой деятельности. Но важно не исключать групповые и подгрупповые коррекционные занятия. Они могут быть направлены на закрепление полученных результатов. Во время групповых занятий логопед должен создавать ситуации, которые будут стимулировать общение между детьми. Такие занятия проводятся обычно не за столом и перед зеркалом, а в кругу, когда дети могут видеть друг друга лицом к лицу.

Большое затруднение при организации логопедического сопровождения для детей-сирот, которые теперь находятся в приемных семьях, вызывает установление этиологии речевого нарушения. Причиной этого, в большинстве случаев, является отсутствие медицинской карты детей, в которой были бы указаны особенности перинатального и младенческого развития.

Нарушения речи у детей-сирот, которые находятся в условиях приемных семей, проявляются в недостаточном развитии всех сторон речи: лексики, грамматики, фонетики, связной диалогической и монологической речи, дыхания. Данные особенности речевой деятельности требуют индивидуального подхода к каждому ребенку, создания благоприятных условий для компенсации имеющихся нарушений речи.

Помимо речевых нарушений у детей отмечаются нарушения общей, мелкой и артикуляционной моторики; оказывается сниженной познавательная активность; недостаточно сформированы психические функции; не развита эмоционально-волевая сфера. Поэтому в ходе проведения коррекционной работы необходимо включать в занятия игры и задания, направленные именно на их развитие. Например, для развития мелкой моторики учитель-логопед использует статистические и динамические упражнения. С детьми дошкольного возраста можно использовать игры с тестом, мелкими крупами, массажными шариками, пирамидками и мозаиками.

Важной особенностью, в ходе логопедического сопровождения, является опора на определенные принципы. Например, принцип поэтапности означает, что коррекционную работу необходимо строить исходя из нарушений, не пропуская ни одного этапа развития. При этом каждый достигнутый положительный результат необходимо закреплять. Большое значение в работе логопеда имеет принцип системности, то есть необходимо развивать все нарушенные и сохранные компоненты речи ребенка [4]. Комплексность воздействия на ребенка-сироту включает в себя не только проведение логопедических занятий, но и включение в работу психологов, дефектологов и главного невролога. Также учитель-логопед обязан учитывать ведущую деятельность детей. Если ребенок обучается в школе, то тут ведущей деятельностью будет учебная, но важно не исключать и игровую деятельность в логопедических занятиях [5]. В логопедической работе не менее важно учитывать то, как появляются в норме речевые навыки, что входит в онтогенетический принцип. Чем раньше начнется коррекция выявленных нарушений у ребенка, тем легче и быстрее будет протекать развитие [6]. Учитель-логопед в свою работу должен включать, как общие, так и специфические средства для преодоления и компенсации нарушений.

Нельзя исключать дидактические принципы логопедической работы для осуществления коррекции нарушений речи. Одним из основных является принцип наглядности. Для детей дошкольного возраста это могут быть муляжи, яркие картинки, которые отражают предметы реального окружающего мира, пиктограммы, шнуровки. Детям школьного возраста важно предлагать на логопедических занятиях схемы, таблицы, ребусы и наборы иллюстраций. Упражнения и задания, с которыми должен справляться ребенок, необходимо подбирать исходя из принципа доступности. Необходимо учитывать особенности и уровень развития ребенка, его интересы и хобби. Если логопед использует в своей речи неизвестные для ребенка слова, то необходимо объяснять их и приводить примеры. Принцип сознательности включает в себя полное понимание ребенком смысла заданий и инструкций к ним.

Логопедическое сопровождение строится учителем-логопедом исходя из поставленного ребенку-сироте заключения и представления, где будут описаны ошибки, которые он совер-

шал во время проведения диагностического обследования. Необходимо включать в коррекционную работу не только те направления, которые будут направлены исключительно на исправление выявленных нарушений, но и на предупреждение тех, которые могут возникнуть у ребенка-сироты в ходе развития. Например, если у ребенка-сироты есть нарушения речи и он не дифференцирует близкие по звучанию звуки из-за нарушенного фонематического слуха, то необходимо заранее включить это в направления коррекционной работы. Иначе в дальнейшем это может отразиться на его навыках письма или чтения.

В работе учителя выделяют два существенных направления: воспитание правильной речи и формирование коммуникативных способностей. В первое направление входит развитие артикуляции, формирование произносительных умений и навыков, развитие фонематического слуха и восприятия, навыков звукового анализа и синтеза, обогащение и развитие словарного запаса, совершенствование лексическо-грамматических средств языка, развитие связной речи, коррекция дисграфии, дислексии. В занятия необходимо включать элементы логопедической ритмики, которые сочетают в себе движения и речевой материал. Отличительной особенностью является наличие музыки и многократное повторение упражнений на каждом занятии и дома с приемными родителями. Коррекционной работе по развитию и преодолению недостатков в письме и чтении уделяют особое внимание, так как эта проблема появляется почти у всех детей-сирот школьного возраста.

Под вторым коррекционным направлением предполагают необходимость научить ребенка общению. В этом может помочь такой метод, как арт-терапия. Терапия искусством поможет приемным семьям, имеющих детей с речевыми нарушениями, выразить свои эмоции, как положительные, так и отрицательные. Все творческие действия должны сопровождаться речью ребенка, описанием того, что он изображает и почему выбирает конкретные цвета для рисунка. Принципиально важно добиваться от детей полноценных, развернутых предложений, избегать односложных ответов на вопросы.

Работа над развитием речи включает в себя использование анализаторов, которые сохранены у ребенка-сироты, находящегося в условиях приемной семьи. Например, если у него нарушен слух, то при выполнении заданий важно учитывать тактильный и зрительный анализаторы. Все сформированные речевые навыки требуется в течение продолжительного времени закреплять. Для этого логопед повторяет упражнения по несколько раз, но добавляет в них элементы новизны, иначе ребенку станет скучно и не интересно. Речевой материал тоже необходимо усложнять по ходу развития ребенка. Если вначале используются односложные слова без стечения согласных, то через несколько занятий для произношения выбирают двусложные со стечением согласных в середине слова.

Кроме всего перечисленного, важно создавать благоприятную и позитивную атмосферу на логопедических занятиях, так как исходя из индивидуальных особенностей детей-сирот, которые только входят в приемную семью, они очень резко реагируют на дефицит внимания, доброты и понимания их как личностей. Поэтому после выполнения заданий необходимо хвалить ребенка и мотивировать его на дальнейшую работу. Важно подбадривать ребенка-сироту во время всего занятия, следить за его поведением и исходя из этого строить с ним дальнейшую работу. Логопед обязан создавать на занятиях такую среду, которая будет способствовать раскрытию и развитию речевых возможностей детей-сирот, находящихся в условиях приемных семей.

Участие приемных родителей в логопедических занятиях является достаточно результативным фактором [7]. Они становятся более активными, начинают внимательнее относиться к содержанию занятия, поведению ребенка, обращают внимание на его нарушения речи, учатся методам и приемам работы по их устранению. В домашних условиях приемные родители могут устраивать логопедические минутки, где они вместе с ребенком перед зеркалом смогут делать артикуляционную гимнастику. При совместном выполнении заданий устанавливается более тесная связь между ребенком-сиротой и приемными родителями. Но главным критерием является то, что приемные родители должны постоянно следить за произношением слов ребенка и поправлять его, если это необходимо.

Проведение консультаций и бесед для приемных родителей также является основным компонентом в работе учителя-логопеда. Лучше всего проводить их индивидуально, так как каждый случай уникален, и приемные родители будут чувствовать себя более спокойно, смогут задавать вопросы, которые у них возникают по поводу логопедических занятий. На консультациях учитель-логопед подробно и четко объясняет задания, которые необходимо выполнять дома, дает конкретный речевой материал и дает пояснение непонятным терминам. Одной из форм совместной работы могут являться буклеты для родителей, в которых будут прописаны конкретные упражнения с красочными иллюстрациями.

Для каждого ребенка логопед заводит индивидуальную тетрадь, в которой он сможет после каждого занятия прописывать домашнее задание, инструкции для выполнения артикуляционных упражнений и речевой материал для закрепления. Но иногда учителя-логопеды предпочитают работать с печатными изданиями, в которые они вносят свои коррективы, исходя из индивидуальных особенностей детей.

Значимой фигурой в сопровождении является логопед, но при этом он обязан осуществлять взаимодействие и с другими специалистами. К ним относятся педагог-психолог, дефектолог и невролог. Прежде всего их сотрудничество начинается с обследования ребенка, которое проводится индивидуально каждым специалистом. Далее результаты обсуждаются и составляется программа развития ребенка.

Учитель-логопед, осуществляя логопедическое сопровождение, должен не только привлекать других специалистов к коррекционной работе, но и привлекать новые педагогические и логопедические технологии. Он должен проверять и внедрять в свою работу различные методики для достижения более продуктивного результата.

Таким образом, чтобы адаптация ребенка-сироты, имеющего речевые нарушения, в приемной семье прошла успешно, необходима помощь профессиональных специалистов, в том числе учителя-логопеда. Коррекционно-развивающая деятельность учителя-логопеда является главной для социализации ребенка-сироты в обществе. В логопедическую работу входит развитие всех видов моторики, особенно речевой моторики и правильной артикуляции всех звуков; развитие лексико-грамматической стороны речи; развитие психических процессов (мышления, памяти, внимания); формирование личности ребёнка и самое главное развитие речевых навыков и коммуникации. Обязательно в процессе логопедического сопровождения необходимо привлекать приемных родителей к занятиям и выполнению домашнего задания, так как от этого может зависеть эффективность всей коррекционной работы.

Библиографические ссылки

1. Дементьева И.Ф. Социальная адаптация детей-сирот // Социальная педагогика. 2003. № 2. С. 64–73.
2. Аверин В.А. Психология детей и подростков : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 1998. 379 с.
3. Байбородова Л.В. Преодоление трудностей социализации детей-сирот : учеб. пособие. Ярославль, 1997. 196 с.
4. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей : учеб.-метод. пособие. М. : Соц.-полит. журн., 1994. 96 с.
5. Логопедия. Теория и практика / под ред. д-ра пед. наук, проф. Т.Б. Филичевой. Москва : Эксмо, 2017. 608 с.
6. Волкова Л.С. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М. : Гуманит. изд. центр «Владос», 1998. 680 с.
7. Ослон В.Н. Модель службы сопровождения замещающей семьи // Детский дом. 2009. № 30. С. 2–14.

© Лукина А. К., Заспина Е. А., 2022

УДК 159.923

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТИПА ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТА

Е. О. Лаходанова¹, Н. А. Красноперова²

Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, г. Красноярск
E-mail: ¹black_rabbit27@mail.ru, ²krasnoперovanina@inbox.ru

Исследование проблемы профессионального самоопределения личности занимает важнейшее место в психолого-педагогических науках. В данной работе отражена попытка определить влияние типа личности на процесс профессионального самоопределения студента.

Ключевые слова: тип личности, профессиональная направленность, самоопределение, типология, профессия.

IDENTIFICATION OF THE PERSONALITY TYPE IN THE CONTEXT OF THE STUDENT'S PROFESSIONAL ORIENTATION

Е. О. Lachodanova¹, N. A. Krasnoперova²

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
Krasnoyarsk, Russian Federation
E-mail: ¹black_rabbit27@mail.ru, ²krasnoперovanina@inbox.ru

The study of the problem of professional self-determination of the individual occupies an important place in the psychological and pedagogical sciences. This paper reflects an attempt to determine the influence of personality type on the process of professional self-determination of a student.

Keywords: personality type, professional orientation, self-determination, typology, profession.

В современной психологии накоплен богатейший опыт исследования проблемы профессионального самоопределения личности. Данную проблему изучают ученые в области профессиональной психологии и педагогики Э.Ф. Зеер, А.Е. Климов, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников, Дж. Сьюпер, С.Н. Чистякова и другие. Общей особенностью разработок ученых является интерес к влиянию личностных аспектов на процесс профессионального самоопределения. Говоря о сущности процесса, необходимо понять, как ученые его рассматривают.

Пряжников Н.С. пишет, что это самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации. Зеер Э.Ф. утверждает, что профессиональное самоопределение – это своеобразный творческий процесс развития личности [2].

