

# **МИР ЧЕЛОВЕКА**

**Выпуск 1 (46)**



**Красноярск  
2018**

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

# МИР ЧЕЛОВЕКА

*Материалы ежегодных конференций*

**Выпуск 1 (46)**

Электронное издание

Красноярск 2018

© СибГУ им. М. Ф. Решетнева, 2018

---

УДК 159.9 +37.013  
ББК Ч30/49+Ю94  
М63

Под общей редакцией  
доктора педагогических наук, профессора  
В. В. Игнатовой

**Редакционная коллегия:**  
А. А. Смирная, Л. А. Барановская,  
Е. А. Мухамедвалеева, Н. А. Красноперова

**Издается с января 1998 г.**

М63 **Мир человека** [Электронный ресурс] : материалы ежегод. конф. Вып. 1 (46). Электрон. текстовые дан. (1 файл: 5,5 МБ). – Систем. требования : Internet Explorer; Acrobat Reader 7.0 (или аналогичный продукт для чтения файлов формата .pdf) / под общ. ред. В. В. Игнатовой ; СибГУ им. М. Ф. Решетнева. – Красноярск, 2018. – Режим доступа: <https://www.sibsau.ru/index.php/nauka-i-innovatsii/izdatelskaya-deyatelnost/materialy-nauchnykh-meropriyatij>. – Загл. с экрана.

Сборник содержит статьи участников научных психолого-педагогических мероприятий – ежегодных конференций «Человек в зеркале психологии», «Педагогические миры – миры не равнодушных и понимающих» и «Аспирантские научно-педагогические чтения «Наука и современность – 2018», проводимых в Сибирском государственном университете науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, в которых представлены результаты теоретической работы опытных исследователей; направления научного поиска магистрантов и аспирантов, докторантов; практиками описан опыт инновационной работы; студентами представлены первые «научные пробы».

Издание рассчитано на научных сотрудников, преподавателей, аспирантов и студентов высших учебных заведений.

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

В статьях сохранен авторский стиль изложения.

**УДК 159.9 +37.013  
ББК Ч30/49+Ю94**

Подписано к использованию: 28.09.2017. Объем: 5,5 МБ. С 264/18.

Макет и компьютерная верстка Л. В. Звонаревой, М. А. Светлаковой

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) 201-50-99.

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

|                   |   |
|-------------------|---|
| Предисловие ..... | 7 |
|-------------------|---|

### Раздел 1. «НАУКА И СОВРЕМЕННОСТЬ – 2018»

|                                                                                                                                                                                                                                           |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Акимова М. О.</b> Исследование эмоциональной направленности личности специалистов МЧС .....                                                                                                                                            | 7  |
| <b>Белых И. Н.</b> Формирование лексической компетентности будущих бакалавров-нефилологов в процессе преподавания дисциплины «русский язык и культура речи» как актуальная научно-педагогическая задача и возможные пути ее решения ..... | 11 |
| <b>Брижатая О. А.</b> Диагностика стиля поведения подростков в школьных конфликтах .....                                                                                                                                                  | 15 |
| <b>Бурлова А. С.</b> Понятие «Förderung» в контексте немецкой педагогики одаренности .....                                                                                                                                                | 18 |
| <b>Верещагина О. В.</b> Современные школьники и медиапространство современной школы .....                                                                                                                                                 | 21 |
| <b>Висингириева К. С., Шепелева Ю. С., Лукина А. К.</b> Социально-психологические и личностные факторы формирования этнической толерантности детей из семей мигрантов в системе образования города Красноярск .....                       | 25 |
| <b>Галбура А. К.</b> Развитие социальной компетентности подростков в условиях детского оздоровительного лагеря .....                                                                                                                      | 29 |
| <b>Гудкова О. В.</b> Формирование профессионально-ориентированных метакомпетенций старшеклассников как элемент новой образовательной парадигмы .....                                                                                      | 32 |
| <b>Здоровцова А. О.</b> Повышение мотивации сотрудников как фактор успешного развития бюджетного учреждения .....                                                                                                                         | 35 |
| <b>Краснов В. А.</b> Семейное обучение как психолого-педагогическая проблема .....                                                                                                                                                        | 38 |
| <b>Кузина Д. В.</b> Модель процесса ориентирования студента педагогического колледжа на гармоничное взаимодействие в образовательной организации .....                                                                                    | 43 |
| <b>Кузнецова О. Ю.</b> Изменение представлений персонала психоневрологического интерната о системе ухода за детьми с инвалидностью .....                                                                                                  | 47 |
| <b>Кузьмина Э. В.</b> Формирование готовности сельских школьников к нравственному выбору: из опыта работы .....                                                                                                                           | 50 |
| <b>Малахова Е. В., Янова М. Г.</b> Особенности экономической социализации старших школьников в условиях Крайнего Севера .....                                                                                                             | 54 |
| <b>Никонова З. В., Игнатова В. В.</b> Игра и ее назначение в образовательной деятельности .....                                                                                                                                           | 58 |
| <b>Пасечкина Т. Н.</b> Формирование коммуникативной самооэффективности обучающихся в контексте представлений о ситуациях неопределенности .....                                                                                           | 61 |
| <b>Пименова Е. Ю.</b> Исследования формирования творческой самооэффективности обучающихся в сфере дополнительного образования .....                                                                                                       | 66 |
| <b>Пожарский С. О.</b> Геймификация как способ подготовки магистров к командной работе в профессиональной сфере .....                                                                                                                     | 70 |
| <b>Савельева Ю. Ю.</b> Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития как объект повседневной реабилитации в домашних условиях .....                                                                                                 | 73 |
| <b>Ситников Ю. Е.</b> Подготовка будущего педагога к обеспечению безопасности образовательной организации .....                                                                                                                           | 76 |

|                                                                                                                                                                                                            |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Смирная А. А., Трунова О. Г.</b> Элективный курс «Секреты стильного образа» как средство формирования эстетического вкуса у учащихся 10–11-х классов .....                                              | 80  |
| <b>Суворова Е. В.</b> Социально-педагогическая поддержка семейного воспитания детей: региональный опыт .....                                                                                               | 86  |
| <b>Терешина Н. В.</b> Рабочая программа по внеурочной деятельности «Природа – наш учитель» как инструмент формирования готовности учащихся начальной школы к проектно-исследовательской деятельности ..... | 92  |
| <b>Тислянская В. И.</b> Подготовка бакалавров к деятельности в социально-культурной сфере .....                                                                                                            | 94  |
| <b>Филькина С. В.</b> Актуализация развития профессионально-важных качеств воспитателей детских домов в условиях реализации современной стратегии развития воспитания .....                                | 98  |
| <b>Хацкевич Т. А.</b> Индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение студентов в социально-педагогической интернатуре .....                                                                         | 103 |
| <b>Чайкина Е. М.</b> Формирование навыков самостоятельного поведения у детей дошкольного возраста с ОВЗ в условиях группы дневного пребывания .....                                                        | 107 |
| <b>Чащина А. А.</b> Профессиональный конкурс как комплексный метод освоения компетенций бакалавра .....                                                                                                    | 111 |
| <b>Шастин В. В.</b> Добровольная молодежная дружина как ресурс социализации молодежи в условиях инновационного развития региона .....                                                                      | 115 |
| <b>Шевченко О. В.</b> Особенности мотивации обучения у студентов вуза .....                                                                                                                                | 118 |
| <b>Юфев С. С.</b> Оценочно-диагностический инструментальный проявления исполнительности будущего бакалавра: критерии и уровни сформированности .....                                                       | 121 |
| <b>Юшкова К. В.</b> Ценностное отношение студентов вуза к профессиональному самоопределению: теоретический аспект .....                                                                                    | 127 |

## Раздел 2. «ЧЕЛОВЕК В ЗЕРКАЛЕ ПСИХОЛОГИИ»

|                                                                                                                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Бусыгина А. А., Шепелева Ю. С., Коренева В. В.</b> Развитие коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на предмете литературного чтения ..... | 133 |
| <b>Глазырина С. Е., Красноперова Н. А.</b> Формирование пространственно-временных представлений у детей младшего школьного возраста .....                               | 138 |
| <b>Демакова Т. С., Кравченко О. С., Смирная А. А.</b> Изучение страха публичных выступлений у обучающихся .....                                                         | 144 |
| <b>Жолудева Ю. Р., Ховба А. А., Привалихина Н. Р.</b> Изучение влияния атрибутивного стиля на профессиональное сознание студентов .....                                 | 147 |
| <b>Карнаухова Е. В., Смирная А. А.</b> Способы совладания с тревогой в младшем школьном возрасте .....                                                                  | 153 |
| <b>Клычкова Е. С., Фокеева З. О., Смирная А. А.</b> Взаимосвязь уровня креативности и профессионального выбора обучающихся различных направлений подготовки .....       | 158 |
| <b>Почкутова Н. В., Смирная А. А.</b> Психолого-педагогическая культура работника социальной сферы в его профессиональной деятельности .....                            | 162 |
| <b>Рихтер Е. Е., Берденко Н. Л., Смирная А. А.</b> К вопросу о стрессе и его содержании .....                                                                           | 167 |
| <b>Сепач А. М., Шайтухина А. Н., Привалихина Н. Р.</b> Рефлексия как ресурс для конструктивного разрешения основного конфликта школьного финиша .....                   | 170 |

|                                                                                                                                                  |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Сухачёва К. С., Шепелева Ю. С., Финогенова О. Н.</b> Формирование конфликтной компетентности у младших школьников .....                       | 176 |
| <b>Чернявская А. В., Глушаченкова Т. А., Красноперова Н. А.</b> Стрессоустойчивость и профессиональное выгорание у сотрудников IT-компаний ..... | 182 |
| <b>Эрдэнэцогт М., Прокопенко Е. Н., Смирная А. А.</b> Социально-психологическая характеристика личности пожилого человека .....                  | 188 |

### Раздел 3. «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МИРЫ – МИРЫ НЕРАВНОДУШНЫХ И ПОНИМАЮЩИХ»

|                                                                                                                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Верещагина Е. В.</b> Использование игровых технологий на уроках английского языка в средней школе .....                                                                      | 192 |
| <b>Девятаев А. В., Ланг А. М., Барановская Л. А.</b> Этический портрет современного российского менеджера .....                                                                 | 194 |
| <b>Жидяева Г. А., Колпакова Ю. А.</b> Изучение оперного либретто и литературного первоисточника в курсе музыкальной литературы на примере оперы Ж. Бизе «Кармен» .....          | 196 |
| <b>Карпова И. К.</b> Наставничество, как способ адаптации молодого специалиста в профессиональной деятельности .....                                                            | 201 |
| <b>Киричёк Г. В.</b> Профессиональная культура педагогов дошкольного образовательного учреждения общеразвивающего вида .....                                                    | 204 |
| <b>Коллер В. Е., Юртаева Л. В.</b> Использование эффективных методов запоминания при преподавании в вузе .....                                                                  | 211 |
| <b>Кононова Н. А., Тюкачева И. М., Карелин Н. М.</b> Особенности женского образования в военных вузах и учебных центрах .....                                                   | 215 |
| <b>Кузина Д. В., Зайцева Е. С., Мухамедвалеева Е. А.</b> Реабилитация детей с ограниченными возможностями в современном мире .....                                              | 219 |
| <b>Кутергина В. А., Юртаева Л. В.</b> Формы и методы гуманитарного образования в практике технических дисциплин .....                                                           | 224 |
| <b>Леднев Д. Р., Соломатова Е. А., Мухамедвалеева Е. А.</b> Образ преподавателя в отечественных кинофильмах .....                                                               | 227 |
| <b>Лепина Т. Е., Мухамедвалеева Е. А.</b> Исследование особенностей самоорганизации учебной деятельности студента как компонента учебной самоэффективности .....                | 230 |
| <b>Лычковская М. С., Марлинский Д. Д., Шевченко А. Д., Карелин Н. М.</b> Психологические и педагогические особенности обучения по военной специальности .....                   | 233 |
| <b>Олейникова Т. С., Мухамедвалеева Е. А.</b> Исследование ценностных ориентаций у студентов младших курсов .....                                                               | 237 |
| <b>Попенко Е. Ю., Мухамедвалеева Е. А.</b> К вопросу об изучении методик включения учащихся в совместную творческую деятельность .....                                          | 241 |
| <b>Прокопенко Е. Н., Эрдэнэцогт М., Мухамедвалеева Е. А.</b> Сказкотерапия в социально-педагогической деятельности .....                                                        | 243 |
| <b>Терешина Н. В.</b> Рабочая программа «Природа – наш учитель» как инструмент формирования готовности учащихся начальной школы к проектно-исследовательской деятельности ..... | 245 |
| <b>Щерба М. С., Ерошина А. А., Машанов А. А.</b> Возможности использования системы визуализации CIRCOS в представлении учебного процесса .....                                  | 247 |

---

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Данный сборник – для тех читателей, которые желают лучше ориентироваться в МИРЕ ЧЕЛОВЕКА или хотя бы догадываются, что Человек в образовании нуждается в неравнодушном отношении, понимании, принятии его как человека необыкновенного, а педагог – это режиссер жизни. Ведь каждый из нас знает, что человеком движут чувства, обстоятельства, условия, в которых личность развивается, он присваивает ценности, которые готов отстаивать. На него действует множество факторов – педагогических, психологических, социальных. Бессмысленно искать проблемы где-то вовне, вне самого человека! Каждый из нас уверен, что все люди разные, и у каждого есть набор собственных забот и важных вопросов. Знакомая ситуация?

На первый взгляд, кажется, что выбора нет! Но природа человека заключается в том, чтобы действовать. Каждый из авторов данного сборника – проактивно настроенный человек. Он задает важные для себя вопросы: что я могу с этим сделать, какой педагогический выбор правильный, как можно повлиять на сложную ситуацию – и выбирает одну из проблем, которая заботит его более всего и отправляется в научный поиск. Там, в мире науки, можно найти множество перспективных решений. Так одна из психолого-педагогических проблем попадает под контроль, продумывается каждый шаг, и когда начинающий, еще неопытный исследователь делает этот первый шаг, то хочется поддержать его, сказать ему: «Способность к парадоксальному мышлению, к прорыву через рациональные структуры необходима. Не бросайте начатое дело!» Ведь каждый шаг будет приближать к цели, а основа эффективности – ясная, живая мысль, понимание своей цели.

Направления научно-практических чтений, материалы которых представлены в разделах сборника, очень ясно дают понять те принципы, которым следуют его авторы и которые положены в основу научного поиска каждого исследователя.

В разделе «Педагогические миры – миры неравнодушных и понимающих» представлены материалы исследований, которые позволяют продвинуться вперед к педагогическому результату. Авторы данного раздела стремятся понять умом и сердцем человека, к которому обращаются в статье, а потом – стремятся быть понятыми. Через свою статью они включаются в диалог с другими заинтересованными коллегами. Это открывает перспективу и направление развития человека.

В разделе «Человек в зеркале психологии» обсуждаются вопросы развития и саморазвития Человека как процессы тонкие и благотворные. Уважаемые читатели, настройте себя на эмпатию в ходе этой встречи, постарайтесь понять собеседника. Если вы видите лишь два варианта решения психологической проблемы – ваш и неправильный, то едва ли сможете найти решение, которое окажется для всех наилучшим.

Раздел «Наука и современность – 2018» содержит материалы, которые выполняются в рамках диссертационных исследований. Включиться в научное исследование, посмотреть на научные проблемы – это означает осознать свою ответственность за то, чтобы события развивались особым образом. И важно помнить, что правильное направление движения в научном поиске важнее того, с какой скоростью оно осуществляется. Поэтому принимать обдуманное решение и не отклоняться от миссии исследователя – это принципы каждого автора, кто представил результаты своего исследования в данном сборнике. Возможно, вы найдете поддержку своим идеям, но помним, что у каждого из нас свой особый вид творчества – искусство выбора!

*Доктор педагогических наук,  
профессор В. В. ИГНАТОВА*

---

---

## Раздел 1

### «НАУКА И СОВРЕМЕННОСТЬ – 2018»

УДК 159.9

#### ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ МЧС

**М. О. Акимова**

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

*Представлены результаты исследования эмоциональной направленности личности специалистов МЧС. В процессе исследования была выявлена доминирующая направленность, отражающая особенности профессиональной деятельности специалистов МЧС.*

*Ключевые слова: эмоции, эмоциональная сфера, специалист МЧС, профессиональная деятельность, личность, эмоциональная направленность.*

#### INVESTIGATION OF EMOTIONAL ORIENTATION OF PERSONALITY OF EMERGENCY SPECIALISTS

**M. O. Akimova**

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

*In the article there are presented the results of researches of an emotional orientation of the personality of the Ministry of Emergencies specialists. In the process of research, a dominant orientation was revealed reflecting the peculiarities of the professional activities of the Ministry of Emergencies specialists.*

*Keywords: emotions, emotional sphere, specialist of Russian Emergency Ministry, professional activities, personality, emotional orientation.*

Проблема влияния эмоциональной сферы на профессиональную деятельность личности специалистов МЧС в условиях чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера требует разрешения, поскольку эмоциональная сфера тесно связано с процессом развития других сфер личности (когнитивной, эмотивно-аксиологической и поведенческо-деятельностной). В эмоциональных процессах устанавливается связь между ходом событий и деятельности, с одной стороны, и течением внутренних органических процессов, – с другой. «Профессиональная деятельность и профессиональные задачи специалиста МЧС отнесены к деятельности в особых, выходящих за пределы обычных, условиях труда, к которым можно отнести: длительную деятельность без отдыха и сна; деятельность при условиях дефицита времени, интенсивной информационной нагрузки, сенсорной депривации, гравитационных влияний, которые характерны для сотрудников МЧС» [1, с. 40]. Эмоциональные особенности являются одной из важнейших характеристик специалистов МЧС, которые рассматриваются как показатели их эмоциональных переживаний, влияющих на перестройку взглядов и отношение к действительности.

Стремление к определенным типам переживаний, к удовлетворению определенных потребностей Б. И. Додонов назвал общей эмоциональной направленностью и разработал методику для изучения этой особенности личности. Эмоциональная направленность связана с функционированием эмоции как ценности, и только по этому признаку она отличается от морально-мировоззренческой [2, с. 147]. Б. И. Додонов подчеркивал, что эмоции не только сопутствуют всякой деятельности, «обслуживая» потребности организма, но сами являются объектом особой потребности. Любому человеку присуща жажда эмоционального насыщения, стремление к переживанию различных чувств. По мнению автора, для организма важно не однообразное сохранение положительных эмоциональных состояний, а мозаика сменяющих друг друга чувств, имеющих оптимальную интенсивность [3, с. 476].

Для разных людей существуют разные категории наиболее желанных переживаний. Спектр чувств, к которым стремится тот или иной человек, характеризует его индивидуальность. Установки на определенные комплексы «предпочитаемых переживаний» служат важной составляющей направленности личности [4, с. 252].

Для исследования эмоциональной направленности специалистов МЧС мы использовали методику «Определение общей эмоциональной направленности личности» Б. И. Додонова.

В проведенном исследовании приняли участие специалисты Главного управления МЧС России. Выборка исследования составляет 202 человека. На рисунке представлены результаты исследования эмоциональной направленности личности специалистов МЧС.



Результаты исследования эмоциональной направленности личности специалистов МЧС

Перейдем к интерпретации полученных результатов.

**Практические эмоции.** Высокие результаты наблюдаются у 87 % респондентов, что говорит о потребности активно действовать, добиваться желаемых результатов, достигать поставленной цели. Для них характерно совершение нужного и полезного с большим напряжением воли, увлеченность работой, если она выполняется по строго задуманному плану и приносит желаемые результаты. Низкие результаты (13 %) говорят о пассивном отношении к деятельности. Иногда это проявляется в склонности больше размышлять, чем действовать, иногда — в ярко выраженной потребности в расслаблении.

**Альтруистические эмоции.** Высокие результаты (85 %) говорят о том, что у респондентов ярко выражена потребность помогать, содействовать, отдавать. Направленность на других у них проявляется ярко. Им важно не просто осознавать, что их деятельность полезна людям, но вместе с тем необходимы и особенно ценны испытываемые при этом эмоции

сочувствия, сопереживания. Иногда альтруистический тип способствует формированию самоотверженной личности. Низкие результаты (15 %) говорят о направленности на себя, потребности получить.

Пугнические эмоции. При высоких результатах (77 %) потребность преодолевать опасности, рисковать выражается у респондентов ярко, что говорит не столько о возможности самоутверждения, сколько об удовольствии от самого процесса. При низких результатах (23 %) ярко выражена потребность в безопасности и формирующаяся на основе этой потребности осторожность.

Коммуникативные эмоции. Высокие результаты (74 %) говорят о том, что у испытуемых ярко выражена потребность в общении. Для них характерно желание общаться, делиться переживаниями и мыслями с другими людьми, чувство благодарности, уважения. Низкие результаты (26 %) говорят о более выраженной потребности в уединении.

Глорические эмоции. Высокие результаты (62 %) говорят о том, что испытуемые имеют ярко выраженную потребность в самоутверждении. Для них характерно стремление завоевать признательность, чувство удовлетворения от сделанного. Низкие результаты (38 %) говорят о желании быть незаметными.

Гностические эмоции. При ярко выраженной потребности (60 %) испытуемые получают удовольствие от процесса получения знаний о новом, неизвестном. Таким людям свойственно стремление проникнуть в суть проблемы, преодолеть противоречия в собственных рассуждениях. Для них самое приятное чувство – решить задачу, которая казалась слишком сложной, или разобраться в трудном вопросе. При низких результатах (40 %) эта потребность недостаточно развита.

Гедонистические эмоции. При высоких результатах (57 %) потребность в телесном и душевном комфорте выражена ярко. Для таких людей достижение комфорта является мощным мотивом деятельности. При низких результатах (43 %) можно говорить об аскетической установке личности, что предполагает умеренность во всем, умение обходиться малым и не чувствовать себя при этом ущемленным.

Эстетические эмоции. При высоких результатах (55 %) потребность в восприятии прекрасного у испытуемых выражается ярко, что говорит об их стремлении к гармонии с окружающим миром, к переживаниям чувства возвышенного. При низких результатах (45 %) эта потребность не будет развита.

Романтические эмоции. При высоких результатах (52 %) у испытуемых ярко выражена склонность к необычному, таинственному. При низких результатах (48 %) проявляется тенденция к полезным вещам, на основе которой формируется прагматизм, как черта характера.

Акзигитивные эмоции. При высоких результатах (51 %) у испытуемых хорошо выражена потребность в коллекционировании. Для них важно удовольствие от накопления чего-либо, чувство самоценности приобретений. При низких результатах (49 %) потребность в накоплении не проявляется.

Таким образом, можно сделать вывод, что доминирующей эмоциональной направленностью личности специалистов МЧС являются практическая (87 %) и альтруистическая (85 %), которые характеризуются тем, что испытуемые стремятся достигать желаемых результатов и целей. Вместе с тем у них развита потребность помогать другим, что в данной профессии крайне важно. Умение управлять своими эмоциональными состояниями, эмоциями, чувствами непременно является важным в профессиональной деятельности специалиста МЧС. Направленность личности выступает в качестве одного из ключевых факторов, определяющих профессиональное становление специалистов МЧС.

Мы полагаем, что результаты дальнейшего исследования, а именно проведение эмпирического анализа полученных результатов методами статистической обработки, позволят нам раскрыть проблему влияния эмоциональной сферы на профессиональную деятельность личности специалистов МЧС.

**Библиографические ссылки**

1. Акимова М. О., Ищенко Т. Н. Модель становления сотрудника МЧС как субъекта проявления эмоций // Znanstvena misel journal, 2018. № 14. Рр. 38–41.
2. Изард К. Психология эмоций [Текст]. СПб. : Питер, 2007. 432 с.
3. Ильин Е. П. Эмоции и чувства [Текст]. 2-е изд. СПб. : Питер, 2013. 783 с.
4. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности: Избранные труды [Текст]. В 2 т. Т. 1. М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. 568 с.

© Акимова М. О., 2018

УДК 378

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ-НЕФИЛОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ  
ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» КАК АКТУАЛЬНАЯ  
НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА И ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ ЕЕ РЕШЕНИЯ**

**И. Н. Белых**

Красноярский государственный аграрный университет, г. Красноярск

*Рассмотрена проблема формирования лексической компетентности будущих бакалавров в процессе преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» и возможные пути ее решения.*

*Ключевые слова: формирование, лексическая компетентность, дисциплина «Русский язык и культура речи», диагностика, словарный запас, ортологическая субкомпетенция, эрратологическая субкомпетенция.*

**FORMATION OF THE LEXICAL COMPETENCE OF FUTURE  
BACHELORSNON-PHYLOLOGISTS IN THE PROCESS OF TEACHING DISCIPLINE  
“RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE OF SPEECH” AS A TOPICAL SCIENTIFIC  
AND PEDAGOGICAL TASK AND WAYS OF ITS SOLUTION**

**I. N. Belikh**

Krasnoyarsk State Agrarian University, Krasnoyarsk

*In the article there is considered the problem of forming the lexical competence of future bachelors in the process of teaching the discipline “The Russian language and the culture of speech” and possible ways of its solution.*

*Keywords: the discipline “The Russian language and the culture of speech”, lexical competence, diagnostics, means of formation, vocabulary, orthologic subcompetency, erratological subcompetency.*

Согласно статье 69 федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «Об образовании в Российской Федерации» одной из задач высшего образования является «удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии» [1]. Формирование культуры речи будущих бакалавров-нефилологов играет большую роль в подготовке будущих бакалавров любого профиля, особенно осваивающих «лингвоинтенсивные» профессии, которые предполагают активное общение с людьми. Дисциплина «Русский язык и культура речи», включенная в учебные планы многих нефилологических направлений подготовки, имеет в этом отношении особое значение, будучи нацеленной на формирование ряда универсальных профессионально значимых компетенций: коммуникативной, лексической, текстовой, ортологической и т. д.

Особую актуальность в современном российском обществе приобретает задача формирования русскоязычной лексической компетентности будущих бакалавров-нефилологов, во-первых, в связи с существенными изменениями, происходящими в словарном составе современного русского языка, во-вторых, недостаточной разработанностью данного вопроса в научно-педагогической литературе. В отличие от лексической компетентности родного

языка, иноязычная достаточно широко рассматривается учеными (Э. Г. Азимов, А. Н. Шамов, А. Н. Щукин и т. д.) и включает в себя кроме знания словарного состава умение пользоваться им в контексте, сравнивать значения лексем в родном и иностранном языках [2]. Е. В. Александровой предложено понятие «профессионально-ориентированная лексическая компетенция», предполагающее знание профессионально-ориентированной лексики и способность ее использовать [3]. Русскоязычная лексическая компетенция анализируется в диссертационном исследовании Е. В. Вовк, однако изучен только один из ее аспектов – формирование лексической компетенции студентов-филологов посредством активизации в речи фразеологических единиц [4]. А. П. Сковородников в структуру рассматриваемого понятия включает ортологическую, подразумевающую владение лексическими нормами, и эрратологическую, предполагающую умение находить и исправлять лексические ошибки, субкомпетенции [5]. Однако определения понятия «лексическая компетенция родного языка будущего бакалавра-нефилолога» («русскоязычная лексическая компетенция будущего бакалавра-нефилолога») нами не выявлено, что ставит вопрос о его формулировке.

Для определения границ данного понятия необходимо ответить на следующие вопросы: 1) какой лексикой студент должен овладеть в процессе обучения? 2) какие словарные единицы необходимо рассмотреть в процессе изучения дисциплины «Русский язык и культура речи»? В отличие от иноязычной лексической компетентности, русскоязычная «по умолчанию» предполагает владение студентами общеупотребительной лексикой, концентрируя внимание только на лексике ограниченного употребления. Бесспорной для бакалавра является необходимость владения профессионально-ориентированной лексикой в соответствии с направлением подготовки и профилем. Данная задача в первую очередь решается при изучении специализированных дисциплин. Однако владения только терминологией недостаточно для успешной учебной, профессиональной и социальной деятельности, особенно в условиях активного роста словарного состава русского языка за счет иноязычной лексики, как правило, не имеющей внутренней формы слова (что затрудняет ее правильное понимание и усвоение). Перед преподавателями возникает задача составления лексического минимума, словарного состава, овладение которым будет являться обязательным условием успешного освоения дисциплины. Данный минимум, на наш взгляд, должен включать в себя официально-деловую, научную и публицистическую лексику, выбор которой будет зависеть как от содержания самой дисциплины «Русский язык и культура речи», так и от специфики направления подготовки. Подобный минимум включен в учебное пособие Л. А. Введенской, Л. Г. Павловой для студентов-нефилологов, однако не отражает особенности будущей профессиональной деятельности конкретных специалистов.

Помимо широкого владения словарным составом русского языка, считаем логичным включить в структуру лексической компетентности также ортологическую и эрратологическую субкомпетенции (следуя точке зрения А. П. Сковородникова), так как данные понятия достаточно полно охватывают границы понятия «лексическая компетентность». Таким образом, под лексической компетенцией родного языка будущего бакалавра-нефилолога будем понимать знание книжной (официально-деловой, научной и публицистической) лексики, необходимой для успешной учебной, социальной и будущей профессиональной деятельности, ее регулярное пополнение, а также владение лексикой русского языка, заключающееся в точности, уместности словоупотребления, умении правильно подобрать синонимы, антонимы, различать омонимы, паронимы, учитывать лексическую сочетаемость слов, устранять лексические ошибки и избегать их.

Формирование лексической компетентности будущих бакалавров-нефилологов в процессе изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» сталкивается с такими трудностями, как дефицит учебного времени, определение уровня сформированности рассматриваемой компетентности, отсутствие ее универсальной диагностики. Недостаток аудиторных часов (как правило, не более 32–36) может компенсироваться за счет заданий для самостоятельной работы, направленных в первую очередь на расширение лексикона с помощью

использования толковых словарей, словарей синонимов, антонимов, омонимов и паронимов, словарей иностранных слов.

Уровни сформированности лексической компетентности могут быть обозначены как низкий, достаточный и высокий и охарактеризованы с помощью критериев, приведенных в таблице.

**Уровни сформированности лексической компетентности родного языка  
будущего бакалавра-нефилолога и критерии их оценки**

| Уровень     | Критерии оценки                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Низкий      | Словарный запас преимущественно ограничивается общеупотребительной и нелитературной лексикой, отсутствует стремление его пополнять; лексические нормы нарушаются регулярно как в подготовленной, так и в спонтанной речи; редкое соблюдение норм носит интуитивный характер (носитель языка не может объяснить выбор речевых средств), умение находить и исправлять лексические ошибки в устной и письменной речи не сформировано                                                                                                                                                                                   |
| Достаточный | Словарный запас включает как общеупотребительную, так и книжную лексику, по необходимости пополняется, нелитературная практически не используется; нарушение лексических норм нерегулярно, встречается преимущественно в спонтанной речи; соблюдение норм носит как осознанный, так и интуитивный характер (носитель языка не всегда способен объяснить выбор речевых средств); сформировано умение находить лексические ошибки в устной и письменной речи, однако их исправление может вызывать                                                                                                                    |
| Высокий     | Словарный запас включает широкий пласт книжной лексики, которая регулярно пополняется, просторечие, жаргоны, диалекты не используются; нарушение лексических норм в подготовленной речи отсутствует, в спонтанной – носит случайный характер; соблюдение норм носит осознанный характер (носитель языка может объяснить выбор речевых средств); сформировано умение находить и исправлять такие лексические ошибки, как неточность, неуместность словоупотребления, неправильный выбор синонимов, антонимов, смешение паронимов, омонимов, нарушение лексической сочетаемости как в устной, так и в письменной речи |

Ключевым показателем сформированности лексической компетентности, на наш взгляд, является большой словарный запас, объективно оценить который достаточно сложно. Методика измерения пассивного лексикона носителей русского языка Г. В. Головина может быть внедрена в учебный процесс в связи с объективностью ее результатов, которые зависят от возраста и уровня образования человека, однако, во-первых, имеет относительно высокую погрешность при многократном прохождении теста, во-вторых, является универсальной и не учитывает знание отдельных пластов лексики. Данное обстоятельство делает необходимой разработку методики, адаптированной для будущих бакалавров, позволяющей оценить знание официально-деловой, научной и публицистической лексики, что даст возможность составить оптимальный словарный минимум для отдельных учебных групп и студентов, в частности. Изучение лексических единиц должно сопровождаться выполнением упражнений, направленных на их закрепление (например, на составление словосочетаний с изученными лексемами, подбор синонимов и антонимов).

Ортологическая субкомпетенция или умение соблюдать лексические нормы может быть выявлено при составлении устных и письменных текстов, а также в процессе подготовленных и спонтанных ответов. Целенаправленно данная субкомпетенция наряду с эрратологической формируется в рамках темы «Лексические нормы» при выполнении упражнений на подбор и различение групп слов по значению, на определение лексической сочетаемости, учёт стилистической окраски слов. Диагностика и формирование эрратологической субкомпетенции могут осуществляться в рамках выполнения заданий на нахождение, обоснование и исправление лексических ошибок.

Таким образом, формирование лексической компетентности будущих бакалавров-нефилологов в процессе преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» как актуальная научно-педагогическая задача требует решения таких вопросов, как определение понятия «лексическая компетенция родного языка будущего бакалавра-нефилолога», уровней сформированности рассматриваемой компетентности и критериев их оценки, диагностики, а также выбор оптимальных средств. Под русскоязычной лексической будущего бакалавра-нефилолога можно понимать знание лексики, необходимой для успешной учебной, социальной и будущей профессиональной деятельности, ее регулярное пополнение, а также владение ортологической и эрратологической субкомпетенцией. Уровни сформированности лексической компетентности могут быть обозначены как низкий, достаточный и высокий в зависимости от словарного запаса, соблюдения лексических норм в подготовленной и спонтанной речи и степени его осознанности, умения находить и исправлять такие лексические ошибки. Диагностика лексической компетентности может осуществляться за счет методики определения словарного запаса, адаптированной для будущих бакалавров, при составлении текстов и в процессе ответов студентов, при выполнении лексических упражнений. В качестве оптимальных средств формирования рассматриваемой компетенции следует использовать словарный минимум и упражнения, направленные на освоение лексических норм, поиск и исправление лексических ошибок.

#### **Библиографические ссылки**

1. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018). URL: <https://fzakon.ru/laws/federalnyy-zakon-ot-29.12.2012-n-273-fz/> (дата обращения: 19.04.2018).
2. Сороковых Г. В., Жаркова Т. И. Тематический словарь методических терминов по иностранному языку 2-е изд., стер. М. : Флинта, 2014. 321 с.
3. Александрова Е. В. Методика формирования профессионально-ориентированной лексической компетенции у студентов юридических специальностей: на материале английского языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009.
4. Вовк Е. В. Формирование лексической компетенции в процессе активизации фразеологических единиц в речи студентов-филологов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2016. 23 с.
5. Сковородников А. П., Копнина Г. А. О формировании речевой культуры студента высшего учебного заведения (в аспекте компетентностного подхода) // Мир науки, культуры, образования. 2008. № 4 (11). С. 30–34.

© Белых И. Н., 2018

УДК 37.01

## ДИАГНОСТИКА СТИЛЯ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ШКОЛЬНЫХ КОНФЛИКТАХ

О. А. Брижатая

Красноярский государственный педагогический университет  
имени В. П. Астафьева, г. Красноярск

*Школа – важнейший институт социализации личности, где подросток учится дружить и сотрудничать, идти на компромисс и выходить из конфликтной ситуации. По статистике подростки проводят в школе большую часть своего времени и в ней не обходится без конфликтных ситуаций. Конфликт – это нормальное явление в человеческой жизни, самое главное правильно его диагностировать и эффективно действовать при его разрешении.*

*Ключевые слова: конфликт, школа, диагностика, сотрудничество, избегание, соперничество, методика К. Томаса, методика А. Басса и А. Дарки.*

## DIAGNOSTICS OF THE TEENAGERSTYLE BEHAVIOR IN SCHOOL CONFLICTS

О. А. Brizhataya

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk

*The school is the most important institution of socialization of the individual, where the teenager learns to make friends and cooperate, to compromise and get out of the conflict situation. According to statistics, teenagers spend most of their time at school and cannot do without conflict situations. Conflict is a normal phenomenon in human life, the most important thing is to diagnose it correctly and to act effectively when resolving it.*

*Keywords: conflict, school, diagnostics, cooperation, avoidance, rivalry, K. Tomas method, A. Bassa and A. Darki technique.*

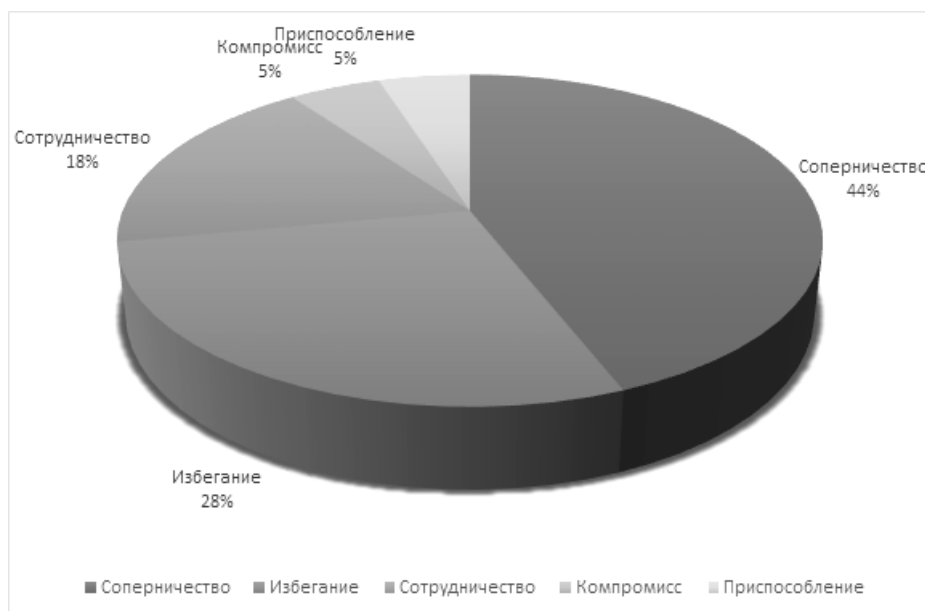
К понятию «школа» можно найти множество различных определений. Словарь Ожегова рассматривает школу как учебно-воспитательное учреждение [1, с. 2258], но это только одно из направлений. Школа – это важнейшая ступень в развитии любого человека, это не только место получения знаний, но и социализации, адаптации, место поиска новых друзей, любви и разочарований. В школе ребенок проводит большую часть своего времени, поэтому в школе неизбежны различные ситуации, в том числе и конфликтные. По статистике, приведенной в «Областной газете» 85 процентов учеников считают, что их в школе обижают, 38 процентов становятся объектами издевательств, 53 процента испытывают серьезные проблемы с учителями и одноклассниками, 32 процента готовы обратиться с проблемой к старшим [2]. Из этой статистики можно сделать вывод о том, что актуальность исследования школьных конфликтов очень высока, так как в силах школы и учителей снизить процент конфликтности и улучшить психологический климат в ученическом коллективе. Ведь от эмоциональной стабильности и психологической гармонии в школьном коллективе зависит успешность подрастающего поколения и достижения нации.

Особенность социальной ситуации развития подростка состоит в том, что он постепенно начинает включаться в новую для него систему отношений и общения со взрослыми и

сверстниками, занимая среди них свою нишу, выполняя новые возложенные на него функции. Нами было проведено исследование, посвященное анализу взаимоотношений между учениками. Цель – выявить доминирующие стратегию и стиль поведения подростков в школьных конфликтных ситуациях.

В исследовании приняли участие учащиеся 9-х классов МАОУ СШ № 149 г. Красноярска. Средний возраст учащихся 15 лет. Согласно характеристикам классных руководителей, в данных классах проявляется средний уровень сплоченности, в каждом классе присутствуют отверженные ребята, к ним не проявляют особую чуткость и заботу. Классы разбиты на микрогруппы по интересам, лидеры выделяются только благодаря учебе или развязному поведению. Успеваемость и дисциплина учащихся – средняя. Классы не проявляют инициативу в подготовке общешкольных мероприятий, подготовке праздников, Последнего звонка или совместных дел. В целом, общий эмоциональный климат референтной группы можно охарактеризовать как напряженный.

Для исследования конфликтного поведения учащихся использовали тест-опросник К. Томаса и методику диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки. Тест-опросник К. Томаса позволяет выявить стратегии поведения человека в конфликтной ситуации, а методика А. Басса и А. Дарки – определить стиль поведения, образ жизни подростка (см. рисунок).



Исследование конфликтного поведения по методике К. Томаса

Использование первой методики показало, что большая часть учеников предпочитают соперничество, как основную стратегию поведения в конфликте. Нужно отметить, что человек, прибегающий к данной стратегии поведения, склонен к давлению, подавлению, доминированию, а иногда и к принуждению партнера. В своем поведении человек напорист, идет своим путем, как говорится «шагает по головам», не проявляет заинтересованности в других людях, открыто борется за свои интересы, отстаивает позицию, не считаясь с мнением других людей.

Часть подростков придерживаются стратегии избегания, которая в конфликте считается менее предпочитаемой, для нее характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей. Такие подростки склонны уступать в конфликтах, сглаживать острые углы, избегать открытого столкновения или вообще конфликтной ситуации, это дети, которые придерживаются мнения «худой мир лучше доброй ссоры». Стратегия сотрудничества является третьей по предпочтительности подростками

стратегией поведения в конфликте. Вместе с тем сотрудничество всегда является желаемым исходом конфликта.

С помощью проведенной диагностики по второй методике было выяснено, что подростки выражают свои негативные чувства как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных обращений к другим лицам (угроза, проклятия, ругань). Мы обнаружили, что наименьший процент учеников скрывают свой гнев и обиду. Психолог и конфликтолог Вера Александровна Корнеева утверждает, что выражать свои эмоции правильнее, чем держать их в себе, с помощью грамотных действий педагога и психолога можно на ранних стадиях выявить агрессию или суицидальные наклонности, а это значит, что спасти множество жизней.

Итак, с помощью двух вышеперечисленных методик выяснили, что в основном подростки выбирают такую стратегию поведения в конфликте, как соперничество и избегание. Но, тем не менее, присутствует (хоть и в меньшем процентном соотношении) стратегия сотрудничества, что говорит о том, что с данной референтной группой можно и нужно продолжать работу.

В подростковом возрасте часто можем наблюдать реакции, которые до этого не проявлялись, либо проявлялись в меньшей степени, все чувства обострены, поэтому любое отклонение от мнения подростка может привести его в ярость или же довести до слез, спектр эмоций в данной ситуации велик. Подростки отличаются раздражительностью, вспыльчивостью, резкостью, обидчивостью. С этим связано неумение сдерживать себя, слабость самоконтроля, резкость в поведении. Подросток плохо контролирует свое поведение, что еще больше дает стимул педагогам, психологам и родителям действовать сообща по выявлению, диагностике отклонений в поведении и оказанию помощи и поддержке детям.

Конфликт в школе – явление стандартное, неминуемое и многоплановое. Самое главное, это позиция и роль учителя в процессе разрешения конфликтной ситуации. Для эффективной коммуникации со всеми участниками конфликтной ситуации следует заранее готовиться к разговору, продумать каждое слово и возможные варианты ответа, преодолеть личные негативные эмоции, забыть про командный голос, упреки и тем более угрозы, настроить дружественный тон, а главное слушать и слышать детей.

### **Библиографические ссылки**

1. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: Около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / под ред. Л. И. Скворцов. М. : Оникс-Лит : Мир и Образование, 2012.
2. URL: <https://www.oblgazeta.ru> (дата обращения: 12.03.2018).

© Брижатая О. А., 2018

УДК 376.545

## ПОНЯТИЕ «FÖRDERUNG» В КОНТЕКСТЕ НЕМЕЦКОЙ ПЕДАГОГИКИ ОДАРЕННОСТИ

А. С. Бурлова

Красноярский государственный педагогический университет  
имени В. П. Астафьева, г. Красноярск

*Дано определение понятию «Förderung» в контексте немецкой педагогики одаренности, отражены особенности в понимании «поддержки» одаренных обучающихся в германоязычной Европе. Проведен анализ синонимичных терминов в отечественной педагогике и выделен эквивалент понятию «Förderung».*

*Ключевые слова: одаренность, одаренные дети, педагогическая поддержка, педагогическое содействие, педагогическое сопровождение, педагогика одаренности, немецкая педагогика одаренности, сравнительная педагогика.*

## TERM “FÖRDERUNG” IN THE FIELD OF GERMAN GIFTED EDUCATION

A. S. Burlova

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk

*In the article the term “Förderung” is defined in the field of German gifted education, there are also given the main features of the term of giftedness-promotion in German-speaking Europe. Synonymous terms in Russian Pedagogy for the word “Förderung” are analysed and its equivalent is identified.*

*Keywords: giftedness, gifted children, pedagogical support, pedagogical assistance, pedagogical promotion, gifted education, German gifted education, comparative education.*

На современном этапе ведущим двигателем экономического развития общества становится человеческий ресурс: высокоинтеллектуальные творческие люди – основной капитал страны. Для становления интеллектуального фонда страны необходимо целенаправленное развитие и реализация интеллектуального и творческого потенциала молодежи, что подтверждается в Концепции долгосрочного социально экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года и в государственной программе «Развитие образования в Российской Федерации на 2018–2025 гг.», где основной фокус направлен на выявление, сопровождение и развитие талантливой и одаренной молодежи. Вследствие чего научные деятели и педагоги-исследователи получают новый заказ на анализ существующих психолого-педагогических теорий в области одаренности, педагогики одаренности и создание новейших технологий развития интеллектуальной и творческой одаренности детей и молодежи.

В данном контексте задачей сравнительной педагогики становится определение и выявление основных достижений современной мировой педагогики одаренности. Центром нашего внимания стали европейские германоязычные страны, где концепция одаренности и педагогика одаренности имеют наибольшее развитие, а модели и технологии сопровождения одаренных детей ежегодно показывают высокие результаты на научно-исследовательских конференциях по обмену опыта в сфере педагогики одаренности.

Для описания педагогической деятельности с одаренными детьми в германоязычных странах используется термин «Begabtenförderung», что дословно можно перевести как «поддержка, содействие одаренным». В некоторых контекстах слово совпадает со значением «со-

провожение». Данное обстоятельство навело нас на необходимость, четко определить особенности и характерные черты педагогической деятельности, включенной в понятие «Förderung», и, используя компаративистские методы исследования, отразить схожие и отличные черты понятий, существующих в отечественной педагогике одаренности.

Немецкий педагог К. Фишер определяет «Förderung» как «целенаправленную поддержку от взрослых, направленную на развитие детей с особыми потребностями в дошкольной, школьной и внешкольной системе» [4, с. 29]. В дополнении К. Фишер указывает на формирование череды новых понятий: индивидуальная поддержка (Individuelle Förderung), поддержка раннего возраста (Frühkindliche Förderung) поддержка одаренных (Begabtenförderung).

В материалах педагогической ассамблеи федерального значения «Форум образования» (2001 г.) представлен переход поддержки с ориентации на недостатки к фокусу на таланты и способности: «Поощрение имеет следующую цель: распознавать и поддерживать интересы ребенка, сюда относится обучение стратегиям трудовой и образовательной деятельности, а также развитие социальных компетенций. Ориентированный на компетентность, целостный взгляд на развитие ребенка также дает ребенку уверенность в собственной личности» [3, с. 7].

Для понимания термина «Begabtenförderung» необходимо рассмотреть его коннотации через смежные определения: индивидуальная поддержка и поддержка раннего возраста. Поддержка и воспитание раннего возраста, согласно докладу ЮНЕСКО (2007 г.), это все формальные и неформальные действия, которые поддерживают когнитивное, социальное, физическое и эмоциональное развитие ребенка от рождения до начала начальной школы. Сюда относиться не только обучение, но и питание, здоровье ребенка.

В то время как индивидуальная поддержка – это не только поддержка, направленная на конкретные целевые группы в школьном контексте. По мнению педагога Г. Майера, индивидуальное поощрение означает «дать каждому студенту возможность всесторонне развивать свой двигательно-моторный, интеллектуальный, эмоциональный и социальный потенциал и оказывать ему/ ей содействие в принятии соответствующих мер». Для этого необходимы соответствующие учебные ситуации, «в которых обучающиеся с индивидуальными потребностями и/или индивидуальными приоритетами обучения могут развивать свои сильные стороны и компенсировать слабые» [5, с. 97].

Исходя из представленных пониманий, можно выделить следующую общность: «поддержка» в немецкой педагогике – это действия, направленные на всестороннее: когнитивное, социальное, физическое и эмоциональное – развитие способностей обучающихся исходя из их индивидуальных потребностей.

В педагогике одаренности германоязычной Европы выделяют два термина для работы с одаренными детьми: «Begabungsförderung» и «Begabtenförderung». Наиболее гармоничное определение понятий представлено в приказе Министерства образования Австрии о «Содействии одаренности и одаренным» (2017 г.), где отражено, что функцию содействия внутри австрийской системы образования выполняет школа. «Содействие одаренности» (Begabungsförderung), включающее в себя поддержку одаренных (Begabtenförderung), направлено на поддержку, поощрение и сопровождение всех обучающихся при целостном развитии их личности и потенциалов. В то время как «поддержка одаренных» – это специальное поощрение обучающихся с высокими результатами. Другими словами, «содействие одаренности» подразумевает работу, направленную на выявление скрытого потенциала детей, а «поддержка одаренных» – направление и поддержку одаренных детей с явными достижениями.

С целью определения эквивалентов данных терминов в отечественной педагогике необходимо проанализировать следующие понятия: «поддержка», «содействие» и «сопровождение».

Автором отечественной концепции «педагогической поддержки» является О. С. Газман, который понимал педагогическую поддержку как особую педагогическую деятельность, обеспечивающую развитие (саморазвитие) уже заложенной индивидуальности и субъектности ребенка, а так же помощь детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с психическим и физическим здоровьем, социальным и экономическим положением, с эффективной межличностной коммуникацией. Можно сделать вывод, что ядром педагогической

поддержки является формирование «самости», помощь в самоопределении и саморегуляции, что не в полной мере соответствует концепции германоязычной педагогики. Педагогическое содействие в данной концепции является разновидность педагогической поддержки.

В свою очередь, отечественные педагоги придают педагогическому содействию значение «создание среды». Другими словами, содействие понимается как создание условий, благоприятных для развития личности обучающегося. Е.В. Малютина дополняет данное понятие целенаправленностью, то есть педагогическое содействие как «совместное действие по достижению поставленных целей».

В. В. Игнатова усиливает педагогическое содействие понятием «стратегия» и формирует «педагогическую стратегию содействия», где содействие – это педагогическая тактика, направленная на решение определенной педагогической задачи, ограниченная во времени и обладающая социальностью: «использование субъектами деятельности, усвоенных в процессе социализации культурно обусловленных образцов, стандартов, норм, ценностей, проявляющихся в повседневной жизни как система руководящих принципов и правил» [1, с. 49].

Перед определением следующего термина «педагогическое сопровождение» необходимо отметить, что данное понятие широко используется в научной литературе, несмотря на отсутствия единства в понимании сущности понятия сопровождение. По словарю С. И. Ожегова, сопровождать – это «следовать рядом с кем-то, ведя куда-нибудь». М. Р. Битянова определяет сопровождение как систему деятельности педагогического сообщества, направленную на создание условий для успешного обучения и развития в ситуациях взаимодействия.

Наиболее лаконичное и близкое по значению к термину «Förderung» дает определение данному понятию педагог И. А. Липский, указывая на основную цель сопровождения – «целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека, осуществляемое посредством специальных педагогических систем (образования, просвещения, воспитания, обучения, подготовки) в их институциональном (структурном) оформлении» [2, с. 283].

Специфику педагогического сопровождения можно оценить, сравнив его с педагогической поддержкой: педагоги Г. Н. Дегтярева и Г. С. Птушкин указывали на разные предметы деятельности. Если сопровождение является созданием условий для принятия решений, то поддержка – определение пути ребенка и способов преодоления возможных проблем.