Таким образом, целью профессионального самоопределения является постепенное формирование у человека готовности рассматривать себя развивающимся субъектом, постоянно расширяющим свои возможности, поскольку профессиональное самоопределение – это не только выбор конкретной профессии, но часто и выбор жизненного пути. С одной стороны,

мир профессий сегодня является изменчивым и, выбирая профессию, необходимо иметь представление о ее содержании. С другой стороны, прежде чем выбрать какую-либо профессию, надо знать свои возможности, способности и личностные качества [1].

Целью данной работы, исходя из вышеизложенного, является исследование влияния личностных аспектов на профессиональную направленность студентов вуза с использованием методики Майерс-Бриггс. Для достижения данной цели поставлены следующие задачи:

- рассмотреть понятие профессионального самоопределения;
- изучить типологию Майерс-Бриггс;
- провести экспериментальное исследование среди студентов вуза.

Профессиональное самоопределение – это определение своего места в мире профессий, нахождение личностного смысла в выполняемой работе, внесение коррективов в «вектор» профессионального становления личности [2].

Типология Майерс-Бриггс – это модель взгляда на личность, разработанная американками Изабель Майерс и Катариной Бриггс. Она имеет широкую популярность во всем мире – переведена на 30 языков и ежегодно свои результаты получают более 2 млн человек. Данная методика помогает понять каждому человеку его способ восприятия мира, а также то, как воспринимают мир другие люди. Актуальность типологии Майерс-Бриггс заключается в простоте использования и понятной модели, описывающей различия между людьми в конструктивном ключе. Эта типология имеет серьезное научное обоснование, опирается на труды швейцарского психиатра Карла Густава Юнга. В отличие от Юнга, которого в большей степени интересовали клинические случаи, Майерс и Бриггс адаптировали и развили его идеи, сосредоточившись на том, как знание психологических типов может помочь здоровым людям в повседневной жизни. Сегодня типология Майерс-Бриггс имеет длительную историю практического применения в бизнесе, различных видах консалтинга, образовании, используется в консультировании по проблемам карьеры и профориентации, профессиональном отборе и т.д.

Методика имеет ряд преимуществ по сравнению с другими имеющимися типологиями. Она не содержит удручающего для многих людей сопоставления «нормы» и «патологии» и не умаляет достоинств ни одного из шестнадцати типов. Это социально-психологическая типология, позволяющая, в отличие от психологических типологий, рассматривать социальные проявления психологических качеств. Она дает описание различных типов поведения, т.е. поведенческие характеристики людей (как человек будет себя вести в той или иной жизненной ситуации). Для практического применения это более важно, чем просто выявление личностных качеств.

Обобщая вышеизложенное, можно утверждать, что типология Майерс-Бриггс:

- помогает направлять личность в выборе той или иной ориентации школьного образования, профессии, рабочего места;
- позволяет принимать во внимание и сопоставлять возможности, которые дает работа для использования предпочитаемых способов восприятия и оценки информации, с одной стороны, и те требования, которые предъявляет трудовая деятельность – с другой;
- помогает при ведении деловых переговоров (как рабочий инструмент отслеживания особенностей разных людей и подбора «ключа» к ним);
- помогает более эффективно распределять задания между сотрудниками;
- помогает устанавливать оптимальные отношения с коллегами по работе.

Знакомство с методикой Майерс-Бриггс позволяет полнее использовать свои собственные сильные стороны, приоткрывает «скрытые механизмы» человеческих поступков и решений и помогает подобрать «ключ» к людям, с которыми мы взаимодействуем [3].

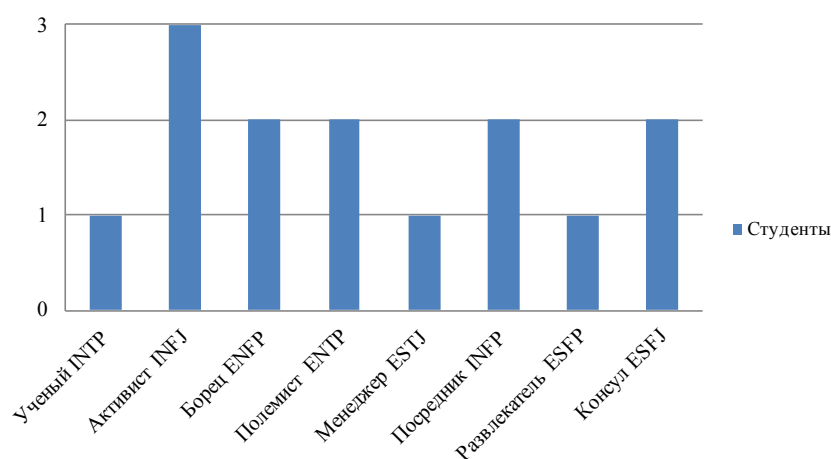
Исследование влияния личностных аспектов на профессиональную направленность проводилось в Сибирском государственном университете науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева. В опросе участвовали магистранты 1 курса Института химических технологий по направлению обучения «Биотехнология». Личностный тест Майерс-Бриггса

прошли 14 студентов. Опросник показывает выбираемое человеком предпочтение, что служит для определения одного из 16 возможных психологических типов (INFP, ESTJ, ENTP и так далее) и присущих ему характеристик.

В качестве диагностического инструментария был использован электронный источник «16personalities» [4].

В итоге было выявлено, что исследуемая группа обучающихся включает в себя: 7 % Ученых, 23 % Активистов, 14 % Борцов, 14 % Полемистов, 7 % Менеджеров, 14 % Посредников, 7 % Развлекателей и 14 % Консулов. Остальные типы личности (Стратег, Командир, Тренер, Администратор, Защитник, Виртуоз, Артист, Делец) по типологии Майерс-Бриггс в результате тестирования в исследуемой группе не выявлены.

Результаты тестирования по определению типа личности представлены на рисунке.



Результаты тестирования по определению типа личности

Представим описание данных типов личности [4].

Ученый (INTP) – это человек с интровертными, интуитивными, мыслящими и поисковыми чертами личности. Этим гибким мыслителям нравится нестандартный подход ко многим аспектам жизни. Они часто ищут неожиданные пути, смешивая готовность экспериментировать с личным творчеством. Ученые широко представлены среди математиков, аналитиков, исследователей и ученых, особенно в более абстрактных областях, таких как физика. Работа в области инженерии и технологий также может быть подходящей, особенно если она оставляет место для творчества. Ученые скорее предпримут новые подходы, чем будут тратить свои дни на реализацию чужой работы.

Активист (INFJ) – это человек с интровертными, интуитивными, чувствующими и осуждающими чертами личности. Они склонны подходить к жизни с глубокой вдумчивостью и воображением. Их внутреннее видение, личные ценности и спокойная, принципиальная версия гуманизма руководят ими во всем. Для Активистов работа, связанная с помощью и общением с людьми, может приносить глубокое удовлетворение. Они могут занимать должности в сфере услуг, которые позволяют им напрямую взаимодействовать и строить подлинные отношения со своими клиентами. Карьера в сфере здравоохранения также может быть полезной, включая такие профессии, как уход за больными, физиотерапия или трудотерапия, медицина, диетология или более целостные пути, такие как иглоукалывание. Многие Активисты являются страстными коммуникаторами, их часто привлекает писательская карьера, создание множества популярных книг, блогов, рассказов, видеоигр и сценариев.

Борец (ENFP) – это человек с экстравертными, интуитивными, чувствительными и поисковыми чертами личности. Эти люди склонны принимать большие идеи и действия, которые отражают их чувство надежды и доброжелательность по отношению к другим. Их яркая энергия может течь во многих направлениях. Многих Борцов привлекает карьера в неком-

мерческих организациях, государственной службе, консультировании, образовании, связях с клиентами или связями с общественностью, гостиничном бизнесе, СМИ и развлечениях, а также в сфере услуг. Им также может отлично подойти работа в социальных сетях и коммуникациях, позволяющая им совмещать творчество с чувством человеческой связи. Борцы могут также тяготеть к научным и техническим областям, где они могут оказать положительное влияние, таким как здоровье человека и наука об окружающей среде.

Полемист (ENTP) – это человек с экстравертными, интуитивными, мыслящими и перспективными чертами личности. Они, как правило, смелые и творческие, деконструируют и перестраивают идеи с большой умственной ловкостью. Они энергично преследуют свои цели, несмотря на любое сопротивление, с которым они могут столкнуться. Люди с типом личности «Полемист» очень высоко ценят знания, рациональное мышление и проницательность, из них получаются блестящие юристы, психологи, системные аналитики и ученые. Полемисты даже могут преуспеть в качестве торговых представителей, поскольку они рационализируют решения о покупке, которые в противном случае могут показаться дискреционными, – до тех пор, пока их менеджеры знают, что им нужно предоставить пространство, необходимое для творческого волшебства.

Менеджер (ESTJ) – это человек с экстравертными, наблюдательными, мыслящими и осуждающими чертами личности. Они обладают большой силой духа, решительно следуя своим собственным здравым суждениям. Они часто служат стабилизирующей силой среди других, способной предложить твердое направление в невзгодах. Чувство лояльности Менеджеров приводит к тому, что они остаются с одним работодателем как можно дольше, а их почтение к установленным институтам часто приводит к работе с уважаемыми организациями. Правоохранительные органы, военная служба, больницы и известные юридические фирмы – все они могут признать долгие годы службы Менеджеров. Менеджеры – образцовый гражданин, и они стремятся поддерживать этот идеал на протяжении всей своей карьеры. Это также помогает им продвинуться в менеджменте – люди с этим типом личности обладают многими чертами, присущими лидерству, что часто признается независимо от выбранной ими отрасли.

Посредник (INFP) – это тот, кто обладает чертами личности Интроверт, Интуитивность, Чувство и Поиск. Эти редкие типы личности, как правило, тихие, открытые и творческие, они проявляют заботу и творческий подход ко всему, что делают. Благодаря своей любознательности и любви к самовыражению многие Посредники мечтают стать писателями. Они могут писать романы, искать интересные ниши для фриланса или даже заниматься коммуникациями в корпоративной сфере или для некоммерческой организации. Обладая богатым воображением, могут вдохнуть новую жизнь даже в самые скучные материалы по сбору средств или маркетингу. Они также могут создавать свои собственные произведения в качестве драматургов, композиторов или хореографов. Многие люди с этим типом личности выбирают карьеру, ориентированную на служение, например, консультирование, психологию, преподавание, здравоохранение, социальную работу, массажную терапию или физическую реабилитацию.

Развлекатель (ESFP) – это человек с чертами личности Экстраверт, Наблюдатель, Чувствитель и Поиск. Эти люди любят яркие впечатления, охотно вовлекаются в жизнь и получают удовольствие от открытия неизведанного. Они могут быть очень общительными, часто поощряя других к совместной деятельности. Развлекательные личности являются естественными планировщиками мероприятий, торговыми представителями, планировщиками поездок и гидами, поскольку каждый из них создает ощущение волнения, стимулирования и новизны между ними и их клиентами. Развлекательные личности всегда ценят хороший вызов, и из них получаются замечательные и вдохновляющие консультанты, социальные работники, личные тренеры и консультанты, которые повышают удовлетворенность сотрудников или клиентов. Благодаря своей способности реагировать с находчивостью и страстью, когда их помощь крайне необходима, Развлекатели становятся блестящими профессионалами

в области медицины, особенно в качестве врачей скорой помощи, фельдшеров и медсестер. У людей с этим типом личности много творческой энергии, и многие строят успешную карьеру в музыке, моде, фотографии и дизайне интерьеров.

Консул (ESFJ) – это человек с экстравертными, наблюдательными, чувствительными и осуждающими чертами личности. Они внимательны и ориентированы на людей, и им нравится принимать участие в их социальном сообществе. Их достижения руководствуются решающими ценностями, и они охотно предлагают руководство другим. Карьера в качестве администраторов вполне подходит, позволяя консулам организовывать не только среду, но и людей в ней. Их практические навыки хорошо сочетаются с их надежностью, что делает консулов удивительно хорошими бухгалтерами, хотя они часто предпочитают быть личными бухгалтерами, помогая людям и взаимодействуя с ними напрямую, а не корпоративным бухгалтерам, обрабатывающим цифры в какой-то задней комнате. Хорошие слушатели и увлеченные члены команды, люди с типом личности Консул являются отличными поставщиками медицинской помощи и социальной работы. Преподавание – еще один отличный вариант, так как консулам комфортно с властью, но они достаточно дружелюбны и поддерживают, чтобы эта власть не чувствовала себя властной. Будучи такими альтруистичными, Консулы не могут быть удовлетворены, если они не знают, что сделали что-то ценное для другого человека. Это часто является движущей силой карьеры Консулов и продвижения по службе, и делает религиозную работу и консультирование особенно полезными.