По итогам исследования мы пришли к следующему выводу: в контексте германоязычной педагогики одаренности работа с одаренными заключается в целенаправленной поддержке обучающихся через целостное развитие их индивидуальных способностей и потенциалов внутри образовательной системы. Изводя из данного понимания, можно утверждать, что в отечественной педагогике из ряда смежных по значению терминов «содействие», «поддержка», «сопровождение» наиболее близким к понятию «Förderung» является «педагогическое сопровождение». Обладая признаками целенаправленности и индивидуализации, педагогическое сопровождение выходит за границы тактики, представляя собой целостную систему развития способностей обучающегося и его потенциалов, охватывающую разные уровни образования.

### **Библиографические ссылки**

1. Игнатова В. В., Барановская Л. А. Содействие как педагогическая стратегия // Сибирский педагогический журнал : науч.-теоретич. изд. 2008. № 1. С. 67–82.
2. Липский И. А. Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания : сб. науч. тр. Волгоград, 2004. С. 280–287.
3. Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. (2001). Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn.
4. Fischer C. (2014). Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung). Berlin : Friedrich-Ebert-Stiftung.
5. Meyer H. (2011). Was ist guter Unterricht? Berlin : Cornelsen Scriptor.

УДК 373

## СОВРЕМЕННЫЕ ШКОЛЬНИКИ И МЕДИАПРОСТРАНСТВО СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

О. В. Верещагина

Сибирский федеральный университет, г. Красноярск

*Говорится о том, что социальные сети стали микромиром для современных школьников. А грамотно организованное медиапространство школы может стать хорошей площадкой для развития творческих способностей учащихся.*

*Ключевые слова: социальные сети, медиапространство, школьная журналистика, Интернет, школьники, школа.*

## CONTEMPORARY SCHOOLCHILDREN AND MEDIA SPACE OF MODERN SCHOOL

O. V. Vereshchagina

Siberian Federal University, Krasnoyarsk

*In this article the author says that social networks have become a microcosm for modern schoolchildren. A competently organized schoolmedia space can be a good platform for the development of creative abilities of students.*

*Keywords: social networks, media space, school journalism, internet, school children, school.*

Виртуальный мир в лице социальных сетей, таких как, ВКонтакте, Facebook, Instagram и других, уже давно и достаточно прочно вошел в жизнь современных школьников. Все чаще мы видим отчеты об их прогулках по городу на их собственных страничках в социальных сетях, где появляются фото и описание того как они встретились с друзьями, провели время, где были и что видели. Интернет для них стал неотъемлемой частью жизни. Ведь даже современные дошкольники предпочитают активным и ролевым играм – игры на компьютерах, планшетах и других электронных гаджетах. У современного ребенка появляются абсолютно новые интересы, связанные с введением в наш повседневный быт электронной техники, компьютеров.

Именно Интернет дает возможность получить новые знания, развлечься, рассказать о себе и своей жизни и просто пообщаться с друзьями и знакомыми. Даже когда подростки ищут информацию, то первым делом пытаются найти ее в социальных сетях и только потом идут в поисковики. Хотим мы того или нет, но социальные сети стали настоящим микромиром для детей, в котором они удовлетворяют свои главные потребности. Мир меняется очень быстро и современные подростки вместе с ним.

Так что же самое важное для подростков? С одной стороны, интимно-личностное общение с друзьями и сверстниками, а с другой стороны – поиск себя и возможность примерить разные образы. И на сегодняшний день этому в полной мере подходит Интернет с его многообразными социальными сетями на любой вкус. Здесь подросток может общаться с кем-то тет-а-тет или же взаимодействовать с обществом в целом. Главное, что ребенок имеет возможность продемонстрировать что-то значимым для него людям и получить ответную реакцию, которая так важна подростку в поиске себя. Ведь Интернет – это свобода,

которая, к слову, не всегда есть хорошо для подростков. А Интернет предоставил не только свободу слова, но и свободу выражений. Вот она другая сторона медали, нет рамок и четких границ, дети не чувствуют того, когда в беседе нужно поставить точку, остановиться и прекратить общение, не вестись на провокацию. Это касается конфликтных ситуаций. Ведь подростки в силу своего возраста и нестабильного гормонального фона, очень легко заводятся и могут наговорить того, что вряд ли бы сказали при личной встрече. Подростковый возраст, как известно, характеризуется эмоциональностью, повышенной чувствительностью, неконтролируемым всплеском эмоций, повышенной тревожностью и агрессивностью. Школьники только учатся управлять собой. Побуждение к агрессивному поведению – одна из особенностей неконтролируемого общения в Интернете: наблюдаемая школьниками агрессивная коммуникация принимается и активно усваивается [4].

Виртуальное так плотно «входит» в жизнь подростка, что основательно определяет поведение, образ жизни, характер взаимодействия с окружающим миром современного подростка и становится проблемой родителей, которые задаются вопросом: где грань, перейдя которую, подросток может стать незаметно для себя чрезмерно зависимым от «виртуального» мира общения. Этот процесс интенсивного погружения в интернет-коммуникацию создает «особые риски для подростковой социализации, адаптации, личностного развития» [1].

То, что современные подростки в своем возрасте явно более осведомленные во многих вопросах, чем их родители, когда были школьниками – это факт. Ведь всемирная паутина окутывает их, как только они попадают в ее владения. Не имея достаточного жизненного опыта, дети могут принять за правду то, что ей не является. С развитием мультимедиа Интернет позволил массово демонстрировать аморальные аудио- и видеoinформацию, он стал царством безграничных возможностей и безнаказанности. Масштабы сети настолько огромны, что не позволяют порой определить авторов сайтов-свалок. Общепринятые правила работы в глобальной сети соблюдаются лишь теми, кому они не мешают. Очень часто вся информация, прочитанная или увиденная в Интернете, принимается подростком за чистую монету. Всемирная паутина – свалка, мусорная корзина, куда сливается вся информация, которая зачастую не имеет ничего общего с правдой. О том, чтобы она была подкреплена реальными фактами, речи и вовсе не идет. Потому даже взрослому человеку порой сложно отличить правду от клеветы, реальность от подделки.

Очевидно, что Интернет, социальные сети, различные информационные порталы – это самое, что ни на есть настоящее нашего подрастающего поколения. Именно там они читают новости, пишут «посты», дружат, общаются. Только нужно помочь современным школьникам не запутаться в безграничных сетях мировой паутины, а научиться излагать свои мысли четко и логично, уметь правильно использовать информационные потоки, в целях эффективной коммуникации и решения учебно-познавательных и иных личностных проблем и задач. Показать им, что эмоции можно и нужно выражать словами, а не только эмоциональными графическими символами. И этому должна научить школа. А как правильно донести информацию до школьника, чтобы он ее услышал, воспринял и применил? Ответ очевиден – надо его заинтересовать, завлечь, сделать ответственным за то, что ему интересно. В конце концов, дать ему в руки инструмент, чтобы он действовал. Школа должна не отставать в темпе развития, она обязана меняться и отвечать требованиям современного мира и удовлетворять интересы учащихся. Прогресс порождает новую деятельность. А по факту мы видим, что актуальной проблемой для современной начальной школы является то, что на дополнительных, коррекционных занятиях учитель строит работу преимущественно над формированием предметных планируемых результатов освоения младшими школьниками того или иного учебного предмета, забывая о развитии их коммуникативных, регулятивных и познавательных универсальных учебных действиях [3].

Современная школа журналистики на базе средней общеобразовательной школы – прекрасная основа для того, чтобы учащиеся смогли реализовать свои творческие способности, научились творческому и критическому мышлению, занялись тем, что им интересно,

---

смогли рассказать всему миру о том, что их волнует, чем они увлекаются и о чем думают. Здесь они могут примерить на себе разные роли: журналиста, редактора, организатора, ректора, писателя и другие. Почему именно школа журналистики? Потому что это актуально, модно, и так естественно для подростков. Можно не смотреть телевизор, но при этом быть в курсе всех событий, иметь всю информацию о происходящем вокруг и для этого стоит только зайти в Интернет. СМИ уже давно «живет» на два фронта, все телевизионные каналы, газеты и даже радио имеют официальные сайты, аккаунты в социальных сетях, где дублируется вся информация. По их подобию учащиеся могут создавать свои СМИ. Конечно, соперничать с центральными изданиями они не будут. Но это вовсе и не их задача. Писать о том, что нравится, что волнует, что актуально для подростков. Да и существует школьная пресса не только для того, чтобы сообщать новости. Журналистику в школе можно рассматривать как средство создания творческого крепкого коллектива, как средство воспитания, как средство формирования общественного мнения самих учащихся. Хочется отметить, что школьная пресса играет большую роль в жизни подростков, особенно тех, кто задействован в ее работе. Она способствует взрослению детей, развитию, а также помогает в образовании устойчивого мини-социума в стенах школы. Ведь каждая школа для ученика представляет собой прообраз государства, у которого есть свои правила, традиции и определенный уклад жизни. Каждое такое государство уникально. И основная задача творческого коллектива школьного СМИ рассказать о нем так интересно, чтобы их творчество заинтересовала и учеников, и учителей, и родителей. А в результате работы школьного пресс-центра каждый ее участник, и кто пишет, и кто читает, чувствует собственную значимость и причастность к решению школьных задач.

С помощью школы журналистики подростки могут сделать свою школьную жизнь интересней, взглянуть на нее с новой стороны. Уроки, домашние занятия и многочисленные контрольные – это не все, чем живет современный школяр. Дети могут сами рассказывать на страничках социальных сетей, на сайте своей школы о том, что интересного происходит в школьных стенах, какие мероприятия, события наполняют их жизнь, чем они интересуются и занимаются в свободное от учебы время.

Творческая работа в качестве журналиста как нельзя лучше влияет на формирование познавательного интереса, развитию речевой коммуникации и мышления, духовно-нравственному развитию учащихся. Кроме того, развиваются такие важные личностные качества как коммуникабельность, общая эрудиция, уровень культуры, выразительность речи, ответственность за порученное дело и дисциплину, а также позволяет максимально проявить учащимся свои возможности в избранной области деятельности и даже сказываются на профессиональном самоопределении.

Школьная журналистика – это не только стенгазеты и газеты в классическом ее понимании. Сегодня она выходит на новый медийный уровень, который включает в себя помимо собственного сайта еще и страницы в социальных сетях, аккаунты, микроблоги, блоги, которые будут вести сами школьники. Современная журналистика – это скорость, мобильность, универсальность, интерактивность, мультимедийность.

С одной стороны, очень важно формировать медиаобразовательные навыки и повышать уровень грамотности учащихся в образовательных учреждениях, так как существует проблема искажения действительности современными массмедиа. Подростки получают огромные информационные потоки по каналам СМИ, но при этом они не вникают в достоверность и надежность самой информации. Но, с другой стороны, информационная культура в современном обществе является как критерием развития личности, так и критерием того, какими навыками поиска, передачи, обработки и анализа информации овладел ребенок. Главной задачей теперь становится не просто передать ему определенные знания, а научить овладевать новыми видами деятельности.

Медиапространство современной школы сейчас играет значимую роль в системе всевозможных форм и видов деятельности, нацеленных на применение и открытие знаний.

Стоит отметить, если раньше информационные потоки скапливались все внутри школы, то на сегодняшний день становится очень важно внешнее информационное обеспечение деятельности образовательного учреждения. Поэтому нужно подойти грамотно к разработке комплексного подхода к организации медиапространства образовательного учреждения.

Медиапространство современной школы решает сразу несколько задач. Во-первых, формирует грамотную и требовательную аудиторию. Во-вторых, предоставляет возможность взаимодействия с внешними СМИ, обеспечивая принцип открытости воспитательно-образовательного пространства школы. В-третьих, формирует профессиональные навыки и компетенции у школьников, включенных в этот вид деятельности. Школьные СМИ – это надежный базис для формирования и апробации компетенций, журналистских талантов школьников. Интерес к общественно-политической журналистике, полученный в школе, может иметь важное профориентационное значение [2].

### **Библиографические ссылки**

1. Асмолов А. Г. От Мы медиа к Я медиа: трансформации идентичности в виртуальном мире // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2010. № 1. С. 3–21.
2. Вахнеева А. А., Давыдова-Мартынова Е. И. Медиапространство современной школы // Открытое образование. 2017. Т. 21, № 6. С. 81–91.
3. Лутошкина В. Н., Коренева В. В. Модель организации работы учителя начальных классов с индивидуальными траекториями развития младших школьников // Вестник Томск. гос. педагогич. ун-та. 2018. № 3. С. 39–44.
4. Федорова Е. П. Становление образа мира у подростков в процессе интернет-коммуникации // Образование и развитие личности в современном коммуникативном пространстве : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Иркутск : Изд-во «Аспринт», 2016. С. 107–111.

© Верещагина О. В., 2018

УДК 373

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ  
ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ  
МИГРАНТОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА КРАСНОЯРСКА**

**К. С. Висингириева, Ю. С. Шепелева, А. К. Лукина**

Сибирский федеральный университет, г. Красноярск

*Приводятся и описываются результаты исследования направленного на выявление уровня толерантности в зависимости от этнических и гендерных особенностей школьников г. Красноярска.*

*Ключевые слова: толерантность, этнические группы.*

**SOCIO-PSYCHOLOGICAL AND PERSONAL FACTORS OF FORMING  
THE ETHNIC TOLERANCE OF CHILDREN FROM MIGRANT FAMILIES  
IN THE EDUCATION SYSTEM OF KRASNOYARSK**

**K. S. Visingiriev, J. S. Shepeleva, A. K. Lukina**

Siberian Federal University, Krasnoyarsk

*The article presents and describes the results of a study aimed at identifying the level of tolerance depending on the ethnic and gender characteristics of schoolchildren in Krasnoyarsk.*

*Keywords: tolerance, ethnic groups.*

Российская Федерация на сегодняшний день является многонациональным государством, следовательно, не перестают быть актуальными такие вопросы, как этническая идентичность, межэтническое сближение, межэтническая толерантность и т. д. Социум, зачастую, не всегда готов принять какие-либо этнические группы, и это, в свою очередь, приводит к изоляции и обособленности этносов. Отсюда вытекают различные фобии: этническая нетерпимость, мигрантофобия и т. д.

Существует разработанная стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года, в которой делается акцент на главные аспекты – воспитание ответственного человека, любящего свою малую и большую родину, уважение к окружающим людям, к культуре и традициям [1]. Люди эмигрирующие, переехавшие в Россию на длительный срок, как правило, имеют семьи, детей, которым также предстоит социализироваться в данной среде.

В связи с этим становится актуальна и проблема, касающаяся вопросов толерантности и идентичности детей из семей мигрантов, инофонов в системе образования, поскольку именно система образования является ключевым институтом социокультурной адаптации и снижения социальных рисков для безопасности региона в целом. Исследование данной проблематики актуально для города Красноярска, на территории которого проживают представители более 115 национальностей, вступающие в процессе повседневной жизни во взаимодействие [2].

Проблема воспитания молодежи в условиях поликультурного общества актуальна в последние годы, затрагивается в многочисленных исследованиях педагогики и психологии. Как правило, речь идет о воспитании у школьников толерантности, как уважения и принятия любых различий между людьми (религиозных, гендерных, этнических). В трудах А. В. Ва-

сильева, А. Т. Кинкулькина, И. Я. Кленицкой, А. И. Репинского анализируются возможности и методы формирования толерантной позиции, учащихся в рамках изучения различных дисциплин школьной программы. Большое внимание уделяется формированию толерантности школьников в полиэтнических регионах, где уровень межэтнической напряженности выше (Б. З. Вульф, В. Н. Галяпина, В. Н. Гуров, Г. Палаткина). Социальные, социально-психологические и личностные факторы формирования этнической толерантности исследуются в диссертационных исследованиях С. Д. Гуриевой, Ю. П. Ивковой, Е. П. Непочатых, Г. Р. Фархшатовой, Е. В. Федосовой [4].

Проведенное нами исследование направлено на выявление уровня толерантности в зависимости от этнических и гендерных особенностей школьников. В качестве инструментария использовалась социологическая анкета, разработанная по методике В.С. Собкина [3]. Анкета представляет собой перечень вопросов, связанных с измерением толерантных установок в сфере межнациональных отношений.

В качестве респондентов выступали обучающиеся 8–11 классов десяти школ города Красноярска. В опросе приняли участие только те школы, процент мигрантов в которых превышал 10 %. Выборочная совокупность опрошенных составила 939 человек. Из 17 вопросов анкеты, рассмотрим именно те, которые позволили выявить уровень толерантности обучающихся, с учетом гендерных и этнических особенностей.

**Вопрос: Как ты относишься к тому, что представители различных национальных меньшинств, проживающие на территории России, отмечают свои национальные праздники?**

|                                                                                                                               | Славяне | Кавказцы | Азиаты | Европейцы | Метисы |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|----------|--------|-----------|--------|
| Все народы должны иметь возможность отмечать свои национальные праздники, даже проживая в другой стране                       | 61      | 82       | 85     | 62        | 70     |
| Мне все равно                                                                                                                 | 30      | 16       | 10     | 33        | 21     |
| Мне неприятно, меня раздражает, что представители других национальностей отмечают свои праздники на территории не своих стран | 6       | 2        | 2      | 0         | 4      |
| Люди национального меньшинства не должны отмечать в других странах свои праздники                                             | 2       | 0        | 2      | 0         | 2      |
| Другое                                                                                                                        | 1       | 0        | 1      | 5         | 2      |

Примечание: данные таблицы представлены в процентном соотношении, по национальному признаку.

|                                                                                                                               | Юноши | Девушки |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|---------|
| Все народы должны иметь возможность отмечать свои национальные праздники, даже проживая в другой стране                       | 33    | 34      |
| Мне все равно                                                                                                                 | 14    | 11      |
| Мне неприятно, меня раздражает, что представители других национальностей отмечают свои праздники на территории не своих стран | 2     | 2       |
| Люди национального меньшинства не должны отмечать в других странах свои праздники                                             | 1     | 1       |
| Другое                                                                                                                        | 1     | 0       |

Примечание: данные таблицы представлены в процентном соотношении, по гендерному признаку.

**Вопрос: «Влияет ли национальность человека на твоё отношение к нему?»**

|                      | Славяне | Кавказцы | Азиаты | Европейцы | Метисы |
|----------------------|---------|----------|--------|-----------|--------|
| Влияет сильно        | 5       | 2        | 5      | 10        | 5      |
| Влияет слабо         | 24      | 8        | 14     | 10        | 14     |
| Не влияет            | 60      | 82       | 75     | 67        | 68     |
| Затрудняюсь ответить | 9       | 8        | 5      | 10        | 10     |
| Другое               | 2       | 0        | 1      | 5         | 3      |

Примечание: данные таблицы представлены в процентном соотношении, по национальному признаку.

|                      | Юноши | Девушки |
|----------------------|-------|---------|
| Влияет сильно        | 4     | 1       |
| Влияет слабо         | 11    | 9       |
| Не влияет            | 33    | 32      |
| Затрудняюсь ответить | 3     | 6       |
| Другое               | 1     | 1       |

Примечание: данные таблицы представлены в процентном соотношении, по гендерному признаку.

**Вопрос: «Какие чувства ты испытываешь при знакомстве с человеком другой национальности?»**

|                           | Славяне | Кавказцы | Азиаты | Европейцы | Метисы |
|---------------------------|---------|----------|--------|-----------|--------|
| Раздражение               | 2       | 0        | 1      | 5         | 1      |
| Интерес                   | 36      | 42       | 40     | 29        | 35     |
| Уважение                  | 11      | 26       | 31     | 19        | 19     |
| Недоверие                 | 3       | 2        | 1      | 5         | 3      |
| Зависит от национальности | 15      | 4        | 7      | 5         | 12     |
| Ничего не испытываю       | 31      | 24       | 20     | 33        | 27     |
| Другое                    | 2       | 2        | 2      | 5         | 2      |

Примечание: данные таблицы представлены в процентном соотношении, по национальному признаку.

|                           | Юноши | Девушки |
|---------------------------|-------|---------|
| Раздражение               | 1     | 1       |
| Интерес                   | 16    | 21      |
| Уважение                  | 9     | 6       |
| Недоверие                 | 2     | 1       |
| Зависит от национальности | 6     | 6       |
| Ничего не испытываю       | 15    | 13      |
| Другое                    | 1     | 1       |

Примечание: данные таблицы представлены в процентном соотношении, по гендерному признаку.

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод о том, что обучающиеся настроены позитивно по отношению к представителям иных национальностей. Вопросы, обработанные по гендерному признаку, также существенных отличий не выявили, что говорит о том, что и юноши, и девушки отвечали идентично на поставленные вопросы.

Толерантное отношение к представителям разных этнических групп может быть обусловлено тем, что:

- в нашем исследовании принимали участие ученики 8–11 классов, и конечно не все они обучались первый год в этом классе, среди них, конечно, есть и те, которые проучились в поликультурной школе уже какое-то время и, следовательно, находятся не на первой ступени социокультурной адаптации. За период обучения учащиеся приобрели определенные навыки толерантного поведения и отношения к другим;

- система образования проводит огромную работу по внедрению методов формирования толерантной позиции, учащихся в рамках изучения различных дисциплин школьной программы;

- большое внимание уделяется формированию толерантности школьников в полиэтнических регионах, к таким регионам относится и город Красноярск.

Но, тем не менее, мы считаем необходимо вести и дальнейшую работу как с учителями, приходящими работать в поликультурные школы, так и с учениками, чтобы еще более упростить процесс взаимодействия и взаимопонимания.

### **Библиографические ссылки**

1. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года [Электронный ресурс]. URL: [rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html](http://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html) (дата обращения: 12.03.2018).
2. <http://krasstat.gks.ru/> (дата обращения: 12.03.2018).
3. Собкин В. С., Адамчук Д. В. Измерение толерантных установок в сфере межнациональных отношений // Вестник практической психологии образования. 2006. № 2. С. 26–35.
4. Ивкова Ю. П. Формирование этнической толерантности старшеклассников в деятельности классного руководителя : дис. ... канд. пед. наук. Петрозаводск, 2006. С. 71–72.

© Висингириева К. С., Шепелева Ю. С., Лукина А. К., 2018

УДК 37.032

## РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

А. К. Галбура

Красноярский государственный педагогический университет  
имени В. П. Астафьева, г. Красноярск

*Обсуждаются возможности формирования социальной компетентности у подростков в дополнительном образовании. Предъявляется в качестве частности возможности влияния образовательной программы лагеря на формирование социальной компетентности. Показаны разные подходы к понятиям. Обосновывается возможность развития образовательных программ в детских оздоровительных лагерях, включающих в себя активную досуговую деятельность*

*Ключевые слова: социальная компетентность, образование, детский оздоровительный лагерь, диагностики, педагогическое наблюдение.*

## DEVELOPMENT OF THE SOCIAL COMPETENCE OF ADOLESCENTS IN THE CONDITIONS OF THE CHILDREN'S HEALTH CAMP

A. K. Galbura

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk

*The article discusses the possibilities of forming social competence in adolescents in additional education. It is presented as a particular possibility of the influence of the educational program of the camp on the formation of social competence. Different approaches to concepts are shown. The possibility of development of educational programs in children's health camps, including active leisure activities, is grounded.*

*Keywords: social competence, education, children's health camp, diagnostics, pedagogical supervision.*

В современном мире формирование социальной компетентности является условием становления успешной личности. На необходимость развития способностей к взаимодействию и коммуникации у современных школьников указывают новые законодательные документы, в частности, Концепция развития образования РФ до 2020 г. (распоряжением Правительства РФ от 4 сентября 2014 г. № 1726-р), Концепция развития дополнительного образования (2015) и др. Условия развития социальных умений в институциональном пространстве школы достаточно ограничены. В этой связи понятным является обращение к дополнительному образованию как значимому ресурсу в развитии социальных умений у подростков. Это в значительной мере относится к детям и подросткам из социально неблагополучных семей, не имеющих возможности получения дополнительных образовательных услуг и расширения своего социального опыта [4].

В системе дополнительного образования познавательная активность личности выходит за рамки образовательной среды в сферу социальных проб и практик, которые активно раскрываются в условиях детского оздоровительного лагеря. В нашем исследовании мы поставили перед собой задачу выявления влияния пребывания подростков в оздоровительном лагере на их социальное развитие, в частности, на формирование их социальной компетентности.

Вслед за Е. В. Прямиковой мы трактуем социальную компетентность как способность выстраивать стратегии взаимодействия с людьми в окружающей его изменяющейся социальной реальности. Она предполагает освоение вариантов взаимодействия с окружающими, способов достижения целей, и понимание сути происходящего, предвидение последствий собственных действий. Исследователь Н. Н. Нагайченко выделяет следующие виды социальной компетентности: вербальная, коммуникативная, социо-профессиональная, социально-психологическая и эгокомпетентность (способность к самоидентификации). Один из основателей компетентностного подхода в педагогике и психологии И. А. Зимняя дифференцирует компетенции. В частности, она рассматривает компетенцию, которая относится к социальному взаимодействию человека и социальной сферы, как сложную. К ней относится компетенция социального взаимодействия с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, предполагающая умения решать конфликты, сотрудничать, быть толерантным, социально мобильным. В компетенцию социального взаимодействия с социальной сферой относится также коммуникативная компетенция в общении. Речь идет об умениях устного, письменного диалога, монолога, знание и соблюдение традиций этикета, способности к кросс-культурному и иноязычному общению, навыках ведения деловой переписки, решения коммуникативных задач [1].

Проанализировав различные подходы, мы понимаем под социальной компетентностью подростков способность совершать действия в коммуникации, рефлексировать свое поведение и работать с информацией (анализировать, сравнивать, выбирать). В качестве структурной характеристики компетентности традиционно в психолого-педагогических исследованиях рассматривают следующий компонентный состав: мотивационно-ценностный, операционно-содержательный и эмоционально-волевой. Мотивационно-ценностная характеристика проявляется в мотивах социальной деятельности, в характере их сформированности, в установках на социальное взаимодействие, в отношении к нравственным нормам и ценностям общественного и личностного порядка. Операционно-содержательный компонент социальной компетентности ориентирован на владение знаниями, умениями и навыками, позволяющие осуществлять критический анализ своих и чужих поступков, прогнозировать результат взаимодействия, осуществлять коммуникацию, влиять на других людей, ставить цели и добиваться их реализации. Эмоционально-волевая характеристика социальной компетентности связана с умениями делать выбор, принимать решение, способностью к самоконтролю и саморегуляции, с готовностью взять на себя ответственность, проявить решительность, уверенность в себе. В рамках нашего исследования мы ограничились рассмотрением трех характеристик социальной компетентности старших подростков, проводящих свой досуг в оздоровительном лагере. Сюда относятся владение подростками коммуникативными навыками, умениями управлять своим поведением (рефлексивные умения) и способность работать с разного рода информацией (информационные умения). В частности, речь идет об умениях убеждать собеседника, публично выступать, владеть своими эмоциями, управлять собой в конфликтной ситуации. Работа с информацией означает способность подростка искать и анализировать информацию, необходимую для выполнения определенной работы. Вышеописанные умения различаются по уровням сформированности. Низкий уровень означает отсутствие данного умения, средний уровень представляет умение, проявляющееся только при подсказке. Умелое и адекватное использование умения или навыка в соответствии с необходимостью и в рамках актуальной задачи обозначает его высокий уровень развития.

Организация жизни детей в детском оздоровительном лагере предполагает разработку и реализацию специальной программы развивающего досуга, одной из задач которой мы определили, как диагностическое изучение и развитие социальной компетентности у подростков, имеющих разный опыт досугового общения во внеинституциональных условиях. Всего в исследовании приняло участие 63 подростка возрастом 11–13 лет

С целью выявления особенностей сформированности социальной компетентности нами были использованы несколько методик. Одной из основных методик выступила шкала

социальной компетентности А. М. Прихожан, в рамках которой мы рассматривали общий уровень развития социальной компетентности. Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена (1 субтест) и методика изучения социальной эмпатии позволили нам выявить характер управления подростками своим эмоциональным поведением, способность понимать и анализировать происходящее. Использование теста-опросника К. Томаса по поводу поведения в конфликтных ситуациях способствовало выявлению особенностей поведения воспитанников оздоровительного лагеря в конфликтных ситуациях, а также определению характера владения ими коммуникативных умений.

Кроме формализованных методик при изучении социальной компетентности подростков нами использовалось наблюдение. Были разработаны специальные экспертные листы, в которых фиксировались особенности социального участия подростков в разных событиях, имеющих место в условиях оздоровительного лагеря. Результаты наблюдения за социальным поведением, в частности, за коммуникацией подростков друг с другом, за их подготовкой к проведению игр, проектов в течение всей смены позволили выявить особенности проявления социальной компетентности. Результатом первого этапа диагностического изучения явилось распределение подростков по трем уровням развития социальной компетентности. Преобладающими уровнями явились средний и низкий.

С целью формирования социальной компетентности была реализована специальная программа, которая включала разные проекты. Был организован проект «Эффект команды», который включал в себя несколько модулей. В рамках первого модуля ребята проходили тренинги на командообразование и сплочение. Второй модуль был ориентирован на разработку частных проектов различной направленности. В них подростки осваивали весь путь от задумки проекта до реализации. Третий модуль позволил подросткам освоить опыт представления и защиты своих групповых проектов. Деловые и стратегические игры, такие как «Бумажная», «Самолеты» были направлены на построение между командами различных стратегий выполнения заданий и выработки понимания важности команды в совместных делах. Также подростки были включены в повседневные отрядные дела, в организацию вечерних мероприятий, что способствовало отработке навыков поведения в конфликтной ситуации и в целом развитию умения коммуникации. На это была направлена также общеконандная игра, которая в целом представляет собой стратегию совместной деятельности, включающая замысел, осуществление действий, получение конкретных результатов, направленных на содержательный интеллектуальный и положительно эмоциональный совместный досуг.

В результате реализации программы дополнительного образования в рамках пребывания подростков в оздоровительном лагере после проведения повторной диагностики нами была выявлена положительная динамика в формировании социальной компетентности, связанной с развитием коммуникативных, рефлексивных и информационных умений у средних с старших подростков.

### **Библиографические ссылки**

1. Зимняя И. А., Морозова Н. А. Современное состояние проблемы концепций воспитания // Современные концепции воспитания. Ярославль, 2000. С. 171.
2. Нагайченко Н. Н. Социальная компетентность старшеклассников: содержание и структура понятия // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т. 2 №. 3.
3. Прямыкова Е. В. Социальная компетентность школьников: смыслы и практики // Социально-политический журнал. 2009. №. 7. С. 126–132.
4. Тетерский С. В., Фришман И. И. Детский оздоровительный лагерь: Воспитание, обучение, развитие : практ. пособие. М. : АРКТИ, 2007. Т. 104.
5. Концепция дополнительного образования [Текст]. М. : Омега-Л., 2014. 134 с.

© Галбура А. К., 2018

УДК 375.55

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ  
МЕТАКОМПЕТЕНЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК ЭЛЕМЕНТ  
НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ**

**О. В. Гудкова**

Красноярский государственный педагогический университет  
имени В. П. Астафьева, г. Красноярск

*Рассматривается процесс становления новой образовательной парадигмы. Выделены навыки и умения для нового сложного мира. Подчеркивается важность формирования профессионально-ориентированных умений обучающихся. Предлагается формат «со-бытийной общности» как элемента новой образовательной парадигмы.*

*Ключевые слова: новый сложный мир, новая образовательная парадигма, профессионально-ориентированные метакомпетенции, со-бытийная общность, открытый образовательный проект.*

**FORMATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED METACOMPETENCES  
OF SENIOR STUDENTS AS THE ELEMENT OF NEW EDUCATIONAL PARADIGM**

**O. V. Gudkova**

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk

*There is considered the process of new educational paradigm formation. There are singled out the skills for our new complicated world and emphasised the importance of students' professionally oriented meta-competences formation. We have also proposed the event community as the element of a new educational paradigm.*

*Keywords: new complicated world, new educational paradigm, professionally oriented meta-competences, event community, open educational project.*

Все большее количество экспертов утверждают, что в ближайшем будущем человечество столкнется с кардинальной сменой экономического и общественного уклада. Эти изменения произойдут под влиянием ускоренного развития технологий и сопутствующих социальных изменений. Существующая модель массового образования показала свою эффективность и выполняла ряд важных задач в течение длительного времени. Она выполняла ряд задач, свойственных индустриальной эпохе, и успешно распространила базовые навыки письма и чтения среди большинства людей. В настоящее время мы наблюдаем становление новой образовательной парадигмы для нового сложного мира. Образование столкнулось с ситуацией, когда в ряде сфер навыки устаревают быстрее, чем заканчивается нормативный срок обучения. Именно поэтому требуется совершенно новый подход к навыкам и умениям, которые должны лечь в основу новой образовательной парадигмы. Широко обсуждаются требуемые навыки будущего, а именно: эмоциональный интеллект, медиаграмотность, умение управлять вниманием, экологическое мышление, креативность, способность учиться [1, с. 81].

В настоящее время образование трансформируется в связную экосистему, в которой будут сосуществовать разнообразные образовательные элементы от крупных образовательных учреждений до маленьких центров. Единственный способ справиться с надвигающимися-

ся изменениями состоит в том, чтобы признать их и начать эффективно взаимодействовать. В новом Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования изложены новые требования к образовательным результатам [4]. Формированию подлежат личностные и метапредметные умения обучающихся, необходимые для нового сложного мира. Данные умения включают в себя: сформированность мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, сформированность основ саморазвития и самовоспитания, готовность к служению Отечеству, его защите, толерантное сознание и поведение в поликультурном мире, осознанный выбор будущей профессии и возможностей реализации собственных жизненных планов, умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, умение самостоятельно оценивать и принимать решения и т. д.

В новом сложном мире человеку должно помочь собственное представление о смысле своей деятельности. В связи с этим все больше внимания уделяется способности к адаптации. Мы должны помогать найти свое призвание обучающимся и научить самореализации, что создаст им пространство для собственного развития и реализации своего предназначения. В контексте новой образовательной парадигмы подлежат формированию профессионально-ориентированные метакомпетенции старшеклассников.

В связи с новыми задачами активизируется поиск способов формирования необходимых умений и организации образования. Помимо школ и университетов, которые постепенно эволюционируют до центральных узлов, помогающих в навигации по индивидуальному образовательному маршруту, можно выделить еще некоторые элементы, которые станут неотъемлемой частью образовательной экосистемы: глобальные (онлайн) образовательные платформы, городские образовательные форматы и другое. В рамках данной статьи мы рассматриваем событийный формат образовательной организации. Особой ценностью данного формата является создание «со-бытийной общности» педагога и обучающего, понятие которой ввел в своих исследованиях выдающийся психолог В. И. Слободчиков. «Со-бытийная общность есть живое единство, сплетение и взаимосвязь двух и более жизней, их внутренне сродство при внешней их противопоставленности; со-бытие предполагает, что, несмотря на препятствия и «непрозрачность» других, все-таки возможно понимание (постижение) личности Другого, а также чувство ответственности за других и преданности, которое включает в себя и Я, и Ты, и Мы» [2, с. 8]. Необходимо отличать со-бытийную общность от симбиотической сращенности и формальной организованности. В симбиозе отношения практически отсутствуют, действуют только связи, поэтому для данного типа характерна неразличенность его участников. Что касается формальной организованности, то здесь практически отсутствуют связи, а действуют только отношения. В гармоничном единстве связи и отношения находятся только в со-бытийной общности. В нашем понимании именно со-бытийная общность помогает соединить спрос на практико-ориентированное образование и приобретение новых навыков с потоком практической деятельности. В рамках данной статьи мы рассмотрим некоторые результаты деятельности нашей со-бытийной общности как способа формирования профессионально-ориентированных метакомпетенций старшеклассников.

К классическим событийным форматам относятся деловые игры, погружения, деятельность и компетентностные олимпиады, тренинги, образовательный туризм, открытые образовательные программы и проекты. Для достижения своей цели мы выбрали технологию «открытый образовательный проект». Сущность технологии заключается в том, что на определенный период педагогический коллектив и обучающиеся погружаются в определенную жизненную ситуацию. Работая в целевых группах, обучающиеся вместе с учителем разрабатывают идею, определяют пути воплощения идеи в жизнь, изучают условия и особенности развития ситуации, разрабатывают план реализации идеи, предусматривают риски, реализовывают идею, учитывают эффекты от реализации и определяют возможные дальнейшее развитие идеи. Позиция учителя – это позиция тьютора, поясняющего каждую деталь и координирующего все действия.

Примеры открытого образовательного проекта из практики автора. Открытый образовательный проект «Юный военный переводчик» был разработан с целью привлечения грамотной и инициативной молодежи в ряды Российской армии. Тема является актуальной в контексте новых требований к образовательным результатам, новой образовательной парадигмы. В данном проекте старшеклассники в контексте военно-патриотической игры ознакомились с функциями военного переводчика и успешно справились с «боевой» задачей узнать необходимую и важную информацию у «противника», говорящего только на английском языке.

Открытый образовательный проект «Виртуальный завод» был разработан с целью формирования престижного образа профессии инженера, который трудится на промышленном производстве. Тема является актуальной в контексте «Обзора инновационной политики ОЭСР: Российская Федерация», 2011 года, подготовленного организацией экономического сотрудничества и развития и Министерством образования и науки РФ [3]. В настоящее время формированию подлежат различные группы умений будущих инженеров. В контексте содержания проекта старшеклассники ознакомились с функциями инженера со знанием иностранного языка в машиностроительной отрасли промышленного производства.

В результате анализа данных экспериментов, проведенных нашей со-бытийной общностью, можно сделать вывод, что технология «открытый образовательный проект» способствовала результативности формирования личностных и метапредметных умений старшеклассников, а именно: готовности к служению Отечеству, его защите, осознанному выбору будущей профессии, возможной реализации собственных жизненных планов, эффективному взаимодействию в общении.

В заключение, следует обратить внимание на особый конструктивный характер деятельности субъектов образования в формировании профессионально-ориентированных метакомпетенций обучающихся в событийном формате в контексте новой образовательной парадигмы. Обучающиеся, выбирая предложенные и интересующие его модули, проекты, события, готовятся к адаптации в новом сложном мире. Учитель помогает каждому обучающемуся найти свое призвание и учит самореализации, что создает комфортное пространство для осознания предназначения человека.

### **Библиографические ссылки**

1. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире [Электронный ресурс] / Е. Лошкарева, П. Лукша, И. Ниненко и др. URL: <https://worldskills.ru/media-czentr/dokladyi-i-issledovaniya.html> (дата обращения: 12.03.2018).
2. Слободчиков В. И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Событийность в образовательной и педагогической деятельности / под ред. Н. Б. Крыловой, М. Ю. Жилиной. Саратов : Эстамп, 2010. С. 6–14.
3. Обзор инновационной политики ОЭСР: Российская Федерация. 2011 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.csr.ru> (дата обращения: 12.03.2018).
4. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Consultant.ru. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174) (дата обращения: 15.04.2018).

© Гудкова О. В., 2018

УДК 3977.740

## ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ СОТРУДНИКОВ КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО РАЗВИТИЯ БЮДЖЕТНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

А. О. Здорозцова

Городской реабилитационный центр для детей и подростков  
с ограниченными возможностями «Радуга», г. Красноярск

*Рассматриваются вопросы повышения мотивации сотрудников в рамках трудовой деятельности, стимулирования сотрудников бюджетного учреждения. Приведены определения понятий «мотивация», «стимулирование», дана классификация видов стимулирования. Рассмотрен опыт корпоративной системы стимулирования и мотивации специалистов Реабилитационного центра «Радуга».*

*Ключевые слова: мотивация, бюджетное учреждение, профессиональное развитие, стимулирование.*

## IMPROVING MOTIVATION OF EMPLOYEES AS A FACTOR FOR SUCCESSFUL DEVELOPMENT BUDGET INSTITUTION

A. O. Zdorovtsova

The City Rehabilitation Center for Handicapped Children and Teenagers “Rainbow”,  
Krasnoyarsk

*The article examines the issues of increasing the motivation of employees within the framework of labor activity, stimulating employees of a budgetary institution. The definitions of the concepts “motivation” and “stimulation”, and there is given a classification of types of stimulation. The experience of the corporate system of stimulating and motivating the specialists of the Rehabilitation Center “Raduga” is considered.*

*Keywords: motivation, budgetary institution, professional development, stimulation.*

В настоящее время для стабильной и эффективной работы муниципальных учреждений необходимы мотивированные и заинтересованные профессионалы. И это одна из самых сложных задач управленческого персонала, в состав которой входят множество разносторонних функций, таких как прием на работу, политика вознаграждения, управление должностями и многое другое.

В научных публикациях традиционно утверждается, что основной целью мотивации является получение максимальной отдачи от использования имеющихся трудовых ресурсов, позволяющее повысить общую результативность и прибыльность деятельности учреждения. [1, с. 35]. Удовлетворение от работы может получать любой человек, но при этом он может быть не продуктивный в работе и с низким показателем производительности. Все это говорит о потребности в создании системы мотивационных мероприятий. Чтобы повысить производительность персонала необходимо развить сопричастность к целям учреждения и сконцентрировать на вовлеченности, каждому сотруднику дать «свободное поле» для воплощения своего успеха.

Важным инструментом мотивации является стимулирование. Стимулирование – внешнее побуждение активизации персонала, направленное на достижение целей учреждения. Стимулирование осуществляется администрацией учреждения и предполагает создание механизма, при котором активная трудовая деятельность, дающая определенные, заранее

зафиксированные результаты, становится необходимым и достаточным условием удовлетворения значимых и социально обусловленных потребностей сотрудников.

Классификация видов стимулирования может быть представлена в виде двух групп:

1. Материальное стимулирование – денежное (заработная плата, премии, надбавки, доплаты, компенсации) и не денежное (дополняющие условия труда, социальные, индивидуальные).

2. Нематериальное стимулирование – социальное (повышение качества трудовой жизни, управление карьерой), моральное (систематическое информирование персонала, организация корпоративных мероприятий, официальное признание заслуг, регулирование взаимоотношений в коллективе), творческое (вовлечение персонала в процесс управления, организация профессиональных конкурсов) и стимулирование свободным временем (предоставление дополнительного времени отдыха, установление гибких режимов рабочего времени, применение гибких форм занятости) [3, с. 64].

Для высокоэффективной работы персонала в Реабилитационном центре для детей и подростков с ограниченными возможностями «Радуга» разработана корпоративная система стимулирования и мотивации специалистов, проводятся мероприятия, направленные на достижение сотрудниками долгосрочных целей. Для выявления ценностей и анализа мотивационных факторов и потребностей разработан опросник «Определение ценностей и мотивов у сотрудников».

Учитывая, что работники должны видеть и понимать четкую зависимость оплаты труда от результатов своей деятельности, стремиться к достижению основных целей деятельности учреждения. Специалисты, получающие достойную оплату за труд, вознаграждения по итогам эффективной работы, не будут задумываться о смене рабочего места, это помогает снизить уровень текучести кадров. Для этого в учреждении существуют стабильные материальные программы долгосрочного стимулирования в соответствии с «Положением об оплате труда работников МБУ СО «Центр «Радуга». К ним относятся такие элементы оплаты труда, как систематический должностной оклад, выплаты компенсационного характера работникам занимающихся тяжелой и сверхурочной работой. В учреждении устанавливаются персональные выплаты сотрудникам учреждения за опыт (продолжительность) работы, уровень профессионального мастерства, квалификации, молодым специалистам. В систему стимулирования также входят ежемесячные стимулирующие выплаты за важность, качество выполняемой работы, квартальные выплаты за интенсивность и высокие результаты работы.

Кроме денежного стимулирования сотрудники учреждения имеют моральное удовлетворение работой. Система включает в себя несколько направлений: это не только развитие личного потенциала каждого сотрудника, согласно личным качествам и потребностям, но и проведение мероприятий, направленных на профессиональное развитие (обучающие мероприятия, проектная деятельность), сплочение коллектива (общие собрания, конференция социальных практик, методик и технологий реабилитации детей-инвалидов, информирование персонала), поощрение сотрудников (конкурсы профессионального мастерства).

Охарактеризуем каждый из выделенных видов направлений нематериального стимулирования.

Профессиональному развитию сотрудников отводится значимая роль в реализации концептуальных подходов функционирования и развития учреждения. В целях выявления потребностей в обучении, ежегодно проводится анализ работы персональных/ индивидуальных планов развития сотрудников. Для повышения профессиональных компетенций и мотивации персонала в учреждении используются разнообразные формы и методы: курсы повышения квалификации, стажировки, семинары-тренинги, вебинары, дискуссии, лекции, метод кейсов, тренинговые упражнения, круглые столы, мастер-классы, конференции, проектная деятельность, конкурсы, супервизия, наставничество и многое другое. Управление профессиональным развитием следует рассматривать как один из элементов корпоративной устойчивости, который призван обеспечивать не только постоянное воспроизводство ключевых, профессиональных компетенций сотрудников, трансляцию корпоративных ценностей, но и быть конкурентоспособными за счет инновационного потенциала учреждения.

---

В целях эффективности работы каждого сотрудника и учреждения в целом, необходимо четкое понимание миссии центра, которая базируется на стратегиях развития учреждения. Для этого в учреждении проводятся регулярные общие собрания коллектива, внутренние семинары и супервизии со специалистами отделений, направленные на достижение стратегических целей, раскрытие деятельности и технологий работы учреждения. С целью передачи опыта и понимания значимости своей работы, в рамках учреждения организована ежегодная Конференция социальных практик, методик и технологий реабилитации детей-инвалидов, на которой специалисты представляют свои наработки и узнают, как работают другие сотрудники учреждения. Для организации оперативного взаимодействия сотрудников и аккумуляции полезной информации создана группа методического сопровождения в мобильном мессенджере Viber, где производится информирование сотрудников об обучающих мероприятиях, обсуждаются новинки книг, в том числе, которые появились в научно-методическом фонде, также коллектив учреждения поздравляет сотрудников со значимыми датами и днями рождениями.

Каждый сотрудник понимает свои профессиональные и карьерные возможности. Администрация учреждения заинтересована в развитии специалистов и нацелена на популяризацию и повышение престижа рабочих профессий в учреждении социального обслуживания. Конкурсы профессионального мастерства помогают реализовать творческий потенциал специалистов, делиться своим опытом с коллегами, развивать коммуникативные способности, установить новые контакты на профессиональном уровне, повысить свой социальный статус. На подготовительном этапе к конкурсу проводится командная работа, которая позволяет помочь специалистам в разработке материалов (информационные папки, презентации, видеоролики), репетиций перед выступлением, осуществлении эмоциональной поддержки участников, экспертная оценка готового материала.

Для успешной работы коллектива очень важна слаженность сотрудников, лучшие результаты достигаются, когда специалисты поддерживают друг друга и делятся собственными наработками. Данные мероприятия осуществляются для осознания значимости командной работы в рамках индивидуальной профессиональной деятельности, улучшения взаимоотношений в коллективе, разрешения конфликтных ситуаций [3, с. 419].

Самыми эффективными нематериальными программами мотивации являются: создание благоприятного климата в учреждении, похвала сотрудникам за качественно выполненное задание, участие в конкурсах профессионального мастерства, предоставление возможностей для саморазвития. Мотивировать сотрудников можно посредством горизонтальной ротации кадров, привлечения к новым грантовым проектам, наставничеству, супервизии и корпоративным мероприятиям.

Очень важно учитывать ценности и мотивы сотрудников, важно ставить перед ними четкие и понятные цели на долгосрочную перспективу. Разумное руководство, хороший коллектив и достойная компенсация за приложенные усилия во многом определяют будущий успех учреждения.

### **Библиографические ссылки**

1. Вардянин И. С. Предложения по совершенствованию системы нематериального стимулирования // Управление персоналом. 2015. № 4. С. 35.
2. Егоршин А. П. Мотивация трудовой деятельности. М. : Инфра-М, 2014. 371 с.
3. Управление персоналом: теория и практика. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности : учеб.-практ. пособие / А. Я. Кибанов, И. А. Баткаева, Е. А. Митрофанова и др. ; под ред. А. Я. Кибанова. М. : Проспект, 2013. 64 с.
4. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности. М. : Проспект, 2012. 419 с.

© Здоровцова А. О., 2018

УДК 37.01

## СЕМЕЙНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

**В. А. Краснов**

Красноярский государственный педагогический университет  
имени В. П. Астафьева, г. Красноярск

*Описываются основные положения семейного подхода к обучению, а также рассматриваются преимущества данного вида обучения с точки зрения психолого-педагогической поддержки обучающегося. Построение правильной модели семейного обучения маловероятно без поддержки обучающегося семьей, обществом и государством. Кроме того, поддержка семьи преподавателем несёт в себе не только образовательный, но и психологический потенциал.*

*Ключевые слова: семейное образование, домашнее обучение, надомное обучение.*

## FAMILY EDUCATION AS A PSYCHOLOGY-PEDAGOGICAL ISSUE

**V. A. Krasnov**

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk

*The article describes the main features on the family education and considers this kind of education benefits in terms of psychology-pedagogical education support. The creation of the right family education model is hardly probable without the support of learner's family, society and state. Moreover, tutor family support has in it both educational and psychological potential.*

*Keywords: family education, homeschooling, home education.*

Согласно закону РФ об образовании (ст. 18 п. 1), «Родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем детском возрасте».

Дальнейшее образование обязуется предоставить государство в лице образовательных учреждений.

Однако в современном мире существует тенденция вариативности обучения. Так, к примеру, в пределах законодательной базы РФ, ребёнок может обучаться как в образовательном учреждении, так и вне его стен. Подобные формы обучения имеют различные подвиды, однако в рамках данной статьи рассматривается только семейное обучение, которое определяется как система воздействий и взаимодействий между взрослыми и детьми в условиях конкретной семьи силами родителей и/или родственников и педагога, с целью достижения конкретных воспитательно-образовательных результатов («анскулинг») [1; 3; 4].

В современной науке термин «семейное обучение» трактуется по-разному в зависимости от смыслового наполнения. Происходит подобное в связи с полисемантической трактовкой лексемы «homeschooling» (дословно – «обучение дома»; несмотря на присутствие корня – school – («школа») определяющее образование вне школы) [1]. И подобная форма обучения востребована среди родителей, которые готовы обучать своих детей дома самостоятельно [2].

Однако существует ещё одно понятие, близкое по определению, но отличное по смыслу – familyeducation («семейное обучение»). И если первое понятие («хоумскулинг» – калькирование) предполагает наличие человека с педагогическим образованием (репетитора либо

одного из родителей с дипломом), то вот с «семейным обучением» дело обстоит сложнее. Маловероятно, что семья, не имея педагогического образования, может привить системные навыки, закладываемые в образовательном учреждении, однако неправильно будет утверждать и о том, что родители, не имеющие диплома о высшем образовании, не могут дать достойное образование своему ребёнку. Речь идёт лишь о том, что итоговый результат будет всецело зависеть лишь от родителей, и ответственность за воспитание и предоставление образования также будет всецело на них. Однако родители в РФ застрахованы от вероятных негативных последствий подобного семейного подхода тем, что семейное обучение возможно лишь частично – по медицинским показаниям или по желанию самих родителей. Ребёнок не обязан посещать школу, но должен быть прикреплен к определённому учреждению и сдавать необходимые промежуточные экзамены и тестирования.

За рубежом семейное обучение и семейное образование в целом разрешено не во всех странах. Так, к примеру, запрещено на законодательном уровне негосударственное образование в Германии, Швеции (наказывается штрафами, заключением под стражу, лишением родительских прав), частично разрешено в Канаде, Египте, на Украине. Разрешено обучать ребёнка в домашних условиях без посещения образовательного учреждения в Великобритании и её бывших сателлитах: Австралии, Новой Зеландии, Индии (с некоторыми оговорками).

Так, к примеру, в США family education ещё совсем недавно считалось инновационным и крайне современным, однако в наши дни данный образовательный подход к обучению является обычным фактом, актуализированным в рамках государственного и национального стандарта. Каждый год количество обучающихся, переходящих на данную систему обучения возрастает в среднем на 5 % (от 2 до 8 % в год в течение последних нескольких лет) [4, с. 74].

Опыт Великобритании показывает, что в рамках государственной программы family education («домашнее обучение»), как было сказано выше, более известное в России как home schooling (домашнее изучение), потому зачастую неверно интерпретируемое, совместное и даже взаимное обучение членов семьи является невероятно мощным психолого-педагогическим инструментом. Ведь если в домашнем (надомном) обучении обучающийся является единственным объектом применяемых педагогом технологий, то в формате семейного обучения объектом являются уже двое (или даже более) обучающихся, имеющих меж собой, как правило, родственную связь по восходящей линии.