По итогам проведенного исследования можно сделать вывод, что в исследуемой группе у 23 % респондентов определен тип личности «Активист». Для данного типа личности подходящей карьерой будет реализация в сфере услуг, здравоохранения, медицины, диетологии и т.п., что вполне соприкасается с направлением обучения «Биотехнология». По данному направлению обучаются будущие специалисты в области промышленной биотехнологии и биоинженерии.

Методика Майерс-Бриггс дает возможность описать дополнительные особенности проявления типологических особенностей личности. Учет особенностей позволяет давать расширенные профессиональные рекомендации для каждого. На основе выявления свойств типа личности можно определить профессиональную пригодность человека к той или иной деятельности.

Проведенное теоретическое и эмпирическое исследование по обозначенной проблематике позволяет утверждать, что:

- тип личности является базовым в определении профессиональных качеств того или иного типа профессиональной направленности личности;
- опросник Майерс-Бриггс позволяет уточнить особенности профессиональной направленности личности студента;
- учет особенностей проявления качеств каждого типа в профессиональной среде позволяет понять, что можно ожидать от каждого профессионального типа в той или иной среде.

Библиографические ссылки

1. Быкова Е.С. Типологические характеристики личности в профессиональном самоопределении // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2009. № 2. С. 268–275.
2. Зеер Э.Ф., Рудей О.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности : учеб. пособие. Москва : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2008. 256 с.
3. Шалаева Т.И. Использование типологического опросника Майерс-Бриггс в практике работников службы занятости : метод. пособие. Саратов : ПМУЦ, 2002. 49 с.
4. 16personalities [Электронный ресурс]. URL: <https://www.16personalities.com/personality-types> (дата обращения: 27.05.2022).

© Лаходанова Е. О., Красноперова Н. А., 2022

УДК 159.9

ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОСПИТАТЕЛЕЙ НА АДАПТАЦИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

О. Ю. Лыткина, магистрант

Ю. Ю. Бочарова, доцент, кандидат педагогических наук

Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева
Российская Федерация, г. Красноярск
E-mail: missis.lytkina@bk.ru

В статье систематизирован и обобщен накопленный опыт по проблеме адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к условиям дошкольного общеобразовательного учреждения, а также приведены данные исследования воспитателей комбинированного детского сада в когнитивном компоненте, что показывает знания в области инклюзивного образования и пути его развития.

Ключевые слова: адаптация, дети с ограниченными возможностями, инклюзивная среда и образование, педагогические компетенции.

THE INFLUENCE OF THE PEDAGOGICAL COMPETENCES OF EDUCERS ON THE ADAPTATION OF CHILDREN WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES

O. Yu. Lytkina, 1st year undergraduate

Y. Yu. Bocharova, associate professor, candidate of pedagogical sciences, supervisor

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev
Krasnoyarsk, Russian Federation
E-mail: missis.lytkina@bk.ru

The article systematizes and summarizes the accumulated experience on the problem of adaptation of children with disabilities to the conditions of a preschool educational institution, as well as data from a study of educators of a combined kindergarten in the cognitive component, which shows knowledge in the field of inclusive education and ways of its development.

Keywords: adaptation, children with disabilities, inclusive environment and education, pedagogical competencies.

Процесс адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на всех уровнях образования является приоритетным направлением специальной педагогики, психологии и образования, поэтому закономерно увеличивается и количество исследований, посвященных данной проблематики. Связано это с тем, что по данным Федерального реестра инвалидов (ФРИС ФРИ) на начало 2022 года количество детей с различными нарушениями в развитии составило 6,1 % на 1 тысячу населения, из них в возрасте от 4 до 7 лет 156 067 человек [4]. Данный возрастной период предполагает включение ребенка в детский коллектив дошкольного общеобразовательного учреждения (ДОУ), но в силу различных нарушений развития ребенка, его включение подчас становится не возможным, что объясняет необходимость тщательного изучения протекания самого инклюзивного процесса, как ситуации первичной адаптации детей, так и создание благоприятной обстановки в группе детей воспитателем, следствием чего может стать отказ от посещения ДОУ.

Инклюзивное или включенное образование всех уровней подразумевает процесс интеграции и доступность образования для всех с созданием образовательного пространства, соответствующего потребностям детей [3, с. 207–210]. По мнению Екжанова Е.А. «Инклюзия – предполагает глубокое погружение ребенка в адаптированную образовательную среду и оказание ему поддерживающих услуг» [1, с. 121]. Данные понятия рассматривают особенности детей с точки зрения их социальных отношений со сверстниками, обществом и родителями, что актуально и нормально для любого человека.

На данный момент в России уже накормлен не малый опыт создания инклюзивных садов или группы в ДООУ, но в силу ряда объективных и субъективных причин ребенку с ОВЗ изначально гораздо сложнее включиться в данную группу.

В современной педагогике и психологии можно увидеть исследования социально-психологической адаптации детей с ОВЗ у таких авторов как Л.И. Плаксина, О.Г. Приходько, Н.Я. Семаго, Л.И. Солнцева, Т.В. Фурьева, М.С. Старовертова и др., что и говорит о социальной и крайне значимой актуальности рассматриваемой нами проблеме. Адаптация детей с ОВЗ в ДООУ и те проблемы, которые возникают на ее пути, становятся важными, так как включение в ДООУ для ребенка с ОВЗ является некой базой для дальнейшей жизни, в котором он учиться взаимодействовать с окружающим миром как субъект. При этом эффективность и результативность педагогически-коррекционных работ, на прямую связаны с педагогическими компетенциями воспитателей.

По мнению Битяновой М.Р., Синягиной Н.Ю. и Максимовой М.В. «Адаптация – это процесс и результат согласования человека с окружающим миром, его приспособления к изменившейся среде, новым условиям жизнедеятельности, структуре отношений в определенных социально-психологических общностях с установлением принятым поведением, норма и правил» [2, с. 101–104].

Если выделить общее рабочее понятие адаптация, то для нас оно звучит как процесс активного приспособление и взаимодействия со средой как биологически, так и социально личности.

Период включения ребенка с ОВЗ в группу ДООУ предполагает перестройку всех режимов ребенка, так как он попадает в новую для себя среду с новыми людьми, с детским коллективом и новыми требованиями к нему. На данном этапе важной задачей для всего педагогического коллектива ДООУ в частности, и в общем для воспитателя становится содействие в быстрой и качественно адаптации ребенка. При этом программы развития и образования в ДООУ в сфере социального, коммуникативного, речевого, интеллектуального, художественного, эстетического и двигательного развития, не предусматривают процесс адаптации для программного освоения детьми с ОВЗ, что требует поиска новых механизмов организации данного процесса. Также требует пересмотра и само содержание с технологиями работы всех специалистов ДООУ работающих с детьми ОВЗ. При всей разработанности данной проблематики в теории на практике на наш взгляд все проблемы и сложности адаптации детей с ОВЗ в группе с нормативно-развивающимися сверстниками фактически не проработан.

Проблемы педагогических компетенций воспитателей по организации адаптационного процесса и предметно-развивающей среды для ребенка с ОВЗ могут быть связаны с тем, что в инклюзивную группу могут быть включать детей с разными формами отклонений и различными потребностями на период адаптации, которые не всегда воспитатель в силах удовлетворить, так как во многих российских не комбинированных ДООУ инклюзивного образования попросту нет. Инклюзивный детский сад или групп невозможно организовать без воли всех участников данного процесса, и только поэтому детский сад или группа не будет инклюзивной, если в нем нет места каждому ребенку [6, с. 52–59].

Специалисты, работающие в «обычных» ДООУ не имеют специального образования или подготовки для работы с детьми ОВЗ, не знают и не хотят узнавать работу в данном направлении, что и сказывается на практике внедрения инклюзии повсеместно. Анализ теоретических источников по проблеме исследования показал, что необходимо тщательно изучить

педагогические компетенции воспитателей, как основы первичной адаптации детей с ОВЗ, так как во многих источниках понятие педагогических компетенций сводится к обеспечению эмоционального благополучия детей с поддержкой их инициативы и индивидуальности.

Проблема формирования педагогических компетенций педагогов образования в научной литературе, рассматривается как идея компетентностного подхода в работах А.М. Ароновой, А.В. Баранниковой, А.Г. Бермуса, В.А. Болотовой, И.А. Зимней, Г.Б. Голуба, В.В. Краевского, О.Е. Лебедева, А.В. Хуторского, О.В. Чураковой, М.А. Чошановой, П.Г. Щедровицкого и т.д.

Для различения понятий компетенция и компетентность А.В. Хуторской, предлагает следующие определение [5]:

«Компетенция – включает в себя совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним».

«Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности».

При теоретическом анализе педагогических компетенций нами были выделены наиболее важные как:

- компетенция познавательной деятельности в рамках постановки и решения задач с учетом нестандартных решений, создание и разрешение проблемных ситуаций, репродуктивное и продуктивное познание с исследованием интеллектуальной деятельности;
- компетенции самой педагогической деятельности в виде игровой, учебно-воспитательной, трудовой деятельности с разнообразными средствами и способами планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование и ориентации в разных видах деятельности;
- компетенции информационных технологий (ИТ) как прием, хранение, переработка и выдача информации с ее преобразованием (чтение, конспектирование).

С учетом данных компетенций строиться в настоящее время подготовка воспитателей для реализации инклюзивного образования, но в большей степени она опирается на знания об особенностях детей с ОВЗ, как необходимости учета данной информации в рамках построения педагогического процесса. При этом практически не обращается внимания на профессиональную педагогическую готовность воспитателя к работе с детьми с ОВЗ. Если обратиться к профессиональному стандарту воспитателя ДОУ Утверждённого приказом Министерства труда и социальной защиты РФ № 544н от 08.10.2013 г., то в нем нет понятия педагогических компетенций, а вся деятельность определяется только как педагогическая деятельность по реализации образовательных программ дошкольного образования. Также в профессиональном стандарте и нет трактовки адаптации и методов работы с детьми ОВЗ.

Таким образом, проблемы адаптации ребенка с ОВЗ не только связаны с привыканием его к условиям группы, но и в первую очередь с педагогическими компетенциями воспитателей системы ДОУ. Данные компоненты обеспечивают гармонизацию взаимоотношений всех субъектов инклюзивного образования, гарантируя успешное включение детей с ОВЗ в социум, через психолого-педагогические и коррекционно-реабилитационные мероприятия, направленные на улучшение эмоционально-волевой и социально-коммуникативной сферы, составляющий процесс адаптации.

Выявлены противоречия дают нам понимание, что в современной ситуации педагогические компетенции воспитателей работающих как в обычных, так и инклюзивных группах влияют на адаптацию детей с ОВЗ к условиям группы ДОУ. На наш взгляд педагогические компетенции имеют следующую структуру взаимоотношение ребенок-педагог, педагог-родитель, общение с каждым ребёнком с ОВЗ, создание условий свободного выбора детьми деятельности и совместной деятельности по разным направлениям, умение оценить индивидуальное развитие и особенности каждого ребёнка.

Для определения когнитивного компонента педагогической компетенции и понимания инклюзивного образования воспитателей работающих в комбинированных группах мы воспользовались гугл-анкетированием «Показатели деятельности воспитателя, реализующего инклюзивную практику» С.К. Нартовой-Бочавер, Е.В. Самсоновой. Метод анкетирования был выбран нами не случайно – это наиболее удобный метод, имеющий вербально-коммуникативное направление. Анкета состояла из 10 вопросов, к которым предлагались варианты ответы, респондентам предлагалась выбрать наиболее подходящий на их взгляд ответ. Анкетирование было полностью анонимное и посредством интернета – это позволило собрать достоверные данные, что при личной встрече было бы не возможным, так как многие респонденты боятся огласки результатов. В данном анкетировании приняли участие 19 воспитателей со стажем работы от 1 года до 25 лет.