Ими могут быть как братья и сёстры разных возрастов, так и старшие родственники (родители, дяди, тёти, дедушки, бабушки). В отдельных случаях возможно даже обучение людей, которые не являются родственниками. Так, к примеру, возможно обучение близких друзей или же семейной пары, однако данные случаи являются частностями и служат скорее исключением из правила, чем, собственно, правилом, потому и не заслуживают особого внимания в рамках данной работы. Основной вопрос заключается в том, считать ли старшего обучающегося обучаемым или лишь человеком, являющимся поддержкой для обучаемого. Ведь его необходимо заинтересовать данным процессом, увлечь настолько, чтобы он был способен решить какие-либо конкретные задачи, которые могут возникнуть у обучаемого вне процесса обучения. И здесь возникает преподавательская коллизия: с одной стороны, мы имеем процесс обучения ребёнка в присутствии родственника (родителей); с другой стороны, процесс педагогический плавно перетекает в процесс воспитательный, где грань между подачей материала ученику и наставничеством по отношению к родителям обучающегося является настолько тонкой, что процесс обучения двух объектов вместо одного становится синхронизированным.

В итоге мы имеем противоречивую ситуацию: преподавателю (педагогу) вроде бы стоит избегать вопросов родителей (их стоит решать в частном порядке и, как правило, они не имеют отношения к занятию), однако именно у взрослого человека может появиться тот вопрос, который ускользнул из поля зрения как обучающегося, так и педагога. Потому-то со временем роль педагога необходимо как можно сильнее минимизировать, чтобы дать роди-

телям возможность нести ответственность, не прерывая при этом педагогический контроль изучаемого материала. Таким образом, постепенно роль преподавателя в эмоционально-психологическом влиянии на ребёнка откладывается на второй план, так как ребёнку становится комфортно обучаться в рамках семьи. А вот один из родителей должен научиться анализировать, обобщать информацию и напутствовать обучающегося к постижению целей обучения. Именно старший родственник составляет упрощённый план-конспект темы (в случае если ребёнок не может сделать это самостоятельно) и оказывает постоянное психологическое влияние. В этот момент нужно аккуратно влиять на родителей, не давая им отвечать за ребёнка, но и стимулируя у ребёнка ответ выказыванием гордости за правильное решение перед посторонним, внешним для семьи человеком, т. е. преподавателем.

Ребёнок перенимает опыт от преподавателя, однако делается это в максимально комфортных условиях помощи от родителей, которую (особенно на начальном этапе) педагогу (особенно преподавателю лекционных курсов или автору видео-уроков) крайне сложно оказать.

В данной технологии роль преподавателя не должна полностью аннулироваться. Педагог становится экспертом оценивания качества процесса обучения, руководит этим процессом, направляя и исправляя возможные перекосы в обучении, предоставляя направляющие для дальнейшего обучения ребёнка родителями, а также обучая самих родителей «исподволь», не акцентируя на этом внимания.

В рамках современной системы классного образования в Российской Федерации, данная стратегия пока невозможна, однако на территории некоторых колледжей данная технология успешно используется в рамках коррекционных групп – здесь родители детей могут присутствовать на занятиях вместе с ребёнком (особенно в течение первых недель занятий). Конечно же, родители не обучаются, а создаётся комфортная обстановка для обучающегося с нарушением навыков адаптации. Поначалу данный эксперимент был позволен в рамках социализации и адаптации студентов, однако со временем как преподаватели, так и студенты привыкают к наличию в группе взрослого человека, что в условиях среднего специального образования не является особенным случаем.

Из времён Советского Союза в современную модель образования по наследству перешло понятие «поддержки семейного обучения», возникшее на основе идеологии наставничества [3]. Именно в то время за неуспевающими школьниками устанавливалась опека более опытных товарищей и родительского комитета. Однако невозможно говорить о полной подмене понятий. Самостоятельность и всё существование семейной педагогики зависит лишь от членов конкретной семьи и участников педагогического процесса, поскольку отношения ребенка с родителями имеют первостепенное значение для становления его личности, индивидуальности, а также для развития его как субъекта детского и детско-взрослого сообществ [5]. В настоящее время в педагогике накоплен большой опыт работы с родителями в детском саду и школе, разрабатываются различные направления социальной работы с семьей. Однако будет непрофессионально упоминание о построении определённой модели поддержки семейного обучения в целом.

Специфика сферы взаимоотношений взрослых и детей в принципе состоит в том, что ребенок в ней изначально выступает как представитель одновременно двух больших социальных сообществ – мира взрослых и мира детей, каждый из которых оказывает серьезное влияние на становление его личности. В своем сочетании они образуют уникальную социальную ситуацию развития ребенка (В. А. Абраменкова, В. Т. Кудрявцев, Д. И. Фельдштейн).

Среди современных исследователей различные аспекты проблемы поддержки семейного обучения представлены в работах О. С. Бажановой, А. И. Добруновой, Т. В. Фуряевой, Н. Н. Дружининой, И. В. Кошкинко, В. В. Коробковой, Л. А. Метляковой, Г. А. Сабитовой, К. Н. Сивцевой, Е. П. Кухи, И. А. Писаренко, М. Б. Шеиной, К. Н. Поливановой, Ю. И. Якиной и др. [3].

Целью подобной поддержки является укрепление и становление воспитательной среды для обучающегося, которая сможет противостоять давлению окружающей среды и будет способствовать непосредственной социализации. Семья становится защищённой как образовательно-воспитательный институт [3].

Порой, как отмечает Н. В. Анненкова и некоторые другие исследователи, на практике учителями упрощается смысл понятия «педагогическая поддержка семьи», оно рассматривается в основном через призму «просветительской модели» (Н. В. Анненкова, В. В. Коробкова, Л. А. Метлякова и др.) [3]. Необходима чётко сформированная позиция педагога и цель обучения ребёнка родителями. Без определённой цели невозможно поставить корректные задачи.

Отдельного внимания заслуживает ещё один подход к обучению семейному, набирающий всё большую популярность среди способов домашнего обучения. Это технология дистанционного семейного обучения (применяемая посредством специализированных телекоммуникационных программ типа «Скайп» и обучающих ресурсов «Фоксфорд», «Puzzle English», «Счастливый французский», а также видеокурсы и системы дистанционного обучения Казанского университета восточных языков и ислама и др.).

Данная технология на территории Российской Федерации не может быть в полной мере определена «семейной» формой, скорее подобные курсы диверсифицированы и индивидуализированы, подстроены под определённого обучающегося. Однако во многих онлайн-школах предусмотрена система группового обучения, которая как раз таки специализируется на обучении родственников (братьев, сестёр) и друзей (конечно же, здесь присутствует элемент материальной выгоды в плане снижения стоимости урока, однако заметна и польза в виде взаимодействия субъектов обучения в ходе урока). Как правило, подобные курсы имеют небольшое количество учебных часов и рассчитаны на повышение уровня одного какого-либо предмета. Однако данная технология имеет множество плюсов и может быть применена в более расширенном виде после детальной проработки целей и задач курса.

Итак, семейное обучение возможно разделить на несколько подгрупп по методам и характеру обучения. Однако сколько бы подвидов обучения не существовало, всегда имеются свои положительные и отрицательные моменты. Так, к примеру, главным достоинством семейного обучения является общая заинтересованность в изучении учебного предмета. К тому же выстраивается психолого-педагогическая связь в семье, которой порой не хватает родителям (в рамках современной семьи популярны тренинги «как обучить ребёнка самостоятельно», однако они зачастую провальны в практическом применении).

Однако наравне с очевидными положительными моментами наличествуют и существенные минусы данного подхода к обучению: отсутствует социализация ребёнка в обществе равных ему по возрасту, невозможно замотивировать ребёнка при отсутствии мотивации у родителей, возникают и другие психологические трудности, которые оказывается чрезвычайно сложно преодолеть впоследствии в зрелом возрасте.

Обобщив вышеуказанные характеристики, возможно сформировать следующее заключение: семейное обучение, при правильном подходе, несёт в себе явные преимущества для формирования образовательного потенциала ребёнка, однако при этом не следует забывать о постоянном «контроле качества» знаний, постигаемых обучающимся в семье. Более того, необходимо разработать целый курс, который мог бы заменить широкий спектр школьной программы, что является довольно трудоёмким процессом для людей не сведущих в педагогике.

На основе данного заключения возможно сделать следующий вывод: семейное образование останется проблемным до тех пор, пока не будет разработана и систематизирована предметная модель обучения, что в рамках современного состояния образовательной системы и отношения общества в целом достаточно проблематично, однако при верном психолого-педагогическом подходе вполне реалистично.

**Библиографические ссылки**

1. Кошкиенко И. В., Покровская Л. И. Семейное образование как вариативная форма обучения // Проблемы педагогики и психологии. 2015. № 4. 257 с.
2. Кухи Е. П. Семейное образование как форма получения общего образования // Развитие современного образования: теория, методика и практика : материалы X Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 20 нояб. 2016 г.) / редкол. : О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2016. № 4 (10). С. 279–280.
3. Метлякова Л. А. К вопросу о содержании понятия «Педагогическая поддержка семейного воспитания» в современных научных исследованиях // Вестник ПГТПУ. 2017. № 2. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. С. 154–165.
4. Поливанова К. Н., Любичкая К. А. Семейное образование в России и за рубежом // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6, № 2. С. 72–80.
5. Фуряева Т. В., Старосветская Н. А. Детско-родительское сообщество: теория и практика социально-педагогического сопровождения : учеб. пособие к спецкурсу «Технологии работы с семьей» ; Краснояр. гос. пед. ун-т. Красноярск, 2003. 129 с.

© Краснов В. А., 2018

УДК 377.1

**МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ОРИЕНТИРОВАНИЯ СТУДЕНТА  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА НА ГАРМОНИЧНОЕ  
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**Д. В. Кузина**

Красноярский педагогический колледж № 1 имени М. Горького, г. Красноярск

*Рассматривается проблема подготовки студентов педагогического колледжа к профессиональной деятельности. Представлена модель процесса ориентирования студента педагогического колледжа на гармоничное взаимодействие в образовательной организации с описанием ее компонентов. Далее приведено сравнение результатов ориентированности студентов на гармоничное взаимодействие до организации экспериментальной работы и после.*

*Ключевые слова: модель ориентирования, студенты педагогического колледжа, гармоничное взаимодействие, образовательная организация.*

**THE MODEL OF PROCESS ORIENTATION OF THE PEDAGOGICAL COLLEGE  
STUDENTS ON THE HARMONIOUS INTERACTION IN THE EDUCATIONAL  
ORGANIZATION**

**D. V. Kuzina**

Krasnoyarsk Pedagogical College № 1, Krasnoyarsk

*In this article there is considered the problem of training pedagogical college students for professional activities. The model of process orientation of the pedagogical college students on the harmonious interaction in the educational organization with a description of its components is presented. Next, a comparison is made between the results of students' orientation to harmonious interaction before the organization of experimental work and after.*

*Keywords: model of process orientation, pedagogical college students, harmonious interaction, educational organization.*

Анализ профессионального стандарта педагога позволяет выделить несколько важных аспектов подготовки студентов педагогического колледжа, связанных с коммуникативной, социальной и личностной компетентностями. Более того, в тексте стандарта несколько раз подчеркивается, что трудовая деятельность учителя предполагает высокую коммуникативную насыщенность, работу в коллективе (команде), необходимость взаимодействия с руководством, коллегами, родителями (законными представителями) обучающихся и социальными партнерами. Все выделенные компетенции можно представить в виде следующих составляющих трудовых функций: основные трудовые действия, необходимые умения и необходимые знания. В частности, необходимыми умениями к функции 1.1.1.3 Организация деятельности обучающихся» считаются следующие: «устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения с обучающимися, создавать педагогические условия для формирования на занятиях благоприятного психологического климата»; «взаимодействовать с членами педагогического коллектива, с родителями (законными представителями) обучающихся при решении задач обучения и воспитания отдельных обучающихся и (или) класса (группы) с соблюдением норм педагогической этики [1]. Следовательно, одним из базовых элементов подготовки студента в педагогических колледжах должно быть ориентирование студента на гармоничное взаимодействие в школе с разными субъектами образовательного процесса.

Существующая практика подготовки студентов выстроена вокруг наблюдения за работой учителя в школе, однако педагогические исследования последних лет обозначают проблему недостаточности данной практики для того, чтобы мотивировать студентов на выстраивание гармоничного взаимодействия в своей профессиональной деятельности. Поэтому нам кажется необходимым провести модернизацию существующей системы подготовки студентов педагогического колледжа и выстроить ориентирование на гармоничное взаимодействие как поэтапный процесс. Под ориентированием студента на гармоничное взаимодействие в образовательной организации мы понимаем – ознакомительный, рекомендательный, поддерживающий, преобразовательный педагогический процесс, направленный на развитие его способности и готовности взаимодействовать в образовательной организации на основе согласованных действий, нравственного выбора, понимания и принятия в ситуации неопределенности другого участника данного процесса как его субъекта.

Сопоставление требований Профессионального стандарта, особенностей подготовки студентов педагогического колледжа, характеристики образовательного процесса в данных учебных заведениях с выделенными компонентами, ориентирами, условиями и этапами ориентирования студента педагогического колледжа на гармоничное взаимодействие в образовательной организации позволило нам создать модель данного процесса. Кратко охарактеризуем ее. Она состоит из двух элементов: конуса, характеризующего последовательность процесса ориентирования на гармоничное взаимодействие и его основания, лежащего в основе каждого из этапов. Для того чтобы студент смог перейти с одного уровня на другой необходимо последовательно реализовать педагогическое обеспечение в виде условий. Прохождение каждого этапа предполагает повышение значимости гармоничного взаимодействия в образовательной организации для данного субъекта. В модели, в основании конуса лежит контактная работа, которая является одним из условий реализации гармоничного взаимодействия в образовательной организации, элементы гармоничного взаимодействия, а также обозначены критерии ориентированности студента на гармоничное взаимодействие: творческий, духовный, регулятивный, интерактивный.

Основными компонентами модели являются: содержательный, отражающий педагогические условия, критерии, соответствующие определенным этапам процесса ориентирования студента педагогического колледжа на гармоничное взаимодействие в образовательной организации; процессуальный, показывающий путь изменения в уровнях ориентированности на гармоничное взаимодействие студента педагогического колледжа. Нижняя часть конуса представляет собой начальный этап процесса ориентирования. Верхняя часть конуса показывает, что организованный процесс внешнего ориентирования предполагает достижение точки «Оптимум», после которого студент становится способен самостоятельно регулировать данный процесс.

Процесс ориентирования студентов педагогического колледжа на гармоничное взаимодействие выглядит следующим образом. В качестве первого этапа нами был выделен этап проблемно-рефлексивный. Прежде чем научиться чему-то новому, человек должен определить свое текущее ресурсное состояние, самоопределиться в каком направлении он собирается развиваться дальше и оценить предыдущий полученный опыт взаимодействия. Данный этап предполагает реализацию следующего условия ознакомительного и рекомендательного характера – активизация рефлексивной деятельности студента педагогического колледжа на предмет «гармоничного взаимодействия». Создание данного условия направлено на формирование представлений о необходимости построения гармоничного взаимодействия в образовательной деятельности, появление личностной готовности к самоизменению. Осуществление рефлексии учебно-профессиональной деятельности позволяет студенту педагогического колледжа соотнести себя с требованиями, предъявляемыми к нему новыми образовательными стандартами и реальной практикой в школе. Таким образом, педагогическая сущность данного условия заключается в осуществлении таких педагогических действий, которые будут способствовать не просто развитию личностной рефлексии у студентов, но и появлению профессионального образа, к которому студент будет стремиться в дальнейшем.

---

В качестве второго этапа нами был выделен этап предметно-познавательный. Этот этап направлен на обогащение поведенческих паттернов студентов относительно их предметного содержания при организации гармоничного взаимодействия в образовательной деятельности. Поэтому на данном этапе предполагается реализация следующего условия поддерживающего характера – организация познавательной деятельности студента педагогического колледжа о гармоничном взаимодействии. Юношеский возраст сензитивен для развития теоретического и практического профессионального мышления, поэтому сначала необходимо обогатить знания студентов о сущности гармоничного взаимодействия и субъектах образовательной деятельности. Затем, на основе выявленных поведенческих дефицитов студентов, устранить их с помощью недостающих способов построения гармоничного взаимодействия в образовательной деятельности через серию психолого-педагогических практикумов. Таким образом, педагогическая сущность данного условия заключается в осуществлении таких педагогических действий, которые будут способствовать развитию индивидуального потенциала каждого студента, его личностно-профессиональному приросту.

В качестве третьего этапа процесса ориентирования на гармоничное взаимодействие студента педагогического колледжа выделили эмпирико-праксиологический. Основным способом усвоения теоретических знаний является их практическое применение, точнее успешный опыт решения конкретных профессиональных ситуаций. Для этого реализуется такое педагогическое условие преобразующего характера как обогащение опыта гармоничного взаимодействия студента педагогического колледжа в образовательной организации. Создание данного условия направлено на постепенное вхождение студента в профессиональную сферу жизни и деятельности, расширение его поведенческого репертуара за счет организации профессиональных проб. Педагогическая сущность данного условия заключается в осуществлении таких педагогических действий, которые будут способствовать включению студента в практическую деятельность, развитию умения быстро ориентироваться в сложившейся ситуации (анализировать и оценивать ее), принимать решение и организовывать наиболее продуктивное и гармоничное взаимодействие в сложившихся обстоятельствах с любым из субъектов образовательного процесса.

Стоит отметить, что выбранный нами путь ориентирования студента педагогического колледжа на гармоничное взаимодействие в образовательной организации может быть доработан и скорректирован в последующих исследованиях по данной тематике и не является единственно верным.

Перед осуществлением экспериментальной работы нами была проведена входная диагностика (табл. 1). В результате было обнаружено, что в экспериментальных и контрольных группах критический уровень ориентированности наблюдается наиболее часто: по духовному и творческому критериям. В целом в экспериментальных и контрольных группах существенных различий по всем критериям не наблюдалось – преобладали критический и допустимый уровни развития ориентированности студента на гармоничное взаимодействие.

Результаты повторной диагностики после реализации описываемых выше условий показали, что наибольшие изменения в уровне ориентированности студента педагогического колледжа на гармоничное взаимодействие в образовательной организации произошли по духовному и творческому критериям, что отражено в табл. 2.

Анализ результатов диагностики показал, что духовный критерий на критическом уровне уменьшился с 80,9 до 1,6 % и увеличился с 0 до 23,8 % на продуктивном уровне. Творческий критерий на критическом уровне уменьшился с 74,6 до 1,6 % и увеличился с 0 до 23,8 % на продуктивном уровне. Но по регулятивному и интерактивному критериям прослеживается положительная динамика. Интерактивный критерий увеличился с 0 до 27 % на продуктивном уровне и уменьшился с 55,5 до 3,2 % на критическом уровне. Регулятивный критерий увеличился с 0 до 23,8 % на продуктивном уровне и уменьшился с 63,5 до 1,6 % на критическом уровне.

Таблица 1

**Распределение студентов экспериментальных групп (ЭГ-1, 2, 3) по уровням проявления ориентированности на гармоничное взаимодействие (на начало экспериментальной работы)**

| Количество чел. |             | Критерии и уровни проявления ориентированности студента педагогического колледжа на гармоничное взаимодействие в образовательной организации |             |             |              |             |             |          |             |             |            |             |             |
|-----------------|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|--------------|-------------|-------------|----------|-------------|-------------|------------|-------------|-------------|
|                 |             | Интерактивный                                                                                                                                |             |             | Регулятивный |             |             | Духовный |             |             | Творческий |             |             |
|                 |             | П                                                                                                                                            | Д           | К           | П            | Д           | К           | П        | Д           | К           | П          | Д           | К           |
| ЭГ-1<br>23 чел. | Чел.        | 0                                                                                                                                            | 8           | 15          | 0            | 5           | 18          | 0        | 4           | 19          | 0          | 6           | 17          |
|                 | %           | 0                                                                                                                                            | 34,8        | 65,2        | 0            | 21,7        | 78,3        | 0        | 17,4        | 82,6        | 0          | 26,1        | 73,9        |
| ЭГ-2<br>21 чел. | Чел.        | 0                                                                                                                                            | 12          | 9           | 0            | 9           | 12          | 0        | 5           | 16          | 0          | 6           | 15          |
|                 | %           | 0                                                                                                                                            | 57,1        | 42,9        | 0            | 42,9        | 57,1        | 0        | 23,8        | 76,2        | 0          | 28,6        | 71,4        |
| ЭГ-3<br>19 чел. | Чел.        | 0                                                                                                                                            | 8           | 11          | 0            | 9           | 10          | 0        | 3           | 16          | 0          | 4           | 15          |
|                 | %           | 0                                                                                                                                            | 42,1        | 57,9        | 0            | 47,4        | 52,6        | 0        | 15,8        | 84,2        | 0          | 21,1        | 78,9        |
| <b>Всего</b>    | <b>Чел.</b> | <b>0</b>                                                                                                                                     | <b>28</b>   | <b>35</b>   | <b>0</b>     | <b>23</b>   | <b>40</b>   | <b>0</b> | <b>12</b>   | <b>51</b>   | <b>0</b>   | <b>16</b>   | <b>47</b>   |
|                 | <b>%</b>    | <b>0</b>                                                                                                                                     | <b>44,5</b> | <b>55,5</b> | <b>0</b>     | <b>36,5</b> | <b>63,5</b> | <b>0</b> | <b>19,1</b> | <b>80,9</b> | <b>0</b>   | <b>25,4</b> | <b>74,6</b> |

Таблица 2

**Изменение выраженности уровней ориентированности студента педагогического колледжа на гармоничное взаимодействие экспериментальных групп на начало и завершение экспериментальной работы)**

| Количество чел. |             | Уровни проявления ориентированности студента педагогического колледжа на гармоничное взаимодействие в образовательной организации |               |             |               |             |               |
|-----------------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|
|                 |             | Продуктивный                                                                                                                      |               | Допустимый  |               | Критический |               |
|                 |             | На начало                                                                                                                         | На завершение | На начало   | На завершение | На начало   | На завершение |
| ЭГ-1<br>23 чел. | Чел.        | 0                                                                                                                                 | 4             | 5           | 19            | 18          | 0             |
|                 | %           | 0                                                                                                                                 | 17,4          | 21,7        | 82,6          | 78,3        | 0             |
| ЭГ-2<br>21 чел. | Чел.        | 0                                                                                                                                 | 4             | 6           | 17            | 15          | 0             |
|                 | %           | 0                                                                                                                                 | 19,1          | 28,6        | 80,9          | 71,4        | 0             |
| ЭГ-3<br>19 чел. | Чел.        | 0                                                                                                                                 | 3             | 4           | 15            | 15          | 1             |
|                 | %           | 0                                                                                                                                 | 15,8          | 21,1        | 78,9          | 78,9        | 5,3           |
| <b>Всего</b>    | <b>Чел.</b> | <b>0</b>                                                                                                                          | <b>11</b>     | <b>15</b>   | <b>51</b>     | <b>48</b>   | <b>1</b>      |
|                 | <b>%</b>    | <b>0</b>                                                                                                                          | <b>17,5</b>   | <b>23,9</b> | <b>80,9</b>   | <b>76,1</b> | <b>1,6</b>    |

Целостный анализ и сравнение результатов экспериментально-опытной работы, представленных на ее начало и окончание по основным критериям в экспериментальных группах позволило выявить, что количество студентов с продуктивным уровнем ориентированности студента на гармоничное взаимодействие возросло с 0,0 до 17,5 %, на допустимом уровне возросло с 23,9 до 80,9 %. В контрольной группе существенных изменений в развитии ориентированности на гармоничное взаимодействие в образовательной организации не произошло, что позволяет сделать вывод об эффективности созданных педагогических условий.

Таким образом, делаем вывод о том, что представленная нами модель, реализованная в виде педагогических условий, позволила студентам педагогического колледжа не только приобрести новый профессиональный опыт, но и способствовала изменению их отношения к выстраиванию гармоничного взаимодействия с другими субъектами в образовательной организации.

### Библиографическая ссылка

1. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 26.04.2018).

© Кузина Д. В., 2018

УДК 304

## ИЗМЕНЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПЕРСОНАЛА ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ИНТЕРНАТА О СИСТЕМЕ УХОДА ЗА ДЕТЬМИ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

О. Ю. Кузнецова

Сибирский федеральный университет, г. Красноярск

*Рассматриваются особенности работы с персоналом психоневрологических интернатов для перехода работы учреждения к принципам нормализации жизни.*

*Ключевые слова: нормализация жизни, управление изменениями, менеджмент организации, эмоциональное выгорание, дети с ТМНР.*

## CHANGING VIEWS OF THE PERSONNEL OF THE PSYCHO-NEUROLOGICAL BOARDING SCHOOL ON THE CARE SYSTEM FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

O. Y. Kuznetsova

Siberian Federal University, Krasnoyarsk

*The article deals with the peculiarities of working with personnel of psycho-neurological boarding schools for the transition of the institution's work to the principles of normalizing life.*

*Keywords: normalization of life, change management, organization management, emotional burnout, children with heavy multiple developmental disorders.*

В настоящее время вырос интерес общества к системе психоневрологических интернатов (далее – ПНИ), прежде всего, это связано с тем, что данные учреждения долгое время были закрыты для общественности, а последние исследования и проверки, выявили массовые нарушения прав людей, проживающих в них, и показали необходимость реформирования системы.

Психоневрологические интернаты представляют собой стационарные учреждения для социального обслуживания лиц, страдающих психическими расстройствами, утративших частично или полностью способность к самообслуживанию и нуждающихся по состоянию психического, а нередко и физического здоровья в постоянном уходе и наблюдении.

Потребность в реформировании системы ПНИ связана с тем, что интернаты нацелены на обеспечение социально-бытового устройства и зачастую предоставляют людям с инвалидностью лишь возможность проживания в учреждении, при этом игнорируя их права на самостоятельность, обучение, развитие. Дети, проживающие в стационарных учреждениях, на протяжении многих лет рассматриваются как объекты медицинской модели инвалидности, которая акцентирует внимание на имеющейся у человека патологии, врожденной или приобретенной, отличающей его от других, «нормальных» людей. В данной модели человек рассматривается как неполноценный в физическом и/или умственном отношении. Степень неполноценности определяется тем, насколько он ограничен в различных областях человеческой деятельности, и, в конечном счете, его способностями к независимому существованию. Реабилитация людей с инвалидностью достигается за счет восстановления физического или умственного здоровья медицинскими средствами. При данном подходе люди с инвалидностью превращаются в пассивных пациентов, лишенных социальной значимости, не имеют

права выбора и не могут в силу своей «неполноценности» влиять на решение собственных проблем.