Итогами, анкетирования стало выявление крайне низкого уровня сформированности когнитивного компонента педагогических компетенций (57,9 % респондентов считают, что инклюзивное образование нужно всем, при этом 73,7 % респондентов считают, что инклюзия-это политика, а дети с ОВЗ должны обучаться в коррекционных школах).

Также в результате качественного анализа ответов респондентов было выявлено, что 70 % респондентов имеют ограниченные знания в области инклюзивного образования и методов построения занятий с детьми ОВЗ, перенаправляя детей с ОВЗ к узким специалистам.

Таким образом, в ходе исследования когнитивного компонента педагогических компетенций воспитателей мы выявили противоречивые показатели в ответах специалистов работающих в комбинированных группах, в которых с одной стороны они считают, что дети с ОВЗ должны посещать специализированные коррекционные учреждения, а с другой стороны считают, что дети с ОВЗ являются абсолютно нормальным фактором современного мира.

В ходе проведения данного исследования было выявлено, что период адаптации характеризуется для ребенка с ОВЗ изменением условий среды и необходимость выработки новых форм поведения в этой среде, что требует не мало усилий от самого ребенка. При этом индивидуальные способности детей с ОВЗ необходимо учитывать при вхождении его в новые условия жизни, так как одни дети могут входить в коллектив сверстников легко и свободно, а у других же данный переход может, вызывает значительные осложнения. В этом периоде крайне важным становится умение воспитателя помочь ребенку справиться с данным периодом. Показать нормо-типичным сверстникам, что ребенок с ОВЗ такой же, как и они, помочь детям выстроить качественные взаимоотношения со сверстниками, наладить общение с родителями ребенка и т.д. При этом полученными нами данные показывают, что многие педагоги просто не готовы работать с детьми ОВЗ, так как у них нет специальной подготовки, они не знают методов и форм работы с детьми, а их когнитивный компонент педагогических компетенций находится на низком уровне.

Выявленными нами противоречия, конечно, имеют взаимосвязь, так как только воспитатель может организовать пространство и создать условия для эффективной адаптации ребенка с ОВЗ в ДОУ. Поэтому переход системы ДОУ к инклюзивным условия, требует более качественной теоретической подготовки с реализацией полученных знаний на практике. Позитивное или нейтральное отношение к воспитателя к ребенку с ОВЗ и всему процессу инклюзивного образования позволит оптимизировать сам процесс инклюзивности.

Библиографические ссылки

1. Акимова Н.Л., Руденская О.Н., Самарцева Е.Г. Опыт функционирования инклюзивной группы кратковременного пребывания в ДОО // Управление дошкольным образовательным учреждением. Москва, ООО «ТЦ Сфера», 2017, № 4 (129). С. 113–121.
2. Казорина А.А., Руденская О.Н., Самарцева Е.Г., Наливалкина Т.Н. Адаптация детей дошкольного возраста в инклюзивной образовательной среде : монография в рамках XV Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие

практики работы с детством» / под ред. В.В. Рубцова, Ю.М. Забродина, И.В. Дубровиной, Е.С. Романовой. Москва, 2019. С. 101–104.

3. Коростелева Н.А., Мартынова Е.А. Актуальность внедрения технологии интегрированного (инклюзивного) обучения в высшие учебные заведения Республики Казахстан // Педагогическое мастерство (II): материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). М. : Буки-Веди, 2012. С. 207–210.

4. Сайт ФРИС ФРИ. <https://sfri.ru/analitika/chislennost/chislennost/chislennost-po-vozrastu>; <https://sfri.ru/analitika/chislennost/chislennost-detei>.

5. Тришина С.В., Хуторской А.В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования // Человек и его изменение в телекоммуникационных системах. Междисциплинарные аспекты исследований : материалы Всерос. науч.-практ. конф. М. : ИСМО РАО, 2004.

6. Шматко Н.Д. Организация воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в группах комбинированной направленности // Дефектология. 2010. № 5. С. 52–59.

© Лыткина О.Ю., Бочарова Ю.Ю., 2022

УДК 159.9

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ УЧЕБНОГО СТРЕССА У СТУДЕНТОВ

К. А. Петрищева, Н. А. Красноперова

Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, г. Красноярск
E-mail: kpetrisheva@bk.ru, krasnoperovanina@inbox.ru

В условиях современных образовательных реалий учебная деятельность студентов характеризуется потенциальной возможностью возникновения и развития разнообразных стрессовых ситуаций, что обуславливает исследование особенности проявления учебного стресса у студентов в процессе обучения в вузе.

Ключевые слова: студент, стресс, экзаменационный стресс, учебный стресс, стрессовое состояние.

STUDY OF THE FEATURES OF THE MANIFESTATION OF EDUCATIONAL STRESS STUDENTS HAVE

K. A. Petrisheva, N. A. Krasnoperova

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
Krasnoyarsk, Russian Federation
E-mail: kpetrisheva@bk.ru, krasnoperovanina@inbox.ru

In the conditions of modern educational realities, the educational activity of students is characterized by the potential for the emergence and development of various stressful situations, which determines the study of the peculiarities of the manifestation of educational stress in students during their studies at the university.

Keywords: student, stress, exam stress, learning stress, stress state.

Формирование личности молодого человека наиболее интенсивно происходит в период обучения в вузе, в определенных социальных условиях. Это важнейший период в жизни студента, когда начинается активное освоение социального и общественного опыта, культуры человеческих отношений, социальных норм и ролей, новых видов деятельности и форм общения. Преобразуются его собственные ценностные ориентации, складывается система поведения, реализуется стремление самостоятельно и активно выбирать тот или иной жизненный стиль и идеал, реализовать свой личностный потенциал. Обучение в вузе предъявляет к ним особые требования, необходимо проявлять больше самостоятельности, ответственности, самоорганизации и не все студенты к этому готовы. Это серьезное испытание, изменение в жизни, к которым необходимо приспосабливаться, преодолевая трудности, осваивая новые социальные роли, адаптируясь к новым условиям жизнедеятельности. Однако в силу молодого возраста студенты, сталкиваясь с разными жизненными ситуациями и проблемами, не имеют достаточного жизненного опыта для их разрешения.

В итоге обучение в высшем учебном заведении у многих студентов вызывает стрессовые состояния. Недостаточное внимание обучающихся вуза к своим психологическим и психофизиологическим особенностям, неумение рационально планировать свое время и распре-

делять дела по степени важности приводят к психоэмоциональным перегрузкам и, как следствие, к стрессу. Обусловлено это еще и тем, что юношеский возраст характеризуется повышенной эмоциональной возбудимостью, проявляющейся как неуравновешенность, резкая смена настроения, тревожность и т.п. Зачастую имеет место разочарование, связанное с выбором профессии, экзистенциальный кризис (кризис смысла жизни) и другие факторы.

Вместе с тем, студенты ведут очень активный образ жизни, значительную часть времени проводят в университете: это учебная деятельность, подготовка к последующим занятиям в читальных залах, общественная, культурно-досуговая, спортивная деятельность и др. Для общения с друзьями и родственниками, а также на выполнение других личных дел остается не так много времени. В связи с подобной нагрузкой у студентов могут быть нерегулярное питание и недостаточный сон, которые со временем будут влиять на появление стресса.

В результате хронический стресс становится спутником студенческой жизни, оказывая существенное влияние на приобретение, применение и осмысление знаний, что препятствует академической успеваемости. Таким образом, формируется психологический дискомфорт, усиливающий общую картину стресса [1; 2].

Данный факт обусловил цель нашей работы: исследование стрессового состояния студентов в процессе обучения в вузе. Для этого мы изучили теоретические аспекты проявления стрессовых состояний, провели диагностику психологических особенностей учебного стресса студентов, сделали вывод и сформулировали некоторые рекомендации.

В целях теоретического анализа обозначенной темы рассмотрим основные понятия «стресс», «психологический стресс», «учебный стресс», «экзаменационный стресс».

Стресс, как отмечено в Большом психологическом словаре, – это состояние психического напряжения, возникающее у человека в процессе деятельности в наиболее сложных, трудных условиях, как в повседневной жизни, так и при особых обстоятельствах, например, во время космического полета, при подготовке к выпускному экзамену или перед началом спортивных соревнований [3].

Психологический стресс, по мнению В.А. Бодрова, – это функциональное состояние организма и психики, которое характеризуется существенными нарушениями биохимического, физиологического, психического статуса человека и его поведения в результате воздействия экстремальных факторов психогенной природы (угроза, опасность, сложность или вредность условий жизни и деятельности) [4].

Учебный стресс – это состояние, характеризующееся чрезмерным напряжением тела, снижением эмоционального и интеллектуального потенциала, вызванное длительными неблагоприятными учебными ситуациями, что в конечном итоге приводит к психосоматическим заболеваниям и задержке личностного развития студента. Наиболее выраженной формой учебного стресса является экзаменационный стресс, представляющий собой особую форму психического стресса, которая нередко обуславливает экзаменационный невроз и является несомненным травматическим фактором, – акцентирует Е.В. Киселева [1].

Исследователи выделяют многочисленные причины стресса у студентов: проблемы финансов, жилья, безопасности и многие другие. К причинам учебного стресса относят: недостаток сна, неумение рационально распределять свое рабочее время и время на отдых; большую учебную нагрузку; несданные вовремя и незащищенные практические и лабораторные работы; невыполненные или выполненные неверно задания; большое количество пропусков по какому-либо предмету (из-за длительной болезни или пропусков по неуважительной причине); недостаток полных знаний по предмету; отставание по какому-либо предмету; неудовлетворенность полученной оценкой; низкую успеваемость по некоторым дисциплинам; утомление от большого количества заданного, которое нужно выполнить за короткий период времени; отсутствие интереса к предлагаемой студенту работе или учебной дисциплине в целом; возникновение конфликтных ситуаций с однокурсниками или преподавателем; отсутствие учебных материалов; неблагоприятные физические условия (чрезмерный

шум, плохое освещение, отклонение в температуре помещения); разочарование по поводу выбранной профессии и т.п. [1; 2].

Выявлено воздействие стресс-факторов различной природы, находящихся как в функциональном пространстве самой учебной деятельности, так и во внешнем по отношению к ней социальном поле. В качестве стресс-факторов выступают и индивидуально-личностные особенности студентов, их жизненные ситуации и межличностные отношения: болезнь или смерть членов семьи; конфликты с одноклассниками, преподавателями и близкими людьми; переезд; проблемы во взаимоотношениях со «второй половинкой»; проблемы со здоровьем, а также ожирение, вредные привычки, разные виды зависимостей. Но особое место в жизни студента вуза занимает стресс, связанный с обучением в вузе [2].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что существует множество причин, которые могут привести к стрессу в жизни студента. В свою очередь, стресс приводит к различным последствиям, которые влияют на состояние здоровья.

С целью выявления особенностей проявления стресса у студентов было проведено диагностическое исследование, с использованием авторской разработки Ю.В. Щербатых «Тест на учебный стресс» [5]. Данная методика позволила изучить уровень проявления экзаменационного волнения у студентов, причины, признаки и проявление стресса, а также основные приемы снятия стресса, предпочитаемые студентами. В данном исследовании принимали участие обучающиеся бакалавриата 2–4 курсов (9 человек) и магистратуры 1 курса (11 человек) СибГУ им. М.Ф. Решетнева и Сибирского федерального университета (СФУ) технических направлений обучения. Были получены следующие результаты.

Студентам было предложено оценить по 10-балльной шкале вклад отдельных проблем в общую картину стресса. В качестве основной причины стресса 28,5 % респондентов обозначили «строгие преподаватели». У 25,7 % респондентов стресс вызывает «нежелание учиться или разочарование в профессии», что обуславливает трудности с успеваемостью сказывается на результатах обучения, порождает внутриличностный дискомфорт. 25,7 % опрошенных показали, что чаще всего они питаются крайне нерегулярно, перекусывая на ходу, всухомятку 1–3 раза в день. Меньше всего студентов волнует проблема неумения правильно организовать свой режим дня (15 %). Остальные указали иные причины стресса.

По второй шкале «Уровень постоянного стресса за последние три месяца учебы» студентам предстояло выбрать один из вариантов ответа, предложенных в методике: 1) значительно уменьшился; 2) незначительно уменьшился; 3) не изменился; 4) незначительно вырос; 5) значительно увеличился. Оказалось, что большинство испытуемых выбрали пятый вариант ответа: значительно увеличился (24 %), то есть многие испытывают постоянный стресс, связанный с учебой за последние три месяца.

По результатам третьей шкалы «Проявление стресса, связанного с учебой» можно сделать вывод, что большинство студентов (это 47 %) испытывают стрессовое состояние по причине спешки, ощущения постоянной нехватки времени, а также из-за неуверенности в собственных силах и сниженной самооценки. У 42,8 % респондентов выявлено, что стресс, связанный с учебой, проявляется в виде повышенной утомляемости, низкой работоспособности. Остальные отметили иные проявления стресса, связанного с учебой.

Шкала «Приемы снятия стресса» позволяет выявить, какие способы студенты применяют для снятия стресса – это: сон (25 %), поддержка или совет родителей (10 %), прогулки на свежем воздухе (15 %), перерыв в работе, учебе (14 %), телевизор (11 %), вкусная еда (11 %), общение с друзьями или любимым человеком (7 %), физическая активность (7 %). Хобби может быть хорошим способом борьбы со стрессом. Но студенты считают такое времяпровождение нерациональным, потому что теряются все плюсы «свободного времени». Необходимо обратить внимание на тот положительный факт, что спиртные напитки, наркотики, секс, курение студентами не принимаются как способы снятия стресса.

Ответы респондентов на вопрос «Насколько сильно вы волнуетесь перед экзаменами» позволили определить уровень волнения перед экзаменом по 10-балльной шкале, опираясь

на следующие критерии: 1–4 балла – низкий уровень волнения; 5–7 баллов – средний уровень волнения; 8–10 баллов – высокий уровень волнения. В соответствии с данным ранжированием низкий уровень экзаменационного волнения отметили 8 % опрошенных, они меньше всего волнуются перед экзаменом. Средний уровень экзаменационного волнения обнаружен у 27 % респондентов. Высокий уровень экзаменационного волнения выявлен у 65 % испытуемых. Они очень сильно волнуются перед экзаменом, боятся неправильно ответить, получить «не ту оценку», которую поставит педагог. Эти студенты входят в «группу риска». Им необходимы психологическая поддержка и сопровождение в предэкзаменационный период.

По шкале «Признаки экзаменационного волнения» студенты отметили следующее: сухость во рту (25,7 %); учащенное сердцебиение (25,7 %); затрудненное дыхание (25,7 %); головные боли (25,7 %); скованность, дрожание мышц (22,8 %). Это говорит о том, что физиологические особенности тоже изменяются в момент экзаменационного волнения.

Для того, чтобы снять предэкзаменационное волнение, студенты предпочитают следующее: поддержку родителей (17,3 %); успокоительные препараты (20 %); вкусную еду (25,7 %); сон (12 %). Некоторые студенты (25 %) вообще ничего не применяют для снятия предэкзаменационного волнения.

Полученные результаты исследования говорят о том, что основными причинами появления и развития учебного стресса у студентов являются: строгие преподаватели, нежелание учиться или разочарование в профессии, страх перед будущим, нерегулярное питание, спешка и постоянная нехватка времени, низкая работоспособность и повышенная утомляемость. У студентов остается меньше сил на учебу, они пропускают занятия или делают домашние задания менее тщательно, что может стать дополнительным стресс-фактором в дальнейшем. Отрицательные переживания приводят к негативным физиологическим последствиям: пересыхает во рту, сильно бьётся сердце, от волнения болит голова. Чаще всего студенты восстанавливают силы крепким сном, вкусной едой, общением с друзьями и близкими людьми.

Актуальным становится вопрос об организации психологической поддержки студентов вуза в процессе обучения. Необходимо учитывать, что в период юношеского возраста формируются основные внутриличностные стабилизирующие структуры, которые в будущем могут влиять на жизненный путь человека, уровень профессиональных достижений, его самосознание и отношение с самим собой и окружающими людьми. Развитие этих личностных структур происходит неравномерно, отличается индивидуальным своеобразием. Поэтому человек в молодости остаётся нестабильным, что повышает вероятность воздействия стрессовых ситуаций на его личность, поведение и психику, а умение работать со стрессовыми состояниями становится актуальным. Важным направлением психологической помощи является психологическое консультирование, просвещение, обучение определенным приемам работы со стрессовыми состояниями, выработка навыков поведения в стрессовых ситуациях, повышение уверенности в себе. Необходимо внедрять в учебный процесс обучение основам здорового образа жизни, здоровьесберегающие технологии, разнообразные тренинговые курсы и т.п.

Для предотвращения дальнейших последствий, способствующих возникновению стрессовых психоэмоциональных отклонений, можно дать ряд рекомендаций рефлексивного содержания:

- собрать информацию о предстоящих стрессогенных ситуациях, не делая поспешных умозаключений, и найти способы их профилактики;
- осознать, что некоторые проблемы можно решить самостоятельно, не прибегая к посторонней помощи;
- занять активную позицию при предотвращении действия стресс-факторов; активный образ жизни способствует действию в организме адаптационных механизмов;
- понять и принять, что стресс – неотъемлемая часть жизни;
- использовать разнообразные методы психофизической саморегуляции (релаксация, аутогенная тренировка, медитативные упражнения, психофизическая тренировка и др.) для управления стрессовыми негативными эмоциональными состояниями [4].

Несомненно, что это не весь перечень рекомендаций по предотвращению стресса, а дополнение известных советов и способов психофизической саморегуляции рефлексивным анализом, который поспособствует своевременно подготовиться к стрессогенному событию или жизненной ситуации и ослабить их негативное воздействие на организм и личность в целом.

В контексте изложенного актуальным представляется знание студентами факторов, снижающих воздействие стрессовых ситуаций на организм и личность обучающихся. Среди них можно выделить факторы окружающей среды и индивидуально-психологические особенности личности, способствующие стрессоустойчивости.

Факторами, уменьшающими стрессогенность среды и ее отрицательное влияние на организм, являются осознанное восприятие внешних событий, подготовка к вероятному развитию событий, контроль над ними. Управление своей жизнедеятельностью существенно снижает силу воздействия неблагоприятных факторов.

К психологическим качествам личности, защищающим от стресса, можно отнести:

- способность адаптироваться к стрессу;
- волевые качества, помогающие переключению сознания и волевого контроля с переживания неблагоприятного состояния на регуляцию деятельности;
- индивидуально-типологические особенности нервной системы организма и личности: люди с сильным, уравновешенным типом нервной системы характеризуются большей устойчивостью, лучшей переносимостью стрессовых ситуаций по сравнению с индивидами, имеющими слабую нервную систему; жизнерадостные люди более устойчивы, способны сохранять контроль и критичность в сложных ситуациях;
- самооценка личности; низкая самооценка вызывает более высокий уровень страха или тревожности в угрожающей ситуации; такие люди воспринимают себя чаще всего как имеющих неадекватно низкие способности для того, чтобы справиться с ситуацией, поэтому они действуют менее энергично, склонны подчиняться ситуации, пытаются избегать трудностей, так как убеждены, что не в силах с ними справиться [4].

Подводя итог, отметим, что необходимо признать стресс спутником повседневной жизни каждого современного студента. Реакция на стресс, события учебного дня, режим питания, физическая активность, качество отдыха и сна, отношения с окружающими являются неотъемлемой частью образа жизни. Во многом от студента зависит, каким будет его образ жизни: здоровым или нездоровым, пассивным или активным, редко или часто он будет находиться в стрессовом состоянии.

Библиографические ссылки

1. Киселева Е. В., Акутина С. П. Стресс у студентов в процессе учебно-профессиональной подготовки: причины и последствия // Молодой ученый. 2017. № 6 (140). С. 417–419.
2. Стресс в жизни студента [Электронный ресурс]. URL: https://otherreferats.allbest.ru/psychology/00165024_0.html.
3. Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь. Москва : АСТ; АСТ-Москва ; Прайм-Еврознак ; СПб., 2008. 860 с.
4. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. Москва : ПБР СЭ, 2006. 528 с.
5. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. Москва [и др.] : Питер, 2008. 255 с.

© Петрищева К. А., Красноперова Н. А., 2022

УДК 37.017.7

ЭТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

П. М. Паранкевич, учитель биологии и экологии

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение
«Средняя школа № 150 имени Героя Советского Союза В. С. Молокова»
Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева
Российская Федерация, г. Красноярск
E-mail: parankevich@mail.ru

Данная статья позволяет получить комплексное представление о феномене этики профессионального общения современного педагога и этической компетенции в целом. Автор раскрывает ряд ключевых понятий, связанных с характеристикой нравственных установок, соблюдения этических норм поведения педагога.

Ключевые слова: этика, этические нормы, нравственность, социальные факторы, формирование личности, этическая компетентность, общественное воспитание, педагогическая этика, моральные нормы, система этического воспитания.

ETHICS OF PROFESSIONAL COMMUNICATION OF A MODERN TEACHER

P. M. Parankevich

Municipal Autonomous educational Institution
“Secondary School No. 150 named after Hero of the Soviet Union V. S. Molokov”
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev
Krasnoyarsk, Russian Federation
E-mail: parankevich@mail.ru

This article provides a comprehensive understanding of the phenomenon of ethics of professional communication of a modern teacher and ethical competence in general. The author reveals a number of key concepts related to the characterization of clear moral attitudes, compliance with ethical norms of teacher behavior.

Keywords: Ethics, ethical norms, morality, social factors, personality formation, ethical competence, public education, pedagogical ethics, moral norms, ethical education system.

В существующих реалиях сегодняшнего дня на школу как образовательную организацию возложена ответственная миссия: не только обучать (развивать интеллектуальные способности, закладывать определенные знания), но и воспитывать подрастающее поколение. Таким образом, одной из важных составляющих профессиональной культуры современного педагога является его духовно-нравственная культура и этика [1–3].

Педагогическая этика так же, как и педагогика существует давно. Главная уникальность профессиональной педагогической деятельности заложена в способности педагога сочетать в себе профессионализм и высокие моральные качества, при этом мораль и нравственность являются основой педагогической этики.

Профессиональная этика педагога – совокупность этических и поведенческих норм, обеспечивающая нравственный аспект деятельности педагога и взаимоотношений всех субъектов профессиональной педагогической деятельности [4]. Педагогическую этику можно охарактеризовать и как науку, изучающую происхождение и природу, структуру, функции и особенности проявления морали в педагогической деятельности, а также профессиональную нравственность и зрелость педагога [5].

Педагогическая этика направлена на осуществление теоретических и практических функций, к которым относятся ценностно-ориентирующая, познавательная, воспитательная и др.

К основным категориям профессиональной этики педагога относятся педагогический долг, свобода и ответственность, справедливость. Развитие педагогической этики оказывает положительное влияние на характер взаимодействия учителя с обучающимися, родителями, коллегами, способствует улучшению нравственно-психологического климата коллектива образовательной организации, усилению роли семьи в воспитании детей и транслирование базовых традиционных ценностей. В этом случае, этические принципы можно рассматривать не только как личностные качества или же принципы общения и поведения отдельно взятого индивида, а как профессиональные качества, от которых напрямую зависят результаты профессиональной педагогической деятельности [6].

Феномен педагогической этики заключается в равнозначности знаниевых компетенций педагога и профессиональная деятельность, где важно не только чему и как учит, как будет общаться с обучающимися, родителями и коллегами, как будет осуществлять дисциплинарные меры, как будет мотивировать и решать педагогические задачи предметной области и организованной внеурочной деятельности. Практическая деятельность современного педагога крайне многогранна.

Общая культура педагога служит точкой отсчета его квалификации и профессионального роста. Что же входит в содержание общей культуры педагога? Это, прежде всего, жизненные установки и приоритеты общечеловеческих ценностей – истины, любви, добра, красоты, свободы и т.д. Ядром общей культуры личности являются образованность и воспитанность в их гармоническом единстве. Показателем общего развития педагога является уровень его познавательных процессов: мышления, внимания, восприятия, памяти, воображения. Результативность профессиональной педагогической деятельности во многом определяется также степенью развитости эмоционально-волевой сферы, богатством и «дисциплиной» чувств, т.е. умением сдерживать себя, не поддаваться настроению, прислушиваться к голосу разума [7].