Однако нормальная жизнедеятельность детей с инвалидностью, проживающих в психоневрологических интернатах, не представляется возможной при предоставлении им только лишь медицинского ухода, так как многие из них в первую очередь нуждаются в мероприятиях, связанных с социальной абилитацией, во вспомогательных средствах, создании развивающей среды и т. д. [2, с. 165].

Таким образом, одной из важнейших задач для развития реабилитационной системы в рамках стационарного учреждения становится принятие новых норм персоналом ПНИ, изменение их представлений о системе ухода за детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития, принятие нормализации жизни за основу своей работы и работа согласно этому вектору.

К сожалению, изменение представлений персонала в учреждениях закрытого типа, таких как ПНИ и ДДИ сложный процесс в силу того, что специфика работы в подобных учреждениях часто приводит к «эмоциональному выгоранию» у персонала, что связано со спецификой их профессиональной деятельности. В результате постепенно формирующегося синдрома эмоционального выгорания возникают физическая и психическая усталость, безразличие к работе, снижается качество оказания медицинской и иной помощи, порождается негативное и даже циничное отношение к клиентам. Человек, длительное время выполняющий одну и ту же работу, устает психически, что в свою очередь снижает мотивацию и ведет к равнодушному отношению к профессиональной деятельности. В этом случае также можно говорить о синдроме профессионального выгорания. В ситуации, когда у большей части сотрудников присутствует эмоциональное выгорание, можно говорить о профессиональном выгорании всей организации, в которой у людей теряется вера в возможность что-то изменить собственными усилиями. Для организации изменений в ПНИ «Журавлик» города Красноярск была сформирована команда специалистов для внедрения изменений в работе персонала и учреждения в целом было решено применить модель управления изменениями Курта Левина. Первый шаг «Разморозь» согласно модели предполагает подготовку к изменениям. Он включает в себя осознание того, что перемены необходимы, и готовность двигаться вне «комфортной зоны».

Работа с персоналом ПНИ началась с проведения серии семинаров, объясняющих принципы нормализации жизни людей с инвалидностью. Нормализация жизни ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития означает, что его окружение становится нормальным, а для этого необходимо соблюдение нескольких условий. Во-первых, у ребенка должна быть возможность самостоятельно изменять что-то, во-вторых, он должен выражать собственное желание и, в-третьих, у ребенка должно быть право знать, что собираются сделать [3, с. 62].

На первом этапе было важно донести до сотрудников учреждения, что каждый ребенок отдельная личность, имеющая особенности, желания, права и, что жизнь каждого из них должна максимально приближена к жизни их типично развивающихся сверстников. Приняв эту модель за основу, персонал мог бы по-иному начать рассматривать свои профессиональные обязанности и действия.

Второй этап «Измени» предполагает процесс, работу по переходу к изменениям. Вторым этапом считают самым трудным, так как на этом этапе люди не уверены и даже напуганы. Это непростое время, когда люди узнают о переменах, и тут необходимо время осознать эти изменения и работать с ними. На этом этапе необходима поддержка, которая может быть в форме тренингов, коучинга, а ошибки необходимо воспринимать как часть процесса. Рольевые модели и разрешение принимать собственные решения помогут свершению перемен. Также необходимо поддерживать у людей ясную картинку желаемых перемен и выгоды, которые принесут эти перемены [1, с. 24].

На этом этапе командой специалистов осуществлялось сопровождение персонала ПНИ. Совместно со специалистами персонал ПНИ осуществлял нормализацию жизни детей

---

на трех уровнях: физическом (суточные ритмы, достаточное количество движений, вертикализация тела, чистые еда, одежда, достаточное количество движений и др.), функциональном (как кушает, как передвигается, смена занятий, наличие отдыха), социальном (возможность обучаться, общаться с людьми, усваивать общественные нормы поведения и др.), общественном (возможность участвовать в общественной жизни).

Важным на этом этапе было поддерживать персонал, относиться к ошибкам как к части процесса, поощрять инициативу, отмечать все успешные шаги, консультироваться с ними, как с людьми долгое время работающими в этой сфере, давать понять значимость их деятельности, а также демонстрировать на своем примере отношение к воспитанникам ПНИ как к полноценным членам общества, давать им право выбора, возможность реагировать на ситуацию, относиться к детям с уважением.

На третьем этапе «Снова заморозь» важно установить стабильность после того, как изменение произошло. Изменения приняты и стали нормой. Люди создают новые отношения и возвращаются к рутинным делам. Это может занять время.

Таким образом, изменение системы ухода за детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития в психоневрологическом интернате возможно лишь при условии кардинальной смены представлений персонала об уходе за ними. Это в свою очередь долгосрочный процесс, требующий не только обучения технологиям, тщательного надзора, но и изменения понимания инвалидности, переход от понятия ограничения к понятию нормализации жизни.

### **Библиографические ссылки**

1. Готсданкер А. Бизнес-психология: почему сотрудники всегда против изменений. Изд-во Ridero.ru, 2015. 136 с.
2. Дашук И. Н. Основы социальной работы : учеб.-метод. пособие. Орел : ОГУ, 2008. 236 с.
3. Нормализация жизни в закрытых учреждениях для людей с интеллектуальными и другими функциональными нарушениями. Теоретические основы и практический опыт / пер. со шведск. А. Львовского ; сост., ред. и автор предисл. К. Грюневальд ; Санкт-Петерб. ин-т раннего вмешательства. СПб., 2003. 144 с.

© Кузнецова О. Ю., 2018

УДК 37.034

## ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ К НРАВСТВЕННОМУ ВЫБОРУ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Э. В. Кузьмина

Красноярский государственный педагогический университет  
имени В. П. Астафьева, г. Красноярск

*Рассматривается вопрос формирования готовности сельских школьников к нравственному выбору и описывается опыт сопровождения преподавания нового предметного модуля «Основы духовно-нравственной культуры народов России». Преподавание данного модуля выступает в качестве предметной области, которая обладает богатыми возможностями для формирования у школьников готовности к нравственному выбору.*

*Ключевые слова: нравственность, образовательные чтения, методическая поддержка, интерактивные мероприятия.*

## THE FORMING OF RURAL SCHOOLCHILDREN READINESS FOR MORAL CHOICE: FROM EXPERIENCE OF WORK

E. V. Kuzmina

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk

*This article considers the problem of forming rural schoolchildren readiness for moral choice and describes some experience of teaching a new subject module “The basics of spiritual and moral culture of peoples of Russia”.*

*Keywords: morality, educational readings, methodological support, interactive activities.*

Для большинства российских педагогов и представителей общественности в настоящее время неоспоримым является приоритетное место воспитания у подрастающего поколения нравственных начал в образовательном процессе, формирования готовности воспитанников к нравственному выбору. Во многих государственных документах последних лет («Закон об образовании», «Федеральный государственный стандарт», «Концепция духовно – нравственного развития и воспитания личности гражданина России», государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы») на первое место ставится именно воспитание нравственных качеств молодежи. «Самое важное, что волнует родителей и учителей, общественность – это, конечно же, содержание образовательного процесса, насколько школьное образование отвечает двум базовым задачам, о которых говорил еще академик Лихачев: давать знания и воспитывать нравственного человека» – подчеркивал Президент нашей страны В. В. Путин в Послании Федеральному собранию 1 декабря 2016 года [4]. Неслучайно сейчас во всех отечественных школах введена предметная область «Основы духовно-нравственной культуры народов России» (ОДНКНР). Одним из результатов освоения этой предметной области должно стать «знание основных норм морали, нравственных, духовных идеалов, хранимых в культурных традициях народов России, готовность на их основе к сознательному самоограничению в поступках, поведении, расточительном потребительстве» [3]. В данной статье представлено осмысление опыта введения в сельских школах Емельяновского района предметной области ОДНКНР, где особое

место занимает проблема формирования готовности сельских школьников к нравственному выбору в процессе социокультурных практик.

Нравственный выбор возникает в альтернативной ситуации, в которой растущей личности приходится понимать решение во благо другого человека и во имя торжества справедливости. В таких ситуациях подрастающий человек оказывается каждый день и не всегда соизмеряет свое поведение с нравственностью. В этом контексте возлагается особая ответственность на педагогических работников, которые сопровождают взросление своих учеников, и понимая, что нравственный выбор очень сложен, ищут возможные пути приблизить их к пониманию духовно-нравственных ценностей. Одним из таких путей можно рассматривать внедрение в сельской школе «Основ духовно-нравственной культуры народов России».

Как известно, введение данной предметной области было документально обосновано Минобрнауки РФ письмом от 25 мая 2015 года № 08-761, в котором говорится, что содержание данной учебной дисциплины и выбор учебных пособий относится к компетенции образовательного учреждения. Однако это явилось большой проблемой для большинства школ: при отсутствии единого для всей страны учебно-методического комплекта (рабочих программ, учебников и методических пособий с 5 по 9 класс) не каждый педагог может ориентироваться в сложившейся ситуации, отбирать материал и формы его подачи обучающимся.

В Емельяновском районе уже шестой год проводятся образовательные чтения для педагогов и общественности района, интересующихся духовно-нравственным воспитанием подрастающего поколения. Курирует данные мероприятия председатель общественного совета администрации района Н. Ф. Черняева. Несомненно, наши чтения появились по примеру Всероссийских и краевых одноименных мероприятий. Но в отличие от региональных чтений в нашем районе, кроме пленарных и секционных докладов, проводятся открытые уроки и интерактивные мероприятия, концертные выступления, выставки творческих работ, научно-исследовательские конференции, экскурсии. Система данных мероприятий – это определенный вклад в самый малоразработанный (по мнению А. С. Макаренко, и я полностью с этим согласна) раздел педагогики – методику воспитания духовно-нравственной личности. В 2018 году все чтения, как и Краевые, проводятся по единой актуальной теме «Нравственные ценности и будущее человечества».

Участниками чтений являются преподаватели и студенты красноярских вузов, представители краевых общественных организаций, коллеги из Красноярского института повышения квалификации работников образования, общества «Знание», Красноярской Епархии, руководители администрации и Управления образования, депутаты, учителя, библиотекари, обучающиеся школ района и их родители. Каждая школа, организующая чтения (Дрокинская, Стеклозаводская, Никольская) имеет свою «изюминку», и никогда не знаем, какой подарок получим на память о встрече – будет это трогательная поделка детей, фотография в рамке, ценная книга или диск... Но неизменна одна традиция – на каждом чтении участники получают сборники с выступлениями коллег, краеведческими работами педагогов и воспитанников.

С нашей точки зрения, эта форма работы (образовательные чтения) как нельзя лучше может служить объединению педагогов, реализующих предметную область «Основы духовно-нравственной культуры народов России», которая по своей сущности способствует формированию у сельских школьников готовности к нравственному выбору в сложных жизненных ситуациях. На первых Петропавловских чтениях, прошедших в 12 июля 2017 года на базе Шуваевской средней школы, педагогом которой является автор статьи, была предложена соответствующая резолюция. Было решение обратиться к педагогическому сообществу района с предложением о разработке районного учебно-методического комплекта по данной предметной области (в 14 из 22 школ района она ведется как отдельный курс) для 5–9 классов: рабочей программы, учебного пособия для учащихся и методических рекомендаций для педагогов. Это обращение было опубликовано в районной газете «Емельяновские вести».

В октябре 2017 года для учителей района уже вышел сборник «Основы духовно-нравственной культуры Емельяновского района и Красноярья». В данной книге представле-

---

но два варианта примерных рабочих программ по предметной области для педагогов района: Бордуковой С. Н., учителя Дрокинской школы им. генерала Корякова, общественно-гражданственной направленности и Кузьминой Э. В., учителя Шуваевской школы, которая продолжает традиции преподавания «Основ православной культуры». Обе концепции имеют ярко выраженный краеведческий характер. Черняева Н. Ф. представила в данном сборнике свою «Хрестоматию памятников духовного наследия Емельяновского района и Красноярского края». Кузьмина Э. В. выпустила специальный краеведческий сборник «Край родной – земля Шуваевская», где приведено много примеров высоконравственных поступков, трудовых и боевых подвигов земляков-односельчан. Этот сборник предназначен как раз для использования в курсе преподавания ОДНКНР и презентован на Петропавловских чтениях в с. Шуваево 12 июля 2017 г. В предисловии к нему, в частности, говорится: «Патриотическое воспитание – воспитание гордости за свой народ, за его мужество и талантливость на конкретных примерах путем прослеживания судеб и родословных своих родных и земляков, что, на наш взгляд, проблематично без помощи местных краеведов, без сбора документов, записей воспоминаний. Материал, представленный в данной работе, может быть использован педагогами при изучении малой родины на уроках и внеклассных мероприятиях, а также широким кругом лиц для самообразования [2; 5].

По нашему предложению на сайте Емельяновского управления образования был открыт раздел «Духовно-нравственное и патриотическое воспитание», где представлена следующая навигация:

- нормативные документы по предметной области ОДНКНР;
- методические рекомендации (сюда вошли вышеназванные районные рабочие программы и программы других регионов);
- банк лучших практик педагогов района (разработки уроков и сценарии мероприятий);
- ссылки на полезные ресурсы;
- объявления, анонсы, конкурсы.

При этом любой педагог может поделиться здесь своим опытом, в том числе опытом формирования готовности к нравственному выбору, или использовать опыт коллег. За представление своего опыта каждый учитель получает Сертификат Емельяновского Проектно-ресурсного центра.

С 2013 года на районных Покровских, Рождественских и Пасхальных чтениях было проведено много интереснейших открытых уроков и внеклассных мероприятий. С июля 2017 года присоединилась наша школа – провели первые Петропавловские чтения с дебатами и научно-практической конференцией, сейчас готовятся следующие чтения. В апреле 2018 года подключилась Солонцовская школа имени декабриста Свиридова, где состоялись первые Сретенские чтения.

В целом, данная форма методической поддержки педагогов интересна, полезна и своевременна. Следующим этапом работы в этом направлении считаем издание сценариев всех достойных апробированных мероприятий педагогов в отдельном сборнике, который, без сомнения, станет ценным методическим пособием для педагогических работников. Считаем важным и необходимым разработку критериев и форм итоговой аттестации обучающихся при завершении изучения данной области.

Следует отметить, что введение нового предмета в программу современной школы, связано большой творческой нагрузкой и ответственностью педагогов по разработке его содержательного, методологического и методического сопровождения. Во-первых, необходимо сохранить идеи российской культуры, которые на протяжении нескольких веков были и остаются незыблемыми, которые являются фундаментом нравственности нашего народа: «светоносность и цельность знания, соборность, подвижничество, целостность духа» [1]. Во-вторых, для сохранения этих идей в настоящее время отечественными педагогами «активно осуществляется поиск новых способов возрождения нравственного стержня российского народа» [5] с учётом богатого опыта предшествующих поколений.

---

В-третьих, предметный модуль «Основы духовно-нравственной культуры народов России» обладает богатым потенциалом формирования готовности сельских школьников к нравственному выбору, который определяет поведение и поступки, отношение к общечеловеческим ценностям.

Достаточно показательной является беседа Алисы с Чеширским Котом («Алиса в стране чудес»), эта беседа о нравственном выборе:

– Котик! Чешик! – робко начала Алиса. Она не знала, понравится ли ему это имя, но он только шире улыбнулся в ответ.

– Ничего, – подумала Алиса, – кажется, доволен.

Вслух же она спросила:

– Скажите, пожалуйста, куда мне отсюда идти?

– А куда ты хочешь попасть? – ответил Кот.

– Мне все равно... – сказала Алиса.

– Тогда все равно, куда и идти, – заметил Кот.

– ... только бы попасть куда-нибудь, – пояснила Алиса.

– Куда-нибудь ты обязательно попадешь, – сказал кот.

– Нужно только достаточно долго идти.

Указать путь, который выведет подрастающего человека в мир нравственности, может сделать нравственный выбор в сложной жизненной ситуации, призваны педагоги. В этом контексте описание и распространение эффективных воспитательных систем и духовно-нравственных практик очень важны для российского педагогического сообщества и российского общества в целом.

### **Библиографические ссылки**

1. Бобков Д. А. Исторические аспекты развития нравственного воспитания в России в XIX – начале XX в. [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 5. URL: [www.science-education.ru/ru/article/view?id=7287](http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7287) (дата обращения: 02.01.2018).

2. Кузьмина Э. В. Край родной – земля Шуваевская (1782–2017). Красноярск : Литера-принт», 2017. 198 с.

3. Об изучении предметных областей: «Основы религиозных культур и светской этики» и «Основы духовно-нравственной культуры народов России» [Электронный ресурс] : Письмо Минобрнауки России от 25.05.2015 г. № 08-761. URL: <http://www.garant.ru/> (дата обращения: 04.05.2018).

4. Послание Президента Федеральному Собранию [Электронный ресурс]. URL: [kremlin.ru/d/53379/](http://kremlin.ru/d/53379/) (дата обращения: 04.05.2018).

5. Чернявская Н. Э., Коренева Е. Н., Киреев М. Н. Нравственное воспитание личности в контексте динамики развития педагогической науки // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по матер. XXXI Междунар. науч.-практ. конф. № 31. Новосибирск : СибАК, 2013.

© Кузьмина Э. В., 2018

УДК 371

## ОСОБЕННОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ КРАЙНЕГО СЕВЕРА

Е. В. Малахова, М. Г. Янова

Красноярский государственный педагогический университет  
имени В. П. Астафьева, г. Красноярск

*Изучены особенности экономической социализации обучающихся старших классов из числа коренных малочисленных народов Севера. В ходе проведения исследования были изучены условия среды обучающихся, определены уровни экономической социализации школьников, выявлены различия. Выявлена дифференциация школьников старших классов в уровне их социальной адаптации, показывающей владение универсальными знаниями для жизни в современной социально-экономической среде Крайнего Севера.*

*Ключевые слова: экономическая социализация; старшие школьники; коренные малочисленные народы; социально-экономические условия; Крайний Север.*

## PIRCULARITIES OF SENIOR SCHOOLCHILDREN' OF ECONOMIC SOCIALIZATION IN CONDITIONS OF THE EXTREME NORTH

E. V. Malakhova, M. G. Yanova

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk

*The paper presents the peculiarities of economic socialization of senior schoolchildren of indigenous minorities of the North. In the course of the study, the conditions of the environment of students were studied, the levels of economic socialization of students were determined, differences were revealed. The differentiation of high school students in the level of their social adaptation, showing the possession of universal knowledge for life in the modern socio-economic environment.*

*Keywords: economic socialization; senior pupils; indigenous peoples; socio-economic conditions; Extreme North.*

Крайний Север относится к территориям, удаленным от центральной России, что существенно осложняет условия проживания коренных народов. Между тем, современное общество стремительно развивается, процессы жизнедеятельности в нем сопровождаются высокими технологиями. Это затрагивает все слои населения северных территорий, но особенно это касается молодежи как «строителей» и «творцов» новой жизни. Процесс социализации молодых северян требует уточнения особенностей, условий и факторов его реализации. В данной статье будут рассмотрены особенности экономической социализации старших школьников в условиях Крайнего Севера.

В местах традиционного проживания и традиционной хозяйственной деятельности малочисленных народов Севера для обучения детей действуют дневные общеобразовательные школы, школы-интернаты. В местах кочевания оленеводов государством инициировано создание кочевых школ, в которых дети получают начальное образование с учетом традиционного образа жизни малочисленных народов Севера [1; 2].

Вместе с тем, несмотря на предпринимаемые меры, положение малочисленных народов Севера в последние десятилетия осложнено неприспособленностью их традиционного образа

жизни к современным экономическим условиям. Низкая конкурентоспособность традиционных видов хозяйственной деятельности обусловлена малыми объемами производства, высокими транспортными издержками, отсутствием современных предприятий и технологий по комплексной переработке сырья и биологических ресурсов. Кризисное состояние традиционных видов хозяйственной деятельности привело к обострению социальных проблем [5; 6].

Семья как институт в таких условиях тоже несовершенна, что проявляется в низких показателях экономической грамотности, социализации. Финансовую грамотность семьи рассматривают с точки зрения социализации Gudmunson C. и Danes S. [7].

В исследованиях Mistry R., Vandewater E., Huston A. и McLoyd V. выявлено, что отсутствие участия родителей в экономической социализации молодежи в семье может иметь критические последствия в преодолении экономических трудностей для социальной адаптации детей. По групповым анализам было выявлено, что экономические трудности влияют на поведение детей [9].

Экономическая социализация школьника, как потребителя жизни – это процесс, в котором индивидuum постоянно гармонизируется с окружающей средой, изучая или меняя новые установки, ценности и действующие нормы. Социализация потребителя возможна только через взаимодействие индивидуальных факторов (включая возраст, пол, социально-экономический уровень жизни, жизненный период), факторов социализации (включая семью, школу, средства массовой информации, культурные различия) и механизмы обучения (когнитивное развитие и теория социального обучения). Таким образом, изучаются характеристики такие, как знания, установки и навыки, оказывающие влияние на различные проявления потребителей и способствующие гармонизации с окружающей средой [8].

На основании вышесказанного, можно заключить, что экономическая социализация молодежи напрямую зависит от родительского участия в воспитании детей, от условий окружающей среды (социум, школа, семья), в которой находится подросток. Следовательно, те знания, умения и навыки, полученные в процессе обучения в школе, могут помочь молодежи в развитии традиционного предпринимательства, что, в свою очередь, поможет обеспечить сохранение культурного наследия для этнических групп малочисленных народов и будет способствовать их социализации в обществе.

Понятие экономической социализации в общем смысле связывается с культурой и культурно-экономической социализацией. Мы будем рассматривать экономическую социализацию в контексте формирования представлений об экономической культуре. Под экономической культурой понимаем выработку представления об экономических закономерностях развития общества и воспитание на этой основе таких качеств личности, которые необходимы ей в производственно-экономической деятельности. Экономическая культура связана с подготовкой обучающегося к жизни, к труду, и, следовательно, с его подготовкой к новым социальным условиям жизни.

К особенностям экономической социализации относим: формирование у учащихся нового социального мышления; практичности, хозяйственности, овладение элементарными навыками социальной жизни. Имея представления об экономической культуре, владея знаниями о культуре, школьники обеспечивают себе дальнейшую жизнь. Умение применять эти знания и навыки формируют экономические, общекультурные компетенции и компетенции, отвечающие за социализацию молодежи в условиях Крайнего Севера [3].

Под компетенциями понимается комбинация знаний, навыков и отношений в соответствующей области. Другими словами, компетенции свидетельствуют о способности придать полученным знаниям деятельную форму (трансформация знаний «что» в знания «как»), о приобретенных качествах личности, об «обученности» в компетентностной парадигме.

Экономические компетенции определяются набором теоретических знаний и практических навыков, необходимых для встраивания в экономическую систему. Экономические компетенции имеют знаниевую основу и обеспечивают практический выход в навыки. Они

определяют возможности реализации и социализации ученика в будущем, как в профессиональной сфере, так и в частной жизни. Таким образом, экономические компетенции выступают как средство, с помощью которого выстраивается траектория жизни, карьера, успех и т. д. [4], которые в свою очередь характеризуют успешную социализацию человека.

Одна из основных особенностей экономической культуры заключается в том, что она впитывает в себя преимущественно те ценности общей системы культуры, которые применимы к сфере экономического поведения и оказывают положительное или отрицательное влияние на такое поведение. В данном контексте экономическая культура играет существенную роль в будущем самоопределении старших школьников, в определении их личностной и профессиональной траектории.

Таким образом, составляющими компонентами экономической социализации личности являются сформированные: экономическая культура, сознание, социальная идентичность, самоопределение, социальное поведение, а также отношение к собственности и приобщение индивида к реализации экономических ролей в социальных условиях жизни.

Исходя из вышеизложенного, становится ясным, что экономическая социализация человека определяется уровнем его экономической культуры, предпосылками формирования которой выступает овладение экономическими компетенциями, которые, в свою очередь, формируются в рамках специализированной организованной деятельности, в том числе и образовательной. Владение высоким уровнем экономической культуры даёт возможность школьникам легко встраиваться в социокультурное, экономическое пространство.

Изучение условий среды обучающихся, определение особенностей экономической социализации школьников, позволяет констатировать, что к особенностям экономической социализации обучающихся коренных малочисленных народов Севера можно отнести: родительское участие в воспитании детей, условия окружающей среды (социум, школа, семья), в которой находится подросток, владение экономической культурой, социальное самоопределение.

### **Библиографические ссылки**

1. Разработка модели и механизмов дистанционной подготовки инженерных и образовательных кадров (в том числе из малочисленных коренных народов) для освоения северных и арктических территорий Красноярского края : монография / Е. А. Васильев, В. И. Кирко, Е. В. Малахова и др. ; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2014. 125 с.
2. Концепция устойчивого развития коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации [Электронный ресурс] : утв. Распоряжением Правительства РФ от 4 февраля 2009 г. № 132-р. URL: <http://gov.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm> (дата обращения: 05.06.2018).
3. Малахова Е. В., Кирко В. И., Янова М. Г. Оценка уровня экономической культуры обучающихся северных территорий Красноярского края и Республики Саха (Якутия) // Современное образование. 2017. № 4. С. 26–38. DOI: 10.25136/2409-8736.2017.4.24510.
4. Малахова Е. В., Степанов Е. А., Янова М. Г. Формирование экономических компетенций как один из факторов социализации старших школьников в условиях Крайнего Севера [Электронный ресурс]: Мир человека : материалы ежегод. конф. Вып. 1 (45) / под общ. ред. В. В. Игнатовой ; СибГУ им. М. Ф. Решетнева. Красноярск, 2017. URL: <http://www.sibsau.ru/index.php/nauka-i-innovatsii/nauchnye-meropriyatiya/materialy-nauchnykh-meropriyatij> (дата обращения: 05.06.2018).
5. Рекомендации по внедрению инновационных технологий и оборудования при переработке продукции традиционных промыслов малых коренных народов севера: методические указания / В. Н. Невзоров, В. И. Кирко, Н. П. Копцева и др. ; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2017. 136 с.

6. План мероприятий по реализации в 2016–2025 гг. Концепции устойчивого развития коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации [Электронный ресурс] : утв. распоряжением Правительства РФ от 25 августа 2016 г. № 1792-р. URL: <http://gov.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm/> (дата обращения: 05.06.2018).

7. Gudmunson C. G., Danes S. M. Family financial socialization // Theory and critical review. Journal of family and economic issues. 2011. No. 32 (4). Pp. 644–667.

8. Hayta A. B. Socialization of the child as a consumer // Family and Consumer Sciences Research Journal. 2008. No. 37 (2). Pp. 167–184.

9. Mistry R. S., Vandewater E. A., Huston A. C., McLoyd V. C. Economic well - being and children's social adjustment: The role of family process in an ethnically diverse low - income sample. Child development. 2002. No. 73(3). Pp. 935–951.

© Малахова Е. В., Янова М. Г., 2018

УДК 37.01

## ИГРА И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**З. В. Никонова, В. В. Игнатова**

Красноярский педагогический колледж № 1 имени М. Горького, г. Красноярск  
Сибирский государственный университет науки и технологий  
имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск

*Игра является одним из средств, которое позволяет мотивировать обучающихся на образовательную деятельность. Игровая деятельность сопровождает человека на протяжении всей жизни. Будущих педагогов необходимо готовить к организации игровой деятельности в образовании.*

*Ключевые слова: игра, игровые технологии, игровая деятельность, профессиональная подготовка.*

## THE GAME AND ITS IMPORTANCE IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

**Z. B. Nikonova, V. V. Ignatova**

Krasnoyarsk Pedagogical College № 1, Krasnoyarsk  
Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

*Game is a tool, which helps to motivate students to educational activities. Game activities accompany the person throughout one's life. It is necessary to train future pedagogues in organizing game activities in education.*

*Keywords: game, game technology, game activities, training.*

Актуальность данной проблемы многоаспектна. Начнем с того, что игровая деятельность, в которой находится ребенок, если это не компьютерная игра, дает больше, чем даже школьное образование. Й. Хейзинга, известный европейский мыслитель, дал следующее определение игре: это действие, протекающее в определенных рамках места, времени и смысла, вне сферы материальной пользы или необходимости. Через игровую деятельность ребенок приобретает исследовательские умения, становится психологически более стабилен, реже страдает психологическими заболеваниями, развивает творческое мышление и учится нестандартно подходить к решению поставленной перед ним задачи, а также обретает социальные навыки и учит брать на себя ответственность. Все эти умения необходимы ребенку в стремительно развивающемся сегодняшнем мире. И тут возникает три проблемы. Во-первых, проблема заключается в том, что в реальной действительности сегодняшнего дня, ребенок погружен в мир компьютерных игр, которые находятся постоянно в телефонных приложениях. Во-вторых, проблемой является слабая организация игровой деятельности в образовательном пространстве школ. Третья проблема, это – кадры, точнее отсутствие педагогических кадров, которые способны организовать игровую деятельность, в которой ребенок способен развиваться и чувствует себя успешным. Опыт работы в образовании подтверждает, что современная образовательная ситуация связана с насыщением и перенасыщением социальной (внешкольной) среды ребенка многочисленными играми, в основном примитивными и однообразными. Низкое качество большинства компьютерных игр, игровых программ на телевидении, их агрессивный натурализм при отсутствии психологической,

педагогической и медицинской экспертиз, рост игровой зависимости среди людей различного возраста приводит к тому, что дети принимают различный формат игры, не анализируют результат, к которому они приводят. Например, есть компьютерные игры, которые характеризуются как примитивные и приводят к дискредитации идеи обучающих игр.

Анализ практики образования показывает, что пространство игровой деятельности в современной школе постоянно сокращается, а дидактические игры практически используются очень редко. Кадров, способных реализовывать игровые технологии и организовывать игровую деятельность в образовательных организациях, крайне мало. Это связано с тем, что в профессиональных образовательных организациях по подготовке будущих педагогов, уделяется недостаточное внимание формированию данной педагогической компетенции, которая позволила бы продуманно и результативно организовать игровую деятельность в процессе обучения. Результативное внедрение игровой деятельности в образовательный процесс образовательной организации нами связывается с формированием у будущего педагога умений использовать технологию игромоделирования в различных обучающих ситуациях.

Игра как психолого-педагогическое средство развития личности ребенка, реализации его потенциалов исследовалась в работах многих педагогов и психологов. Так, С. А. Шмаков, определяет игру как вид деятельности в условиях, направленных на воссоздание и усиление общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением и игру как «зону» самовоспитания». Он подчеркивает, что вся воспитательная сущность игровой деятельности отражается в правилах: «Правила в игре есть правила ребенка для самого себя, правила внутреннего самоограничения и самоопределения» [1].

Рассматривая теорию игры, основные единицы игровой деятельности Б. Д. Эльконин отмечает, что игра является важнейшим источником развития сознания ребенка, произвольности его поведения, особой формой моделирования им отношений с другими людьми [2].

При этом ученый отмечает, что многие ученые в области детской психологии, касаются проблемы игры, выдвигают свои точки зрения на ее природу и значение, однако специальных исследований по этой проблеме очень мало, буквально единицы. И это, как подчеркивает ученый несмотря на то, что игровая деятельность широко используется в практических целях. Им обращается внимание на распространение специальной «игровой терапии», в процессе которой применяются развернутые формы игровой деятельности для коррекции различных отклонений в поведении детей (неприспособленности, агрессивности, замкнутости и других), для лечения психических заболеваний. В этих умозаключениях ученых раскрывает потенциал игры, указывает на ее сущностные признаки и функции.

Анализ научных исследований, посвященных выявлению сущности игры показал, что игра – это организованная деятельность, в которой игроки, добровольно включаясь, следуя общей игровой задаче, исходя из одинаковых начальных условий, действуя идентичными средствами, соблюдая одни и те же правила, добиваются определенных результатов, по которым оценивается личный или общий успех.

Следует учитывать то, что игра как средство мотивации позволяет включиться обучающемуся в процесс познания без использования еще каких-либо дополнительных средств и методов воздействия со стороны взрослых участников образовательной деятельности. Несмотря на это и кажущуюся разработанность данной тематики, формирование у будущих педагогов умений использовать технологию игромоделирования при формировании у обучающихся навыков организовывать самостоятельно игровую деятельность остается мало исследована.

В процессе подготовки в педагогическом колледже студенты получают достаточное количество знаний в различных предметных областях: психологии, педагогики, методологии. Но эти знания слабо связаны и недостаточно систематизированы в контексте понимания сущности игровой деятельности, ее организации, ее роли в развитии когнитивной и личной сфер ребенка, опрос студентов показал, что многие из них имеют слабое представление о технологии игромоделирования и возможности ее применения в практике образования.

Если и есть у обучающихся интерес к освоению игротехнологии, то он выражается, скорее, в любопытстве, а не в активной познавательной деятельности.

Обобщая анализ психолого-педагогической литературы, сделаем вывод о том, что, с одной стороны, разработка проблемы игрового обучения и организации игровой деятельности в образовании имеет весьма длительную историю и рассматривается в качестве одного из актуальных направлений междисциплинарных исследований, с другой стороны, очевиден дефицит научных работ, выявляющих возможности организации условий для подготовки будущих педагогов способных организовывать игровую деятельность обучающихся достаточно результативно.

В процессе проведения исследования нами проведен опрос студентов, обучающихся в педагогическом колледже, о том, что же такое игра, какова ее роль и значение в развитии современного школьника и организации его образовательной деятельности. Проведенный опрос показал следующее. Более половины респондентов (56 %) считают, что «игра – это вид непродуктивной деятельности, главное в игре не ее результат, а сам процесс». Только часть респондентов (32 %) отмечают, что «игра – основной вид деятельности, развития и обучения». Интересно отметить, что 12 % опрошенных выделили, что «игра – это вид деятельности для отдыха». На вопрос «Какие виды игр Вы знаете», студенты перечислили следующие: компьютерные – 70 %, подвижные – 65 %, дидактические – 50 %, словесные – 45 %, ролевые – 45 %. Обсуждая вопросы о выборе игры, чаще всего (78 %) респонденты отмечали, что дети выбирают под воздействием взрослого. Многие респонденты (56 %) считают, что выбор игры происходит спонтанно в зависимости от особенностей социальной группы играющих, или одного из активных детей. Многие из опрошенных (42 %) игру противопоставляли так называемой «серьезной» деятельности и утверждали, что игра имеет утилитарные цели. Студенты так же заметили (60 %), что игра имеет положительное эмоциональное значение, сопровождается подъемом радости, ее участники получают эмоциональную разрядку, снижается напряженность в отношениях. Игра рассматривается как средство научения, поскольку в процессе игры происходит имитация конкретных действий. Вопрос о необходимости игры в старшем школьном возрасте вызвал некоторое затруднение, так как участники опроса считали, что этап развития, обучающегося в игре, в основном завершился к 5–6 классу. По их мнению, с возрастом игра вытесняется неигровыми формами деятельности. Представленные суждения студентов педагогического колледжа показали, что действительно, есть необходимость будущих педагогов при их общем положительном отношении к игре ориентировать на то, что игра не только самостоятельный вид деятельности, но и важный аспект любой неигровой деятельности – познания, труда, общения. Игра оказывает специфическое влияние на сознание и деятельность человека, органично вписывается в структуру психики человека и способствует достижению нового социально и личностно значимого результата в виде нового замысла, нового правила, приема, мотивации, зарождаются новые качества – активность, самостоятельность и другие.

Таким образом, ориентирование будущих педагогов на освоение игротехнологий и применение их в образовании на различных этапах обучения является важной стратегической задачей. Игра имеет самоценный характер, имеет общий с творчеством механизм, несмотря на их различную социальную природу.

### **Библиографические ссылки**

1. Шмаков С. А. Игры учащихся – феномен культуры. М. : Новая школа, 1994. 240 с.
2. Эльконин Д. Б. Психология игры. 2-е изд. М. : ВЛАДОС, 1999. 360 с.
3. Хейзинга Й. Homo Ludens. Человек играющий. Статьи по истории культуры / пер., сост. и вступ. ст. Д. В. Сильвестрова ; коммент. Д. Э. Харитоновича. М. : Прогресс-Традиция, 1997. 416 с.

УДК 378.14

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ  
О СИТУАЦИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ**

**Т. Н. Пасечкина**

Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС Российской Федерации  
Красноярский край, г. Железнодорожск

*Рассматривается вопрос о необходимости подготовки специалиста, готового к жизни в постоянно меняющемся мире, способного продуктивно действовать в ситуации неопределенности. При этом автор особое внимание обращает на формирование коммуникативной самоэффективности обучающихся. Дан краткий обзор литературы по теме исследования и некоторые результаты собственной практики.*

*Ключевые слова: самоэффективность, коммуникативная самоэффективность, формирование, ситуация неопределенности.*

**THE FORMATION OF STUDENTS' COMMUNICATIVE SELF-EFFICACY  
IN THE CONTEXT OF THE REPRESENTATIONS ABOUT THE SITUATIONS  
OF UNCERTAINTY**

**T. N. Pasechkina**

Siberian Fire and Rescue Academy at the State Fire Service of the Ministry  
of Emergency Measures of the Russian Federation  
Zheleznogorsk, Krasnoyarsk Region

*The problem of training a specialist who is ready to live in an ever changing world, who is able to operate productively in a situation of uncertainty, is discussed in the article. At the same time, the author pays special attention to the formation of communicative self-efficacy of students. A brief review of the literature on the research topic and some results of one's own practice are given.*

*Keywords: self-efficacy, communicative self-efficacy, formation, situation of uncertainty.*

Из-за ускорения развития человечества окружающая действительность уже не представляется нам как нечто предопределенное, однозначное, предсказуемое. В этой связи ученые все чаще говорят в последние годы о «спонтанности повседневности» (Б. Вальденфельс), «неукорененности в бытии» (М. Хайдеггер), «ситуациях со странностями» (М. К. Мамардашвили), «вызове сложности» (М. Чиксентмихайи), «информационном взрыве и травме постмодерна» (М. Эпштейн) и другом. Фактически говорить о такой особенности нашего времени, как неопределенности, которая затрагивает все сферы жизни человека.

С одной стороны, неопределенность пугает и настораживает. Анализ действительности, а также анализ работ отечественных и зарубежных ученых свидетельствует о том, что современный человек уже не может усвоить постоянно растущий общечеловеческий опыт, ему приходится совершать множественный выбор, рисковать, ему не хватает необходимой и достоверной информации, он теряет контроль над ситуацией, изолируется от других людей, предпочитая виртуальную коммуникацию реальной. С другой стороны, как пишет

Д. А. Леонтьев, неопределенность, помимо неприятных эмоций, содержит в себе важный, позитивный потенциал, порождая ориентировочно-исследовательское поведение человека, осмысленное отношение к жизни, к будущему. Е. Т. Соколова также отмечает, толерантность к неопределенности может свидетельствовать о достижении индивидуальной зрелости, константности и целостности Я, способного справляться с тревогами [6].

Одним из универсальных мотивационных механизмов, позволяющих конструировать представления о себе в ситуации неопределенности, считается сегодня механизм самоэффективности. Данное понятие, впервые выделенное А. Бандурой, определяется как восприятие человеком своей способности успешно действовать в наличных ситуациях, основывающееся на принципе взаимной детерминации личностных факторов, поведенческой активности и окружения; как убеждения человека относительно его способности управлять событиями, воздействующими на жизнь [1, с. 112]. То есть самоэффективность заключается в том, насколько компетентным чувствует себя человек, осуществляя какую-либо деятельность. Отсутствие этой уверенности человека нивелирует его готовность действовать, особенно в трудных ситуациях, в ситуациях неопределенности. Многие ученые (А. Бадью, В. П. Зинченко, Д. А. Леонтьев, В. А. Лефевр и др.) указывают на готовность к неопределенности, готовность к выбору, готовность к событию, как на важную стратегию поведения современного человека.

Самоэффективность влияет на настойчивость в достижении целей. Люди, которые считают себя не способными добиться успеха, чаще представляют себе неудачный результат и не стараются его достигнуть; в отличие от них люди, которые верят в свою эффективность, осознанно прикладывают усилия для решения жизненных задач. По мнению А. Бандуры самоэффективность является внутренним фактором, оказывающим влияние на поведение человека и способствующим преодолению внешних и внутренних трудностей, получению положительного результата деятельности. Нами разделяется данная точка зрения, которая определяет направленность нашего исследования.

На основе изучения работ ученых, которые исследовали феномен самоэффективности (Т. В. Белых, С. В. Богомазов, Т. И. Васильева, Т. О. Гордеева, М. И. Гайдар, Е. В. Селезнева, В. А. Толочек, М. Шеер и др.), нами сделан вывод, что самоэффективность позволяет обучающемуся как будущему специалисту максимально раскрыть свои личностные возможности, самореализоваться в определенном виде деятельности, также она связана с позитивным отношением к данной деятельности, с ожиданием положительного результата и признанием его другими. Низкая самоэффективность связана с ожиданием неудачи, провала, неверием в собственные возможности, негативными эмоциями, что может приводить к отказу от действий в ситуациях неопределенности или же к пассивному копированию действий других людей.

В настоящее время не сложилось однозначного понимания «самоэффективности», о чем свидетельствует многообразие существующих определений. Самоэффективность понимается как «...убежденность людей в своих возможностях мобилизовать ситуацию, интеллектуальные ресурсы, поведенческие усилия на осуществление контроля за событиями, оказывающими влияние на их жизнь» (Р. Л. Кричевский), как «уверенность человека в собственной, конкретно обозначенной компетентности, в своих способностях организовать и исполнить действия, необходимые для определенных достижений в той или иной деятельности» (Т. И. Васильева), как «сочетание представлений человека о своих возможностях и способностях быть продуктивным при осуществлении предстоящей деятельности и общения, а также его уверенность в том, что он сумеет реализовать себя в них и достичь ожидаемого объективного и субъективного эффекта» (М. И. Гайдар). Ряд исследователей рассматривают самоэффективность как некое свойство или качество личности, характеризующее способность человека управлять своим развитием и деятельностью в целях эффективного достижения поставленных задач, обеспечивающее саморегуляцию целенаправленной активности человека (В. А. Толочек, Е. В. Селезнева). С. В. Богомазов при определении самоэффективности акцентирует внимание на убежденности человека относительно собственной результативности и связывает ее с умением преобразовывать прошлый опыт, умением справляться

с возникшими трудностями. Для понимания сущностной характеристики самоэффективности важно обратить внимание на идеи И. П. Шкуратовой и И. Л. Габдулиной, которые определяют самоэффективность, как ориентированность личности на имеющиеся у нее знания и опыт при осуществлении деятельности и принятии решений, а не на внешние ориентиры, когда они вступают в противоречие с наличествующим опытом. Т. О. Гордеева называет самоэффективность «верой субъекта в свою способность справиться с определенной деятельностью» [3, с. 48]. Е. А. Митицина под самоэффективностью понимает компонент самосознания, обеспечивающий успешность деятельности, который объединяет отношение человека к себе, своим способностям, осознание объективных предпосылок к деятельности и ожидаемых оценок со стороны значимых окружающих. А. А. Погорелов рассматривает самоэффективность как убежденность личности в собственной эффективности исполнять деятельность, представляющую для нее определенную ценность. В. Н. Кобец раскрывает понятие «самоэффективность» через его характеристики. К объективным он относит наличие целей и проявление усилий, направленных на их достижение, способность к самоуправлению, успеваемость, самостоятельная работа студентов по самосовершенствованию; к субъективным характеристикам автор относит удовлетворенность выбором профессии, учебную мотивацию и мотивацию достижения, убеждение в умении достичь желаемых результатов, наличие способностей организовать и осуществить действия, требующиеся для этого.

Анализируя определения понятия «самоэффективность», можно выявить ряд его свойств:

- субъективность, подчеркивающее тот факт, что результат деятельности, прежде всего, обеспечивается не уровнем сформированности профессиональных компетенций у субъекта, а его представлениями об этом уровне, его верой в то, что он компетентен в конкретной деятельности;
- положительная модальность, связанная с представлениями человека о своих возможностях справиться с определенной деятельностью, ситуацией, с уверенностью в себе;
- ориентированность на предстоящую результативную деятельность, на результативное преодоление трудностей;
- связь самоэффективности личности с осуществляемой ею практической деятельностью, через которую и проявляется данное качество;
- ситуативный характер, отражающий уверенность индивида справиться с конкретными задачами, т. е. можно говорить о самоэффективности в ситуации неопределенности.

В рамках нашего исследования наибольший интерес представляет изучение коммуникативной самоэффективности будущих специалистов, поскольку умение эффективно осуществлять коммуникацию – один из важных показателей социально-активной личности, профессионала.

Несмотря на имеющиеся исследования феномена «самоэффективность», понятие «коммуникативная самоэффективность» является еще недостаточно разработанным в отечественной науке. Так, М. И. Гайдар, исходя из собственного понимания самоэффективности, выделяет деятельностную, коммуникативную и личностную самоэффективность и отмечает в своем диссертационном исследовании, что коммуникативная самоэффективность – это сочетание представлений субъекта об обладании таким коммуникативным потенциалом и опытом, который позволяет ему быть компетентным в профессиональном общении, и уверенности в том, что сам субъект сумеет эффективно реализовывать их в ситуациях взаимодействия с людьми, применив адекватно к этим ситуациям имеющиеся у него средства общения. В исследовании также отмечается, что коммуникативная самоэффективность может быть разной по содержанию, что определяется конкретными профессиональными ситуациями. С. Н. Гончар указывает на то, что самоэффективность в общении – это сочетание представлений человека о том, что он компетентен в общении, и его уверенности в том, что он сможет быть успешным коммуникатором, конструктивно решающим коммуникативные задачи. В. Н. Кобец рассматривает коммуникативную самоэффективность как представления студента о том, что

он обладает таким коммуникативным потенциалом и опытом, который позволит ему быть компетентным в профессиональном общении, эффективно реализовать его в ситуациях взаимодействия с людьми. Дж. Маддукс и М. Шеер выделяют *самоэффективность в предметной деятельности* как уверенность относительно того, что наличествующий опыт, знания и навыки в конкретном виде деятельности можно с успехом применить в будущей деятельности, и *самоэффективность в коммуникации* – как уверенность относительно того, что взаимодействие с другими членами общества способно оказать положительное влияние на конечный результат деятельности. Интерес для нашего исследования представляет и работа Т. В. Белых, в которой автор отмечает, что коммуникативная самоэффективность относится к нереализованному потенциалу, определяющему то, каким способом будет реализована профессиональная или учебная деятельность, какие для этого будут выбраны стратегии реализации, стилевые, индивидуальные характеристики деятельности [2, с. 5].

Мы, в свою очередь, рассматриваем понятие «коммуникативная самоэффективность» будущих специалистов как их представления о собственных силах, возможностях, способности результативно действовать в ситуациях неопределенности, выбирать эффективные стратегии поведения и общения, а также как успешную демонстрацию собственного коммуникативного потенциала в данных ситуациях, и развитие этого потенциала.

Несмотря на видимую актуальность проблемы формирования коммуникативной самоэффективности обучающихся, научные исследования в данном направлении крайне ограничены отдельными публикациями [2; 5].

Собственный первый опыт работы по формированию коммуникативной самоэффективности обучающихся позволяет выделить несколько важных ступеней: *рефлексия* обучающимися своих коммуникативных целей, способностей, установок, осознание неэффективности некоторых коммуникативных действий и установок; *определение* наиболее оптимальных коммуникативных стратегий, приемов, типов разрешения конфликтов через наблюдение за коммуникативными действиями других, ознакомление, информирование, совместный поиск, осознание важности и необходимости развития своего коммуникативного потенциала; *отработка* умений эффективного общения через освоение коммуникативных техник, моделирование ситуаций, требующих гибкого использования коммуникативных приемов, изменение собственных коммуникативных установок.

При этом эффективному решению задач формирования коммуникативной самоэффективности способствует использование в педагогической практике приемов развития критического мышления, профессионально-ориентированных заданий коммуникативного характера, некоторых приемов театральной педагогики, в том числе работа в маске.

Подведем некоторые общие положения, которые касаются существа нашего исследования. С одной стороны, ситуация неопределенности может вызывать напряжение, тревогу, стресс, с другой стороны, положительные эмоции, стимул к самосовершенствованию – все дело в том, как относится к ситуации неопределенности. Однако важным становится понимание того факта, что неопределенность выражает требования к современному образованию. Как отмечает доктор психологических наук, профессор Р. М. Шамионов в своей статье «Адаптационная готовность личности – субъекта социального взаимодействия», в настоящее время особенно актуальным становится вопрос подготовки человека к жизни в постоянно меняющемся мире, повышения адаптационного потенциала личности в условиях перманентных социальных изменений, расширения взаимодействия личности с усложняющейся социальной средой на фоне усиления неопределенности, зон риска и других факторов. Очень точно выразил отношение к неопределенности Д. А. Леонтьев: «Мы не можем учить детей тому, как мир точно, однозначно устроен... Важнее готовить их к тому, чтобы жить в мире, где возможно разное. Человек, который готов к неопределенности, неизвестности, будет действовать иначе, чем человек, сориентированный на известность, определенность, ожидаемость» [6]. Это утверждение справедливо по отношению к формированию коммуникативной самоэффективности обучающихся вуза.

**Библиографические ссылки**

1. Бандура А. Теория социального научения [Текст]. СПб. : Евразия, 2000. 320 с.
2. Белых Т. В. Структура интегральной индивидуальности студентов с разным уровнем выраженности коммуникативной самооффективности [Текст]. М. : Мир науки, 2015. 70 с.
3. Гайдар М. И. Развитие личностной самооффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения [Текст] : дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. Воронеж, 2008. 260 с.
4. Игнатова В. В., Пасечкина Т. Н. Становление самооффективности обучающихся вуза: проблемный анализ [Текст] // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология : сб. науч. тр. Ялта : РИО ГПА. 2017. Вып. 55, ч. 10. С. 46–52.
5. Психологические практики диагностики развития самооффективности студенческой молодежи [Текст] : учеб. пособие / О. М. Краснорядцева, В. И. Кабрин, О. И. Муравьева и др. ; Нац. исслед. Томск. гос. ун-т. Томск : Изд. дом ТГУ, 2014. 274 с.
6. Леонтьев Д. А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности [Текст] [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 40. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 02.05.2018).

© Пасечкина Т. Н., 2018

УДК 37.01

## ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. Ю. Пименова

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

*Рассматривается актуальная в современном образовании проблема формирования творческой самооэффективности обучающихся в сфере дополнительного образования. Анализируется понятие самооэффективности в психологии и педагогике. Рассматривается постепенное формирования самооэффективности.*

*Ключевые слова: дополнительное образование, образовательный процесс, самооэффективность, творческая самооэффективность.*

## RESEARCH OF DEVELOPMENT OF CREATIVE SELF-EFFICACY OF STUDENTS IN THE SPHERE OF ADDITIONAL EDUCATION

E. Y. Pimenova

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

*The article deals with the problem of formation of creative self-efficacy of students in the sphere of additional education that is topical in modern education. The concept of self-efficacy in psychology and pedagogy is analyzed. There is considered the on-going formation of self-efficacy*

*Keywords: additional education, educational process, self-efficacy, creative self-efficacy.*

Современное образование по своему содержанию – это всеохватывающая структурная система, объединяющая в себе общеобразовательный и дополнительный компоненты. Обучение детей в сфере дополнительного образования в состоянии удовлетворить самые разнообразные интересы личности и охватывает различные направления: спортивно-техническое, художественно-эстетическое, культурологическое, социально-педагогическое, военно-патриотическое и другие. Детские музыкальные школы и детские школы искусств связаны с художественно-эстетическим направлением. Являясь своеобразной творческой средой, дополнительное образование способствует целенаправленному развитию личностного потенциала обучающихся, созиданию культурных ценностей, активизирует творческую самооэффективность.

Одной из приоритетных задач дополнительного образования является создание условий для успешности каждого обучающегося. Н. Б. Парфенова в контексте учебной деятельности, исследуя уверенность младших школьников, выделяет самооэффективность, как один из структурных компонентов [1]. Данный возрастной период определяется как сенситивный для успешного формирования самооэффективности в учебной деятельности. В это период оценка собственной эффективности становится более адекватной, согласованной с объективной эффективностью учебной деятельности. Соглашаясь с утверждениями Н. Б. Парфеновой, добавим, что в сфере дополнительного образования учебная деятельность изначально наделена творческим компонентом. Поэтому, употребляя понятие самооэффективность, целесообразно будет дополнять его понятием «творческая».