Роль этики в процессе педагогической деятельности занимает одну из ключевых ролей, так как педагог является авторитетом и примером для подражания, его поведение напрямую влияет на его взаимоотношения с обучающимися, их родителями и коллегами, психологический климат внутри коллектива. Навыки профессионального педагогического общения и принципы профессиональной этики зачастую педагог приобретает опытным путём.

Основная цель нашего исследования заключается в поиске оптимальных форм приобретения основных навыков профессионально-делового общения как одной из ключевой базовой компетентности современного педагога.

В рамках данного исследования нами выявлены ключевые аспекты профессиональной педагогической этики:

- 1) объект труда – человек;
- 2) педагог всегда несет моральную ответственность за будущее человека;
- 3) труд педагога психологически и организационно сложен;
- 4) педагог – пример в нравственном воспитании личности, человек высоких моральных идеалов.

Мы считаем ключевым ядром нашего исследования выявление ключевых компонентов составляющих группу навыков профессионально-делового общения современного педагога. Так, на сегодняшний день мы можем выделить следующие навыки: межличностной коммуникации; межличностного взаимодействия; восприятия и понимания других людей (см. таблицу).

Кроме всего прочего этика профессионально-делового общения проявляется в отношениях: между образовательным учреждением и социальной средой в целом (контакты с другими предприятиями и учреждениями); между самими образовательными учреждениями; внутри данного образовательного учреждения; между руководителем и педагогическим коллективом; между учителями (членами данного педагогического сообщества).

Более того нужно учитывать имеющиеся правовые аспекты данного вопроса, которые регламентированы локальными актами образовательных организаций в соответствии с нор-

мами международного права и законодательства РФ. В частности: «Конвенция о правах ребенка» (Одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989 года), рекомендации ЮНЕСКО «О Положении Учителей» от 05.10.1966 г., п. 2 ч. 1 ст. 48 ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации», Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта педагога»

Ключевые компоненты навыков профессионально-делового общения педагога

Межличностная коммуникация	Межличностное взаимодействие	Восприятия и понимания других людей
Умение передавать рациональную и эмоциональную информацию. Умение пользоваться вербальными и невербальными средствами передачи информации. Умение организовывать и поддерживать диалог. Умение активного слушания	Умение организовывать совместную профессиональную деятельность. Умение управлять групповой динамикой. Умение занимать адекватную ролевую позицию. Умение оказывать психологическую поддержку коллегам/ обучающимся. Умение занимать позицию конструктивной конфронтации. Умение конструктивно разрешать педагогические конфликты	Умение ориентироваться в коммуникативной ситуации. Умение понимать эмоциональное состояние партнеров по общению (учащихся и коллег). Умение распознавать скрытые мотивы и психологические защиты. Умение социальной рефлексии

Одной из главных предпосылок успешной профессиональной деятельности современного педагога – личная педагогическая культура. Современные исследователи (В.Л. Бенин, К.М. Левитан Н.В. Седова и др.) рассматривают педагогическую культуру человека как интеграцию, синтез природных и приобретенных личностных свойств, обеспечивающих высокий уровень профессионально-педагогической деятельности [8].

Таким образом, профессиональная этика педагога имеет высокую важность в профессиональной педагогической деятельности и направлена на улучшение её результатов. Педагог-профессионал становится наставником, моральным авторитетом для обучающихся, сочетая в себе уже имеющиеся личностные качества и ценности, относящиеся к этическим принципам в целом, а также принципы профессиональной этики, которые он может формулировать в процессе профессиональной подготовки.

Библиографические ссылки

1. Лаврентьева Н. Б, Нечаева А.В. Педагогическая этика. Барнаул : изд-во АлтГТУ, 2010.
2. Сафиулина Н. Р. Этика поведения учителя в школе, на уроке. URL: <https://послеуроков.рф/jetika-povedenija-uchitelja-v-shkole-na-uroke/>.
3. Чабанова С. С. Авторитет учителя: генезис педагогических подходов // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 3. С. 37–39.
4. Гусейнов А. А. Этика // Новая философская энциклопедия / Ин-т философии РАН; М. : Мысль, 2010.
5. Ясвин В.А. Образовательная среда. От моделирования к проектированию. М., Смысл, 2001. 365 с.
6. Шмырева Н.А., Ткачева О.Н. Основные направления воспитания в современной школе : учебно-методическое пособие / Кемеровский гос. ун-т. Кемерово, 2013.
7. Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н. Имиджелогия для современного педагога УЦ Перспектива, М., 2012. 201 с.
8. Яценко Т.С. Психологические основы активной подготовки будущего педагога к общению с учащимися. Киев, 2009.

УДК 159.922.6

**ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ И КОГНИТИВНЫЕ ТРУДНОСТИ ПОЛУЧАТЕЛЕЙ
СОЦИАЛЬНЫХ УСЛУГ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА
НА БАЗЕ КГБУ СО «КЦСОН «КИРОВСКИЙ»**

О. Ю. Солдатенко

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Российская Федерация, г. Красноярск
E-mail: sold075@mail.ru

В статье рассматриваются проблемы когнитивных функций и эмоционального состояния пожилых людей. В тексте идет речь об особенностях психологического состояния современных пожилых людей. В заключении дается вывод о взаимосвязи когнитивных функций и их влиянии на эмоциональное состояние пожилых.

Ключевые слова: когнитивные функции, эмоциональное состояние, память, безопасная среда, тревожность.

**EMOTIONAL AND COGNITIVE DIFFICULTIES OF ELDERLY RECIPIENTS
OF SOCIAL SERVICES ON THE BASIS OF THE KIROVSKY SOCIAL
WELFARE CENTER**

O. Y. Soldatenko

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev
Krasnoyarsk, Russian Federation
E-mail: sold075@mail.ru

The article deals with the problems of cognitive functions and emotional state of the elderly. The text deals with the peculiarities of the psychological state of modern elderly people. In conclusion, a conclusion is made about the relationship of cognitive functions to the emotional state of the elderly.

Keywords: cognitive functions, emotional state, memory, safe environment, anxiety.

Одной из актуальных проблем пожилых людей на сегодняшний день являются когнитивные нарушения, в которые входят: повышенная забывчивость, проблемы с концентрацией внимания и восприятием информации, а также дальнейшее воспроизводство накопленной информации. Данная патология встречается у 10–15 % людей в возрасте от 60 лет и влечет за собой частичную или полную потерю приобретенных навыков, а также значительное ухудшение когнитивных способностей [1–4]. Такое состояние нельзя недооценивать. Следующей немаловажной проблемой является эмоциональное состояние пожилых людей. В связи с эпидемиологической ситуацией в период локдаунов, нарушением когнитивных функций среди населения отмечается повышенный уровень тревожности свыше, чем у 65 % пожилых людей, чувство одиночества и нарушение социальной активности.

Изучением данной темы занимались различные авторы: В.В. Захаров, Н.Н. Яхно, Г.Р. Табеева, Р.С. Немов, А.Н. Боголепова, Е.А. Коваленко и др. По окончании теоретического обзора разных авторов, можно определить когнитивные способности как восприятие, сообразительность, умение знакомиться с новой информацией запоминать ее и воспроизводить, внимание, речь, ориентация в пространстве и времени, двигательные навыки. В процессе физиологического старения у человека начинают проявляться нарушения повседневного поведения

из-за сбоев в работе когнитивных функций. Ученые отмечают, что к вопросам памяти в старшем возрасте приводят такие факторы как: изменение ритма жизни и сужение сферы деятельности. Есть данные, что с возрастом память ослабевает на 20–40 % из-за изменений, которые происходят в самом организме при старении и в окружении человека. Память – психическое отражение прошлого, заключающееся в запоминании, сохранении и последующем воспроизведении или узнавании ранее воспринятого, пережитого или сделанного [4].

Память определяет нашу индивидуальность и заставляет действовать тем или иным способом в большей степени, чем любая другая отдельно взятая особенность нашей личности. Человек получает информацию благодаря разным органам чувств: зрению, слуху, обонянию, осязанию, вкусу. Следовательно, выделяют зрительную, слуховую, обонятельную, осязательную и вкусовую память. Особое значение имеет деление памяти на непосредственную и опосредованную по критерию развитости процессов запоминания. Непосредственная память отличается слабой обработкой запоминаемого материала. В таких случаях материал просто заучивается, благодаря многократному повторению, зазубривается. Ухудшение памяти напрямую влияет и на эмоциональное состояние пожилых людей. Психологи отмечают, более 20 % пожилых людей, имеющих нарушения когнитивных способностей, теряют уверенность в себе, уменьшается их социальная активность, появляется раздражительность и высокая тревожность. Все это происходит по причине снижения способности человека к анализу получаемой информации, ее критической и логической обработке, что приводит к неверной интерпретации получаемым сведениям и событиям. Если классифицировать память по времени, то можно выделить такие ее виды, как кратковременная, оперативная и долговременная. Кратковременная память хранит информацию не более 20 секунд [3; 5]. Оперативная память сохраняет текущую информацию, необходимую лишь для выполнения определенного действия. Долговременная память нацелена на будущее, на сохранение индивидуальности, и личного опыта человека в течение дня, месяца, года или всей жизни. Опосредованная память – это качественно более высокое запоминание, логическое, когда человек ищет способы запоминания, анализирует, сравнивает материал [6].

В данной статье рассматриваются когнитивные функции и эмоциональные проблемы граждан пожилого возраста на базе Красноярского государственного бюджетного учреждения социального обслуживания «Комплексный центр социального обслуживания населения «Кировский». В работе использовался следующий комплекс методов: теоретический анализ литературных источников по исследуемым вопросам, метод наблюдения, анкетирование, методика И.А. Бажовой «Психологическая безопасность среды» [2] с изменением опросника под условия центра и возраста получателей социальных услуг, а также опросник на определение уровня тревожности Спилберга–Ханина [5].

Были проведены наблюдение, диагностика и индивидуальные консультации получателей социальных услуг пожилого возраста во время процесса оказания услуг. С помощью такого метода как наблюдение удалось установить, что в большей мере удовлетворяет либо не соответствует ожиданиям получателей. Было установлено, что творчество, психологический клуб и адаптивная физическая культура благоприятно сказываются на эмоциональном состоянии пожилых граждан. Однако получатели услуг отмечали плохую организацию досуговой деятельности, не очень хорошие условия (недостаточное количество занятий по АФК и компьютерной грамотности, занятия в актовом зале в неудобных сидениях, отсутствие выездных экскурсий, жалобы на недостаточное пространство тренажерного зала). Немного позже были организованы беседы (индивидуальные и групповые) с пожилыми, где были заданы вопросы по психологической безопасности. Многие отмечали доброжелательное отношение между собой и персоналом, также были и те, кто отмечал противоположное. Многие отмечали, что среда (помещение) для получения услуг хорошо оборудована, но есть что изменить/добавить, т.е., проблемы в актовом и тренажерном залах, аудитория компьютерного класса хоть оснащена техникой, но уже устаревшей и на занятия часто приходится брать свой ноутбук. Также многие отмечали, что можно было бы организовывать мероприятия

перед оказанием услуг и озвучивать программу на данный этап прохождения (заезд 2 недели), что будет входить в услуги по категориям, чтобы была возможность выбрать. Другая часть респондентов отвечала, что в учреждении, по их мнению, достаточно мероприятий досугового характера, отмечали, что отношение к ним хорошее и ходят всегда в «отличном настроении». Это удалось оценить с помощью измененной формы анкеты из методики И.А. Баевой под запросы получателей учреждения. В ходе проведения диагностики было опрошено 49 человек. Из них 5 мужчин и 44 женщины в возрасте от 45 до 79 лет. Ниже представлены общие результаты по каждому компоненту.

По когнитивному компоненту положительное отношение составило 63% от общей выборки, нейтральное – 25 %, негативное – 12 %.

По эмоциональному компоненту положительное отношение составило 74 %, нейтральное – 16 %, негативное – 10 %.

По поведенческому компоненту положительное отношение составило 82 %, нейтральное – 12 %, негативное – 6 %.

Значимые характеристики составили: уровень ниже среднего – 28 %, средний уровень – 32 %, высокий уровень – 32 %, очень высокий уровень – 8 %.

Защищенность составила: уровень ниже среднего – 2 %, средний уровень – 42 %, высокий уровень – 32 %, очень высокий уровень – 24 %.

Отношение к организации среды получилось следующим: положительно отношение – 73 %, нейтральное отношение – 24 %, отрицательное отношение – 3 %.

Общую характеристику образовательной среды по результатам опроса можно определить следующим образом:

- неудовлетворенность получателей услуг организацией пространства актового и тренажёрного залов;

- большая часть пожилых людей отмечают у себя повышенный уровень тревожности и ухудшение когнитивных способностей;

- большинство из опрошенных пожилых отмечают положительное отношение к учреждению и благоприятное взаимоотношение с персоналом учреждения;

- больше половины опрошенных получателей отмечают позитивное отношение к среде, но с указанием, что не хватает досуговой деятельности

- неудовлетворенность тем фактом, что сократилось количество услуг (такие как АФК, экскурсии, компьютерная грамотность);

- 58 % от общего числа опрошенных пожилых людей имеют умеренный уровень когнитивных нарушений.

- отношение к образовательной среде получилось следующим: положительно отношение – 73 %, нейтральное отношение – 21 %, отрицательное отношение – 6 %.

- когнитивные способности пожилых людей по методике МоСа: без нарушений – 41 %, умеренный уровень – 58 %, выраженный уровень – 1 %.

Полученные результаты говорят нам о том, что большая часть респондентов (73 %) имеют весьма положительное эмоциональное состояние во время получения услуг комплексного центра, отзываются как «Всё нравится», «Персонал очень доброжелателен» и прочее, отрицательное и нейтральное отношение имеют процент значительно ниже 6 % и 21 % соответственно.

В ходе анкетирования для выявления эмоционального состояния было установлено, что некоторые пожилые отмечают высокий уровень тревожности и чувства одиночества, а именно – при заполнении анкеты на уровень тревоги «Шкала тревоги Спилбергера–Ханина» из 49 опрошенных у 26 (53 %) отмечается высокий уровень тревожности как ситуативной, так и личностной. Большая часть опрошенных пожилых людей (62 %) отмечают, что нарушения с когнитивными функциями и эмоциональным состоянием начались после перенесенного COVID-19. Как отмечают в своем пособии Е.С. Акарачкова, О.В. Котова, Л.Р. Кадырова люди с подтвержденным диагнозом или подозрением на COVID-19:

- могут испытывать страх перед тяжестью и последствиями болезни;
- могут испытывать одиночество, отрицание, беспокойство, депрессию, бессонницу и отчаяние, что может снизить приверженность лечению;
- могут иметь повышенный уровень агрессии и риск самоубийства;
- могут испытывать беспокойство из-за неуверенности в состоянии их здоровья и страдать от развития обсессивно-компульсивных симптомов, таких как повторная проверка температуры и стерилизация;
- строгий карантин и обязательная политика отслеживания контактов со стороны органов здравоохранения может вызвать социальное неприятие, финансовые потери, дискриминацию и стигматизацию;
- ограниченные знания о COVID-19 и тревожные новости могут вызвать беспокойство и страх в обществе [1].

Для определения уровня когнитивных способностей была проведена методика МоСа [7] среди пожилых. 58 % от общего числа опрошенных пожилых людей имеют умеренный уровень когнитивных нарушений. Из остального числа опрошенных 41 % без нарушений, но отмечают явное ухудшение памяти и внимания по сравнению с тем, как было до карантина и 1 % – выраженные когнитивные нарушения.

Таким образом, полученные результаты говорят о взаимосвязи когнитивных способностей и их влиянии на эмоциональное состояние пожилых людей. С ухудшением памяти, внимания, способности к анализированию, можно отметить, что ухудшается и эмоциональный фон пожилого человека, появляется тревожность, раздражительность, апатия. Данные проблемы требуют соответствующих решений для:

- улучшения психологического состояния и снижения уровня тревожности можно организовать досуг (посещение театров, выставок, экскурсии, сплавы на катамаранах, концерты и другие мероприятия);
- профилактики одиночества, ухудшения когнитивных способностей можно подключать родственников для проведения индивидуальных и групповых занятий по обучению родственников практическим навыкам общего ухода за тяжелобольными получателями социальных услуг;
- индивидуального, группового социально-педагогического консультирования по запросам;
- формирования у получателей социальных услуг позитивных интересов (в том числе в сфере досуга), мероприятий в форме клубной кружковой работы.

Библиографические ссылки

1. Акарачкова Е.С., Котова О.В., Кадырова Л.Р. Эпидемия COVID-19. Стресс-связанные последствия : учебное пособие для врачей. Казань : КГМА, 2020. 42с.
2. Баева И. А., Волкова Е. Н., Лактионова Е. Б. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности ; под ред. И. А. Баевой. Москва : Нестор-история, 2011. 272 с.
3. Боголепова А.Н., Коваленко Е.А., Махнович Е.В. Современные подходы к терапии тревожных расстройств у пациентов пожилого возраста.
4. Захаров В.В., Яхно Н.Н. Когнитивные расстройства в пожилом и старческом возрасте. Методическое пособие для врачей. Москва, 2005. 36 с.
5. Спилберг Ч.Д. Концептуальные и методические проблемы исследования тревоги / сост. Ю.Л. Ханин. М., 1983.
6. Табеева Г.Р. Когнитивные и некогнитивные расстройства у пациентов пожилого возраста, ассоциированные со стрессом // Практическая медицина, 2010. С. 1–56.
7. Монреальская шкала оценки когнитивных функций (МОСА-Тест). URL: <https://newpsyhelp.ru/wp-content/uploads/2018/08/MoCA.pdf>.

УДК 373.21

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА ОТ 2 ДО 3 ЛЕТ

Т. В. Фурьева, Н. А. Сухотина

Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева
Российская Федерация, г. Красноярск
E-mail: natalia.suxotina@yandex.ru

В статье рассмотрены понятия «мелкой моторики». Также в статье представлены важность развития мелкой моторики в раннем возрасте. Представлены результаты исследования особенностей развития мелкой моторики у детей раннего возраста.

Ключевые слова: мелкая моторика, ранний возраст.

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS IN YOUNG CHILDREN FROM 2 TO 3 YEARS

T. V. Furyaeva, N. A. Sukhotina

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev
Krasnoyarsk, Russian Federation
E-mail: natalia.suxotina@yandex.ru

The article proposes the concepts of fine motor skills. The article also presents the importance of developing fine motor skills at an early age. The results of the study are presented.

Keywords: fine motor skills, early age.

Ранний возраст – это ответственный период жизни человека, так как в нем формируются фундаментальные способности, определяющие развитие человека, такие как познавательная активность, доверие к миру, доброжелательное отношение к людям, активность ребенка. Данные качества развиваются с помощью взаимодействия взрослого с ребенком, взаимоотношения, общая деятельность.

Мелкая моторика – это совокупность скоординированных действий человека, направленные на выполнение движений с помощью кистями и пальцами рук. Развитие мелкой моторики играет большую роль в жизни человека. С помощью мелкой моторики, у ребенка повышается тонус коры головного мозга, развиваются речевые центры коры головного мозга, стимулируется развитие речи ребенка, согласовывается работа понятийного и двигательного центра речи, улучшение артикуляционной моторики, развитие чувства ритма и координации движения, подготавливается рука к письму и повышение эмоционального фона у ребенка.

В рамках данной статьи, на базе Комплексного центра социального обслуживания населения г. Красноярска проводилось исследование детей в возрасте 2–3 лет, которые посещали группу социализации с октября 2021 года по май месяц 2022 года.

Группу социализации посещали дети с нормой развития, но имелись трудности в социально-эмоциональном развитии, в социальной адаптации и в мелкой моторике. Диагностические данные были получены в результате шкал развития (RCDI-2000 – для оценки развития ребенка в возрасте от 14 мес. до 3,5 лет)

Групповые встречи имели свою определенную структуру, алгоритма проведения: в группу социализации приходит семья после первичного приема и заполнения шкал разви-

тия (шкала RCDI-2000 – для оценки развития ребенка в возрасте от 14 мес. до 3,5 лет). Групповые встречи проходили систематично, 2 раза в неделю. Встречи всегда начинались и заканчивались одинаково.

Так, на входе в группу, было выявлено, что практически все дети имели трудности в развитии мелкой моторики. Вследствие этого, большее количество занятий было направлено на развитие мелкой моторики у детей.

В мае, проводилась повторная диагностика по шкале развития RCDI-2000 – для оценки развития ребенка в возрасте от 14 мес. до 3,5 лет, результаты которые были следующими:

1. 44 % детей имели трудности в рисовании вертикальных и горизонтальных линий, рисование каракулей, полного круга или срисовывание его. Не умение рисовать или срисовывать две пересекающиеся линии.

2. 33 % детей имели трудности в постройке из кубиков, такие как простой дом, мост или машина.

3. 33 % детей имели трудности в держании мелка несколькими пальцами, примерно как у взрослого, в подборании мелких предметов, например, кусочки печенья, двумя пальцами – большим и еще каким-нибудь.

4. 22 % детей имели трудности в подборании двух маленьких игрушек одной рукой, использование одной рукой больше, чем другой.

5. 22 % детей имели трудности в разрезании ножницами бумагу от одного края до другого, трудности в разрезании в принципе.

6. 11 % детей имели трудности в отвинчивании и завинчивании крышек от банок или бутылок.

Таким образом, по результатам исследования, можно сделать вывод, что основные трудности в развитии мелкой моторики приходились на рисование различных линий и фигур.

С точки зрения анатомии, 1/3 двигательной проекции на коре головного мозга составляет именно проекция кисти, расположенная рядом с речевой зоной.

У ребенка раннего возраста мелкая моторика развивается быстро. Ребенок предпринимает определенные действия, чтобы получить новую информацию о предмете, который находится у него в руках. Ребенок может трогать, ломать, бросать, тем самым изучать предмет. Когда ребенок вместе с родителем рисует, разукрашивает, лепит, приклеивает, отрывает, вырезает, вставляет, он получает новые знания о предмете и в последующей деятельности, пробует выполнить действия уже с другим предметом.

Советский педагог-новатор, Василий Александрович Сухомлинский, считал, что «ум ребенка находится на кончике его пальцев», и была выдвинута гипотеза, о связи развития мелкой моторики и развития речевого аппарата у ребенка. В дальнейшем, гипотеза была подтверждена: чтобы научить ребенка говорить, нужно развивать движения пальцев рук и мелкую моторику, проговаривая свои действия и действия ребенка с предметом.

Советский ученый-психолог, профессор Н. М. Щелованов назвал ранний возраст «золотой порой» для тренировки пальцев рук ребёнка. В истории дошкольной педагогики, на всех этапах её развития, эта проблема занимала одно из центральных мест. Яркими представителями дошкольной педагогики: Я. Коменской, М. Монтессори, Е. И. Тихеевой, Е.А. Янушко были разработаны разнообразные дидактические игры и упражнения для развития мелкой моторики.

Так, например, Мария Монтессори считала, что обучение детей должно происходить без критики и принуждения ребенка к действию, а похвала и наказание вредны. Дети легко обучаются, когда самостоятельно определяют свой ритм и способ обучения. Обучение дается детям в радость, они чувствуют уверенность в себе и эффективность в работе.

Дети воспринимают лучше, когда сами определяют свой ритм и способ учебы. Поэтому в центрах Монтессори дети сами выбирают темы и способы изучения. Обучение должно быть в радость ребенку. Это дает уверенность в себе и усиливает эффективность.

Взрослый же выступает не в роли «помогатора», который сам что-то делает за ребенка, а дает ребенку возможность сделать действие самостоятельно. Это тяжелый и кропотливый труд, зато благодарный.

Мелкая моторика, с другими когнитивными навыками, как внимание, мышление, координация, воображение, наблюдение, память (двигательная, зрительная). Развитие навыков мелкой моторики важно ещё и потому, что вся дальнейшая жизнь ребёнка потребует использование точных, координированных движений кистей и пальцев, которые необходимы, чтобы одеваться, рисовать и писать, а также выполнять множество разнообразных и учебных действий.

Один из самых эффективных способов развития мелкой моторики, и самый популярный – это пальчиковые игры. Сначала дается самая простая игра с пальчиками, потом постепенно усложняется, где в ходе деятельности, развивается мозг ребенка, его память, внимание, способность мыслить логически. Если же у ребенка недостаточно развита моторика, то могут быть не только проблемы с речью, но и отставание психомоторного развития.

Нельзя забывать об еще одном методе развития мелкой моторики – это прикосновение к предмету. У ребенка огромное стремление взять в руки предмет, пощупать, бросить, попробовать на вкус. Если взрослый поддерживает действия ребенка с предметом, то ребенок получает стимул для развития. В раннем возрасте следует выполнять простые упражнения с предметом, проговаривая стихотворение о предмете, свои действия и действия ребенка с предметом, такие как игры с кубиками, пирамидками или матрешками.

В педагогической литературе проблеме развития мелкой моторики рук уделяется особое внимание и предлагается комплекс мер, способствующих развитию движений пальцев рук. Так, С.Е. Гаврилина, Н.Л. Кутявина, И.Г. Топоркова, С.В. Щербинина в книге «Развиваем руки, чтобы учиться писать красиво и красиво рисовать» пишут, что развитием мелких мышц кистей рук у детей нужно начинать заниматься систематически с года до самой школы, и рекомендуют малышам упражнения, доступные их возрасту.

Развитие мелкой моторики у детей раннего возраста происходит постепенно:

От 2–2.5 года – ребенок умеет:

- 1) расстегивать застёжки-липучки и большие пуговицы;
- 2) вдавливать мелкие предметы в дырочки;
- 3) снимать прищепки и смело рисовать.

В 2,5–3 лет – умеет:

- 1) откручивать крышку;
- 2) рисовать пальчиками, копировать линии;
- 3) лепить;
- 4) может нанизывать бусинки на проволоку;
- 5) разрезать бумагу;
- 6) собирать крупу в емкость и перекладывать.

В 3 до 3.5 лет – умеет:

- 1) повторять простые фигуры карандашом;
- 2) из пластилина умеет катать колбаску и шар;
- 3) застегивать и расстегивать молнии, пуговицы.

Мелкая моторика, безусловно, является одной из важных сфер развития у человека. В раннем возрасте она развивается достаточно быстро, а если еще взрослый подкрепляет и участвует в развитии мелкой моторики у ребенка, то ребенку становится интересно ее изучать; он пробует разные способы. К сожалению, некоторые родители, в силу недопонимания своего ребенка, не предоставляют условия для проявления активности для ребенка, своими же действиями показывая, что «мама сделает сама, а ты отрывай бумажку» или в не проговаривании своих действий и действий ребенка («ребенок еще маленький, он не понимает»).

Библиографические ссылки

1. Большакова С. Е. Формирование мелкой моторики рук: игры и упражнения. М. : ТЦ Сфера, 2016. 132 с.
2. Жукова Е.Н. Дети в возрасте до трех лет: современные тенденции развития детей в раннем возрасте // Молодой ученый. 2021. № 39. С. 45–46.
3. Ткаченко Т.А. Развиваем мелкую моторику. М. : Эксмо, 2007. 80 с.
4. Цвентарный В. Играем пальчиками, развиваем речь. СПб., 2000. 31 с.
5. Янушко Е. А. Развиваем мелкую моторику рук у детей раннего возраста. М., 2007. 58 с.

© Фуряева Т. В., Сухотина Н. А., 2022

ПРИЛОЖЕНИЕ

**Структура коллективной монографии ученых, исследователей
«ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТА ПОЗНАНИЯ:
РАЗВИТИЕ МЫСЛЯЩЕЙ СПОСОБНОСТИ»
по результатам выступлений в пленарной части конференции
и на площадке международного семинара
«Проблемы субъекта познания и современного общества»**

Истинная свобода как нравственность есть то, что воля в качестве своих целей имеет не субъективные, т. е. своекорыстные, интересы, но всеобщее содержание. Такое содержание существует, однако, только в мышлении и посредством мышления. Было бы абсурдом исключить мышление из нравственности, религиозности, области права и т. д.

Г. В. Ф. Гегель

Оздоровление поступков начинается с оздоровления мыслей.

Л. С. Выготский

ПРЕДИСЛОВИЕ

Вторая совместная монография авторского коллектива исследователей «Проблема субъекта познания: развитие мыслящей способности», с одной стороны, продолжает рассмотрение проблем образования, проблем развития субъекта мышления, личностного развития, начатых в монографии «Методологические проблемы развития мышления субъектов образовательного процесса» (2021), с другой – актуализирует проблематику развития мыслящей способности человека в непростых условиях современной образовательной ситуации. В предлагаемой коллективной монографии представлены результаты исследований участников международного семинара «Проблемы субъекта познания и современного общества» (апрель 2022, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева). Авторский коллектив монографии участвовал в названном семинаре и в пленарной части, дискуссионной площадке VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Педагогика и психология: проблемы развития мышления. Развитие личности в изменяющихся условиях» (май 2022, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева).

Проблема субъекта познания раскрывается как методологическая проблема развития мыслящей способности обучающихся в учебном процессе. Философские основания, отраженные в исследовательском труде, проявляют глубинную суть проблематики, позволяют охарактеризовать ум как потенцию личностного бытия, выявить взаимосвязь развития мыслящей способности с проблемами метода и противоречиями учебного процесса, определить имманентные методы разрешения противоречий учебного процесса.

Внимание обращено на тот факт, что господство в образовательной сфере эмпирического подхода лишает педагогическую практику теоретической рефлексии проблем развития личностной формы, тем самым субъектности и мыслящей способности. Порождение субъек-

та познания, его развитие раскрываются во взаимосвязи с развитием психолого-педагогической и дидактической мысли в историческом и логическом контекстах.

В представленных исследованиях отражена внутренняя необходимая связь философии и психологии как основы в разрешении проблемы формирования и развития субъекта мышления, способного на разумные преобразования предмета и самого себя. Если педагогическая деятельность удерживает эту внутреннюю необходимую связь психологии и философии, то организация учебного процесса обретает продуктивный характер, потому как у педагога в руках методологические и теоретические основания развития субъекта познания, личности. В разработке психолого-дидактических оснований внимание акцентируется на сущности человека, опосредствованной учебным трудом, содержанием общественных отношений, где и проявляется личность. Авторы показывают, что психолого-дидактические основания лежат в сущностных определениях человека, поэтому учебный труд связан с содержанием общественных отношений, в составе которых лежат и основания личности.

Дидактическая форма в учебном процессе, чтобы быть оптимальной и эффективной, обосновывается как форма диалектическая. Такое обоснование связывается с анализом философских категорий, тем самым авторы выявляют сущностные проблемы образовательного процесса, определяют научные методы познания и принципы их разворачивания в учебной деятельности.

В монографии раскрываются условия развития субъекта познания как субъекта предметно-преобразовательной деятельности. Дидактический взгляд на разрешение противоречий основывается на диалектическом подходе, задействовании философских категорий, закономерностей в организации учебного процесса, что позволяет выявить сущностные проблемы образовательного процесса, определить научные методы познания и интеллектуальные средства познания, позволяющие формировать субъектность и проявлять свободу, которая беспредельна в интеллектуальном плане.

Актуальность рассмотренных методологических проблем и возможных предложенных подходов к их разрешению обусловлена как необходимостью преобразования учебного процесса, развития теории педагогики, дидактики, так и проблемами нравственного и интеллектуального характера, свойственными образованию. Рассмотрение личности как тождества понятия и бытия, полагании противоречия как всеобщего принципа объективности и исключительного средства развития мышления обеспечивают глубинный разумный взгляд на преобразования в учебном процессе.

В первом разделе ум раскрывается как потенция личностного бытия; выявляется специфика психологического развития деятельности субъекта посредством разрешения противоречий, дается характеристика категории развития в системе психолого-педагогических исследований, осуществляется постановка проблемы взаимосвязи способов действий и системы отношений; обосновывается идея осуществления труда в образовательном процессе и выхода на продуктивный характер деятельности посредством овладения понятием, системой понятий; устанавливается водораздел между образованием и его превращенными формами, где заигрывание в свободное обучение на деле оказывается обратной стороной образовательного догматизма; обоснована проблема личностного начала в контексте философии Фихте.

Во втором разделе монографии в движении мысли устанавливается взаимосвязь проблемы метода и противоречия учебного процесса; выявляются основания анализа становления субъективности – диалектика бытия и мышления; родовое и индивидуальное, общественное и личностное представлены как фундаментальные отношения в исторической действительности; идеи классической философии обосновываются как мощный ресурс развития субъекта познания в учебном процессе и педагогической теории; обосновываются две парадигмы генезиса человеческой субъективности.

В третьем и четвертом разделах обосновываются методы освоения ведущих математических понятий и развитие мышления неуспевающих студентов; развитие когнитивных способностей детей посредством народных игр и творческая самореализация преподавателя.

Становление субъектности обосновано как условие всеобщего развития. Коллектив авторов монографии раскрывает условия развития субъекта познания, его мыслящей способности.

Т. Н. Ищенко

**Глава 1. А если многознание уму не научает?
Проблема субъекта познания как методологическая проблема развития
мыслящей способности**

- 1.1. Ум как потенция личностного бытия (Г. В. Лобастов)
- 1.2. Категория развития в системе психолого-педагогических исследований (Н. Н. Не-
чаев)
- 1.3. «Каково понятие, таков и труд» (Т. Н. Ищенко)
- 1.4. Образование и его превращенные формы (М. Ю. Морозов)
- 1.5. Проблема личностного начала в контексте философии Фихте (В. Н. Суханов)

Глава 2. Синтез диалектики и дидактики в развитии субъекта мышления

- 2.1. Проблема метода и противоречие учебного процесса (И. С. Барсуков)
- 2.2. Генезис деятельности как становление мышления (Г. В. Лобастов)
- 2.3. Классическая философия как ресурс развития субъекта познания в учебном про-
цессе (Т. Н. Ищенко)
- 2.4. Две парадигмы генезиса человеческой субъектности (В. О. Мухин)

**Глава 3. Освоение научных понятий, идей –
процесс развития мыслящей способности**

- 3.1. О методах освоения ведущих математических понятий (С. Р. Когаловский)
- 3.2. Развитие мышления неуспевающих студентов и учащихся: методология и методы
(В. Г. Ермаков)

**Глава 4. Образование как ценность, образованность как результат
и основа нравственности**

- 4.1 Народные игры как средство развития когнитивных способностей детей дошколь-
ного возраста (Т. Э. Уметов)
- 4.2 Мир в руках ребенка (О. А. Григорьева)
- 4.3 Организация информационной поддержки творческой самореализации преподава-
теля в образовательном пространстве вуза (А. А. Смирная)

**Сведения об авторском коллективе монографии
«ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТА ПОЗНАНИЯ: РАЗВИТИЕ МЫСЛЯЩЕЙ
СПОСОБНОСТИ»**

Барсуков Игорь Сергеевич – кандидат философских наук, доцент. Всероссийское фи-
лософское общество «Диалектика и культура», г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

Григорьева Ольга Анатольевна – преподаватель ЦДО Е.В.А., аспирант, г. Фрязино,
Московская область, Российская Федерация.

Ермаков Владимир Григорьевич – доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры социальной и педагогической психологии. Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, г. Гомель, Республика Беларусь.

Ищенко Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики. Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Когаловский Сергей Рувимович – кандидат физико-математических наук, профессор. Ивановский государственный университет, Шуйский филиал, г. Шуя, Российская Федерация.

Лобастов Геннадий Васильевич – доктор философских наук, профессор, Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) – МАИ. Президент Всероссийского философского общества «Диалектика и культура», г. Москва, Российская Федерация.

Морозов Максим Юрьевич – кандидат философских наук. Гуманитарно-социальный институт, г. Люберцы, Российская Федерация.

Мухин Вячеслав Олегович – аспирант, Философское общество «Диалектика и культура», г. Москва, Российская Федерация.

Нечаев Николай Николаевич – доктор психологических наук, профессор, действительный член Российской академии образования, профессор Международной кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация.

Смирная Анастасия Андреевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики. Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Суханов Валерий Николаевич – кандидат технических наук, ведущий инженер. Научно-исследовательский университет «Московский институт электронной техники». Научно-образовательный центр «Зондовая микроскопия и нанотехнология», г. Москва, Российская Федерация.

Уметов Таалайбек Эгембердиевич – доктор педагогических наук, профессор, академик АПСН РФ г. Москва, Кыргызская государственная медицинская академия им. И. К. Ахунбаева, г. Бишкек, Кыргызская Республика.