В сфере дополнительного образования важным остается вопрос об особенностях организации образовательного процесса в контексте формирования творческой самооэффективно-

сти обучающихся. Это выражается в частности в противоречии между потребностями ребенка в самоутверждении, проявлении творчества и существующими образовательными методиками, которые не ориентированы на эти потребности. В большинстве своем данные методики содержат чисто репродуктивную направленность, а содержание творческого элемента в них зачастую отсутствует.

В возрасте 6–9 лет ребенок начинает посещать музыкальные школы и школы искусств, чаще всего обучение начинается с интересом, но, чтобы в дальнейшем поддерживать данный интерес необходимо учитывать особенности обучающегося, выражающиеся в стремлении и готовности участвовать в творческой деятельности, чтобы его результаты заметили другие люди. Это выражается у ребенка в поиске собственной эффективности. А. Бандура в рамках социально-когнитивной теории определил ее как самоэффективность. В понимании автора «самоэффективность – это восприятие человеком своей способности успешно действовать в различных ситуациях, которое основывается на принципе взаимной детерминации личностных факторов, поведенческой активности и окружения» [2].

Согласно теории Бандуры, самоэффективность формируется на основе четырех факторов: опыта собственных успехов, наблюдения за чужими достижениями, вербального убеждения и физиологической ответной реакции. Большое влияние на самоэффективность оказывает собственный опыт успехов и неудач в попытке достичь желаемых результатов, где положительный результат значительно повышает самоэффективность.

Для ребенка важен даже самый незначительный результат. Самостоятельно разобрал пьесу, угадал количество звуков в аккорде, научился рисовать яблоко в натюрморте – все это для взрослого кажется просто, но для ребенка это огромный успех, если это заметили другие.

Рост самоэффективности также отмечается, когда люди наблюдают, за успешной деятельностью других. Сюда можно отнести посещение концертов, выставок, творческих мероприятий, которые дают энергетический ресурс, повышают уровень мотивации, стремление к новым достижениям.

Положительному результату в формировании самоэффективности способствует вербальное убеждение человека в том, что он обладает способностями, необходимыми для достижения цели. Это достаточно продуктивный способ ориентирования на изучение новых приемов, освоение определенных умений, «вселение» уверенности в новые достижения.

Эмоциональные и физиологические состояния могут оказывать влияние на формирование самоэффективности как позитивным, так и негативным образом. Стресс, тревога, скованность, страх – все эти эмоциональные переживания отрицательно влияют на уровень самоэффективности. Отсюда следует, что человек с большей вероятностью добивается успеха, если он не напряжен и эмоционально спокоен.

Анализ научной литературы показывает, что большинство научных исследований направлено на изучение самоэффективности в различных сферах профессиональной деятельности (А. А. Деркач, А. А. Бодалев, В. Г. Зазыкина, Е. В. Селезнева, Р. Л. Кричевский, Т. О. Гордеева, К. М. Гайдар). Исследование самоэффективности в образовательном процессе отражено в трудах А. П. Стеценко, Е. А. Шепелевой, Н. Б. Парфеновой и других. В научных исследованиях, например, Е. В. Селезневой, так же отмечается что «самоэффективность следует рассматривать не только как профессионально ценное метакачество, но, прежде всего, как личностно ценное, обеспечивающее эффективность жизнедеятельности человека в целом, а не только в профессиональной сфере» [3, с. 21]. При этом отметим, что практически не изученной данная проблема остается в сфере дополнительного образования, где чаще всего рассматривается и исследуется понятие самореализация (А. Ю. Нагорнова). Что же касается формирования творческой самоэффективности обучающихся в сфере дополнительного образования, то этот процесс практически не рассмотрен.

Проведенный нами опрос родителей и педагогов Красноярской детской музыкальной школы № 4 имени Д. А. Хворостовского показал, что на самоэффективность ребенка, по мнению родителей, влияет:

- успешное выступление на концерте (51,1 %);
- посещение концертов – косвенный опыт (21,1 %)
- поддержка родителей (65,5 %)
- поддержка учителя (78,8 %).

Опрос педагогов по этим же обучающимся показал следующие результаты:

- успешное выступление на концерте (57,7 %);
- посещение концертов – косвенный опыт (32,2 %)
- поддержка родителей (70 %)
- поддержка учителя (76,6 %).

Данные значения показывают на то, что в формировании самооффективности обучающихся большее влияние оказывает поддержка учителя, то есть вербальные подкрепления уверенности ребенка в собственной эффективности. Что же касается положительного собственного опыта выступления на концертах, он находится только на третьем уровне.

В настоящее время перед учеными встает вопрос о выявлении наиболее сенситивного возрастного периода формирования творческой самооффективности детей. Например, А. Фламмер утверждает, что развитие самооффективности начинается с младенческого возраста и проходит несколько этапов. Начиная с самых узких областей, ребенок формирует свою эффективность, постепенно включаются сфера школьных достижений, формируются дифференцированные представления о самооффективности. На следующем этапе создается генерализованный конструкт, представляющий собственную способность и неспособность к совершению определенного вида деятельности. Образуются следующие факторы: фактор усилия, фактор индивидуальных способностей и трудности задачи и понимание компенсаторного соотношения между усилием и способностью. К юношескому возрасту спектр областей доступных для собственного контроля увеличивается, таким образом, расширяются возможности для формирования самооффективности в различных сферах деятельности [4].

По мнению А. Бандуры самооффективность проявляется в уверенности выполнять действия в ожидаемых ситуациях. Но не всегда ситуации ожидаемы и предопределены, чаще человек оказывается в ситуации неопределенности. Поэтому самооффективность проявляется в деятельности и поведении в данных ситуациях, что указывает на ее творческую составляющую. Т. Л. Крюкова определяет самооффективность как черту личности, которая является предиктором проблемно-ориентированных стратегий совладания с трудными ситуациями [5]. По нашему мнению, к таким ситуациям возможно отнести ситуации неопределенности, ключевую роль в решения которых берет на себя творческая активность.

Во время процесса подготовки к выступлению и непосредственно само выступление зачастую связаны с появлением ситуаций неопределенности, где ребенку необходима уверенность в себе и творческий подход для решения данных ситуаций.

Таким образом, анализ представленного материала позволяет определить следующие объективные основания формирования творческой самооффективности обучающихся в сфере дополнительно образования. Школьный возраст является наиболее синзитивным периодом для формирования самооффективности в учебной деятельности. Творческую самооффективность целесообразно формировать в сфере дополнительного образования художественно-эстетического направления. Исследования показывают, что на самооффективность ребенка в детских музыкальных школах, по мнению преподавателей и родителей, влияют следующие условия: поддержка учителей и родителей, успешное выступление на концерте, посещение концертов. Таким образом, для полноценного формирования творческой самооффективности необходимо создание данных условий и активизация творческого потенциала ребенка.

**Библиографические ссылки**

1. Парфёнова Н. Б. Психологические особенности развития уверенности в младшем школьном возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1993.
2. Бандура А. Теория социального научения. СПб. : Евразия, 2000. 320 с.
3. Селезнёва Е. В. Самоэффективность как акмеологический инвариант профессионализма кадров управления // Акмеология. 2016. № 1. С. 19–26.
4. Ермакова И. В., Кондаков И. М. Эффективные стратегии обучения // Вестник практической психологии образования. 2008. № 2. С. 76–81.
5. Базиликов А. С., Малявина С. Г. Стратегия повышения музыкальной обучаемости в детских школах искусств [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17274> (дата обращения: 12.03.2018).

© Пименова Е. Ю., 2018

УДК 37.01 (075)

## ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК СПОСОБ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ К КОМАНДНОЙ РАБОТЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ

С. О. Пожарский

Красноярский государственный педагогический университет  
имени В. П. Астафьева, г. Красноярск

*Рассматривается понятие геймификации образовательного процесса и принципы использования данного метода при подготовке магистров по направлению «Управление образованием и проектный менеджмент». Предложен анализ разработанной имитационной образовательной игры-тренинга «Идеальный город: Катастрофа». В заключение сделан вывод, что геймификация является способом, позволяющим получить опыт командной работы.*

*Ключевые слова: геймификация, геймификация в образовании, командная работа, социальное проектирование, тренинг, ролевая игра.*

## GAMIFICATION AS A METHOD OF TRAINING MASTERS TO TEAM WORK IN PROFESSIONAL SPHERE

S. O. Pojarskiy

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk

*The article deals with the concept of the gaming process of the educational process and the principles of using this method in training masters in the field of “Education management and project management”. There is offered the analysis of the developed imitative educational game-training “Ideal city: Catastrophe”. In conclusion, it is argued that gaming is a way to gain experience in teamwork.*

*Keywords: gaming, gaming in education, teamwork, social design, training, role-playing game.*

Образовательный процесс в вузе – это разносторонний процесс, где можно каждому попробовать свои силы в самых разных видах деятельности: от выполнения специальных, индивидуальных проектов с жесткими условиями до координации больших групп людей, у каждого из которых есть свои интересы [3]. Наблюдения в процессе организации учебной работы магистрантов показали, что у большинства студентов наблюдается снижение мотивации к работе в команде, как следствие, отсутствие предпосылок к профессиональному росту управленца. Многие из них более склонны к выполнению индивидуальных заданий. Одним из современных методов решения данной проблемы является геймификация.

Геймификация (игрофикация, геймизация) – это применение игровых подходов для неигровых процессов с целью повышения вовлечённости участников в решение прикладных задач в процессе командной работы. Термин был предложен в 2004 году английским программистом Ником Пиллингом [1].

Геймификация вовлекает обучающегося в образовательный процесс, как компьютерная игра вовлекает игрока, и подразумевает создание «такой системы, в которой успешность игры зависит от навыков участника и знаний, которые можно перенести в реальный мир. В игровой деятельности обучающиеся осваивают те навыки, которые в реальной образова-

тельной деятельности они игнорировали. В этом контексте геймификация облегчает как процесс освоения необходимых навыков, так и преподавания.

Использование геймификации в образовании помогает решить следующие задачи:

- апробировать знания, полученные в ходе теоретических курсов;
- подготовить будущих магистров к организации командной работы в профессиональной деятельности;
- научить действовать в ситуациях неопределенности;
- научить принимать решение, в том числе в ситуации нехватки или противоречивости информации;
- мотивировать исследование сложных вопросов.

Решение задач геймификации образования достигается при использовании следующих приемов:

- разделение долгосрочных непонятных целей на краткосрочные и понятные;
- создание равновесия между способностями участника и сложностью задач;
- создание системы выигрышей и рисков, которые понятны и актуальны для участников;
- использование средств привлечения и удержания внимания;
- проведение игр, то есть моделирование условных ситуаций, с которыми магистрант должен познакомиться и в которых должен научиться действовать.

Для создания игровой ситуации часто используется конфликт, который должны разрешить участники игры. Это может быть конфликт личных или групповых позиций (дискуссия «за» и «против»), конфликт на основе нехватки или противоречивости информации (заполнить пропуски в тексте или исправить ошибки). Конфликтная ситуация задает студенту-игроку цель игры. Важно помнить, что для успешного завершения игры, участникам должна быть задана система принятия решений. Игрок может принимать как пассивное, так и активное участие в решении конфликта.

Критерии и правила оценки так же играют важную роль. Использование геймификации предполагает формирование очень четкой и понятной студентам системы оценивания [2].

Оценивать участников игры можно следующими способами:

- оценка команды (при выполнении коллективных заданий);
- оценка эксперта (преподавателя);
- оценка внутриигровыми средствами (достижение поставленных целей, подсчет баллов);
- самооценка (сравнение студента своих успехов с успехами остальных).

В 2017 году в рамках освоения дисциплины «Социальное проектирование для 22 студентов – магистрантов 2 года обучения нами была разработана и апробирована имитационная образовательная игра-тренинг «Идеальный город: Катастрофа», которая учитывала цели и специфику реализации образовательной программы.

Игра-тренинг состояла из 9 этапов, каждый из которых был направлен на формирование определенного типа профессиональных и надпрофессиональных компетенций будущих управленцев. Целью данной формы работы было построение социальной, производственной и организационно-управленческой структуры малого города и достижение превосходства по итоговым показателям над другими командами.

Перед началом игры-тренинга группа разбилась на команды по 5–7 человек в каждой. Каждая команда выбрала себе лидера и стиль управления (демократия, монархия, коммунизм, республика, диктатура). Каждый стиль накладывал ограничения на формат принятия и представления решений, а также давал определённые преимущества в процессе игры. Далее команда получила стартовый кейс, в котором находилась карта их города, виды зданий, транспортных средств, ресурсов, а также количество трудоспособных жителей.

Перед каждым этапом проведения игры-тренинга была прочитана вводная лекция, посвященная проблематике, необходимой для решения задач этапа, затем проходило закрепление полученного материала через проектирование одной из сфер жизни города.

Каждый игровой этап продолжительностью 1,5 часа начинался с постановки задачи. Далее, в процессе групповой работы проходил поиск вариантов решения задач, исходя из имеющихся ресурсов и происшествий.

В рамках первого этапа проектировался кадровый состав жителей города. Участникам необходимо было расписать, рабочие каких профессий есть у них в городе, учитывая все аспекты стартовой позиции. В следующих турах команды занимались проектированием инфраструктуры и производства, разработкой и презентацией продуктов, выстраиванием логистических и коммуникационных схем.

Начиная со второго этапа в имитационной игре появляется «сюрприз-фактор» в виде событий «ЧП» и «Катастрофа», которые вносят изменения в экономический и демографический уклад общества, исходя из выбранного политического строя, и которые необходимо решить дополнительно к существующей задаче этапа. Например, карточка ЧП «Городской праздник» уменьшает запасы города наполовину и, в случае отсутствия в городе профессии «уборщик улиц», может привести к эпидемии и снижению населения.

По окончании игры-тренинга участникам был предложен традиционный тест по материалам курса. Из 22 человек 18 студентов показали отличные результаты, правильно выполнив более 90 % заданий. Для сравнения, средние результаты по данному тесту студентов, не принимавших участие в игре-тренинге, оказались на уровне 70 %. Полученные результаты позволяют говорить об успешности образовательной игры-тренинга «Идеальный город: Катастрофа».

Следует обратить внимание на то, что геймификация не означает отказ от лекций и семинаров в привычной форме, она является важным дополнением к учебному процессу и дает обучающимся возможность закрепить теоретические знания в области управления на практике и проявить инициативу в получении новых знаний. В практическом плане геймификация является способом, позволяющим получить опыт командной работы.

### **Библиографические ссылки**

1. Геймификация в образовании: обзор [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ispring.ru/elearning-insights/geymifikatsiya-i-kak-primenit-ee-v-elektronnom-obuchenii/> (дата обращения: 23.03.2018).
2. Пять основных приемов игрофикации: очки, значки, цели, уровни, рейтинги [Электронный ресурс]. URL: [www.ria-stk.ru/mmqa/detail.php?ID=53526](http://www.ria-stk.ru/mmqa/detail.php?ID=53526) (дата обращения: 15.04.2017).
3. Кольга В. В., Меркулов А. Б., Полежаева Г. Т. Организация профориентационной деятельности студентов педагогического вуза как элемент становления профессиональных компетентностей будущего учителя : монография ; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2015.

© Пожарский С. О., 2018

УДК 364.042

## **ДЕТИ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ КАК ОБЪЕКТ ПОВСЕДНЕВНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ В ДОМАШНИХ УСЛОВИЯХ**

**Ю. Ю. Савельева**

Городской реабилитационный центр для детей и подростков  
с ограниченными возможностями «Радуга», г. Красноярск

*Рассматривается важность повседневной реабилитации в домашних условиях с включением в данный процесс ближайшего окружения ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития. Также описываются важные составляющие, которые необходимо использовать в процессе повседневной реабилитации.*

*Ключевые слова: дети с тяжелыми множественными нарушениями развития, реабилитация, повседневная реабилитация, домашние условия.*

## **CHILDREN WITH HEAVY MULTIPLE ABNORMALITIES OF DEVELOPMENT AS AN OBJECT OF DAILY REHABILITATION IN HOME CONDITIONS**

**Yu. Yu. Savelyeva**

The City Rehabilitation Center for Handicapped Children and Teenagers "Rainbow",  
Krasnoyarsk

*The article considers the importance of everyday rehabilitation at home with the inclusion of a child with severe multiple developmental disorders in the process. It also describes important components that need to be used in the process of everyday rehabilitation.*

*Keywords: children with severe multiple developmental disorders, rehabilitation, everyday rehabilitation, home conditions.*

В настоящее время в Красноярском крае увеличивается число семей, которые воспитывают детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее – ТМНР). Такие семьи имеют свои особенности и проблемы, которые определяются как личностными особенностями членов семьи, так и их характером взаимоотношений между ними. Появление «особого» ребенка удручающе влияет на родителей, в связи с чем семья становится закрытой и испытывают дефицит в различных контактах. Многие родители достаточно долго возвращаются к обыденной жизни, тем самым упускается важное время для развития ребенка. Чаще всего к детям с тяжелыми множественными нарушениями развития – относят детей, у которых есть тяжелые физические и психические нарушения, которые проявляются в такой форме, что получение образования в соответствии с определенными образовательными стандартами специального образования, является недоступным или возможности обучения, ограничиваются лишь получением основ знаний об окружающем мире или приобретением навыков самообслуживания. Исходя из особенностей детей, семьи не могут часто посещать какие-либо медицинские, социальные, образовательные и культурные учреждения. Особенно остро данная проблема возникает, когда ребенок достигает подросткового возраста. Данные проблемы могут способствовать развитию у детей вторичных осложнений. Поэтому у многих семей, которые воспитывают детей с ТМНР, возникает потребность в получении повседневной реабилитации.

В городе Красноярске данную услугу, семьи получают в городском реабилитационном центре для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья «Радуга» в рамках, которого функционирует служба «домашнего визитирования», которая дает возможность организовывать повседневную реабилитацию в привычных условиях, как для ребенка, так и для его семьи.

Под повседневной реабилитацией чаще всего понимается ежедневный развивающий процесс, который включает в себя комплекс реабилитационных мероприятий, которые направлены на развитие различных активностей и умений ребенка с ТМНР. В рамках повседневной реабилитации очень важно активное включение родителей, так как в первую очередь от них зависит полученный результат в развитии ребенка. Так же главным принципом повседневной реабилитации является улучшение качества жизни не только ребенка, но и семьи в целом. Специалист службы «домашнего визитирования», посещает семью, в течение трех месяцев раз в неделю. В рамках данных посещений, специалист обучает маму, или других родственников, которые чаще всего осуществляют уход за ребенком, различными развивающими технологиями. Например, как эрготерапия и базальная стимуляция. Под базальной стимуляцией понимается воздействие интенсивными раздражителями с целью оказания ребёнку помощи в осознании собственного тела и понимании жизненно важных ситуаций, связанных с удовлетворением личных потребностей. Под эрогтеранией рассматривается процесс, который направлен на адаптацию детей с ТМНР к повседневной жизни, используя резервные и компенсаторные функции организма без использования лекарственной терапии. Данные технологии являются новыми, поэтому освоение их родителями, которые воспитывают детей с ТМНР, является необходимым для улучшения качества жизни ребенка и повышения его реабилитационного потенциала. А так же повседневная реабилитация позволяет ребенку участвовать в повседневных «рутинах» в рамках, которых развиваются различные умения и навыки. Приобретая, какой-либо навык ребенок ощущает себя более значимым, так как он научился что-то делать более самостоятельно.

В рамках повседневной реабилитации проходит не только обучение родителей развивающим технологиям, но и выявление среди них нуждающихся в посещении волонтеров. Чаще всего волонтеры посещают детей с ТМНР подросткового возраста, так как им больше всего не хватает коммуникации со сверстниками. Волонтеры, которые, посещают семьи, так же являются составляющей частью повседневной реабилитации, так как в рамках взаимодействия семьи и волонтера, у ребенка развиваются коммуникативные навыки. Получение данных навыков способствует социализации ребенка с ТМНР в обществе. Семьи, которые включены в организацию повседневной реабилитации, в преддверии наступления новогодних праздников, посещаются сказочными персонажами, которые создают атмосферу праздника в доме, что положительно сказывается как на семье, так и на ребенке, так как он получает положительные эмоции, не выходя из дома.

Так же в работу специалиста входит не только организация повседневной реабилитации, но и работа с паспортом ресурсов. Исходя из подобранной в нем информации, специалист информирует семью о тех учреждениях, которые доступны для них в рамках микрорайона проживания. Данная информация чаще всего касается общеобразовательных учреждений, получив информацию о школе, некоторые семьи обращаются в них и оформляют, например, домашнюю форму обучения, что так же благоприятно влияет на развитие ребенка с ТМНР.

Таким образом, можно сказать, что предоставление детям с ТМНР возможностей приобретать свой собственный опыт в рамках организованного процесса повседневной реабилитации в домашних условиях, влияет на степень развития ребенка, и помогает родителям, более правильно организовывать в целом повседневную жизнь семьи. Поэтому данные факторы, являются важными составляющими в реабилитации детей с ТМНР, так как развитие различных навыков и умений, способствуют более эффективной интеграции в обществе.

---

**Библиографические ссылки**

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособие для студ. высш. учеб заведений. М. : ВЛАДОС, 2003.
2. Бгажнокова И. М., Ульянцева М. Б., Комарова С. В. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития : программно-метод. материалы. М. : ВЛАДОС, 2007. 237 с
3. Кобякова Е. А. Домашнее визитирование как форма реабилитации ребенка-инвалида в семье : метод. сб. М. : Лекотека, 2012.
4. Рыскина В. Л. Нормализация жизни и социальное сопровождение детей и взрослых с нарушениями в развитии / под ред. В. Л. Рыскиной. СПб. : Городской информ.-метод. центр «Семья», 2015. Вып. 6. 216 с.

© Савельева Ю. Ю., 2018

УДК 387

## ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Ю. Е. Ситников

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

*Формирование у обучающихся культуры безопасного поведения в образовательной организации является залогом успешной учебной деятельности, и решение данного аспекта полностью возлагается на мастерство педагога.*

*Ключевые слова: образовательная среда; культура безопасности жизнедеятельности; формирование готовности.*

## TRAINING THE FUTURE TEACHER TO ENSURE THE SECURITY OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION

Yu. E. Sitnikov

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

*Formation of learners' culture of safe behavior in an educational organization is the key to successful training activities and the solution of this problem entirely rests on the skill of the teacher.*

*Keywords: education environment; the culture of safety; formation of readiness.*

Существующая в настоящее время система образования не может удовлетворять потребностям государства в связи с разноплановыми социально-экономическими проблемами, требующими незамедлительного решения, что отражается на российском образовании. Одной из актуальных проблем, которую необходимо решать образованию – это сохранение здоровья и безопасности жизнедеятельности обучающихся.

Задачи, которые следует решать системе педагогического образования на текущем этапе его реформирования, связаны с формированием у будущих бакалавров профессиональной компетентности в вопросах обеспечения безопасности жизнедеятельности обучающихся на территории учебного заведения и за его пределами.

Приоритетным направлением в этой связи в образовательном пространстве высшей школы выступает вопрос не столько об объеме знаний, которыми владеют выпускники по окончании учебного заведения, сколько в их умении применять полученные знания и умения в конкретной профессиональной или производственной сфере.

Поскольку система мер обеспечения безопасности детей и сотрудников в учреждениях образования носит комплексный характер, то и перечень предметных знаний в данной области носит системный и довольно таки объемный характер. Нет необходимости доказывать доктрину данного тезиса, вполне достаточно лишь осмыслить весь перечень необходимых базовых знаний по основам безопасного существования человека.

Комплексная безопасность образовательной организации – это состояние защищенности школы от реальных и прогнозируемых угроз социального, техногенного и природного характера. Она представляет собой совокупность предусмотренных законодательством мер и

мероприятий правового, организационного, технического, психолого-педагогического, кадрового и финансового характера, осуществляемых персоналом под руководством директора школы, органов управления образованием и органов местного самоуправления во взаимодействии с правоохранительными структурами, вспомогательными службами и общественными организациями с целью обеспечения безопасного функционирования учреждений образования. Оценивается она готовностью сотрудников и обучающихся к рациональным действиям в возможных чрезвычайных ситуациях [2, с. 3–4].

Объектом безопасности в образовательной организации является личность – ее жизнь, здоровье, права и свободы, материальные и духовные ценности.

Что включает в себя комплексная безопасность образовательных организаций:

- культура безопасной жизнедеятельности;
- безопасность учебного процесса в образовательной организации;
- организация охраны и обеспечение пожарной безопасности в образовательной организации;
- организация охраны труда;
- современные проблемы формирования здоровья и здорового образа жизни школьников;
- влияние правильного питания на здоровье человека;
- причины возникновения угрозы здоровью детей в условиях школы;
- профилактика преступлений и правонарушений среди несовершеннолетних;
- профилактика детского дорожно-транспортного травматизма;
- знание основ оказания первой медицинской доврачебной помощи;
- роль образования в обеспечении безопасности жизнедеятельности;
- место дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в системе подготовки населения к действиям в чрезвычайных ситуациях [3].

Изучение основополагающих и базовых теоретических положений направленных на обеспечение безопасности жизнедеятельности обучающихся имеет своей целью сформировать у будущих педагогов компетенций особого мышления и взглядов, способствующих принимать ответственные решения с учетом требований безопасности обучающихся и учебных заведений.

Важным считаем выдвинуть в качестве приоритетных задач – формирование индивидуального стиля деятельности выпускника вуза еще в стенах учебного заведения, что является фактором, способствующим эффективному переходу его от учебной деятельности к профессиональной деятельности специалиста.

При этом важно обратить внимание на реализацию в образовательном процессе компетентностного подхода, что связано: со способностью продуктивного действия, достигать нужного результата, эффективно разрешать проблему, используя для этого собственные ресурсы и возможности.

Так, по мере повышения профессиональной компетентности будущего педагога, повышается его готовность к осуществлению профессиональной деятельности, в том числе в сфере обеспечения безопасности образовательной организации.

Из этого следует, что одной из задач высшего педагогического образования на современном этапе является формирование соответствующей культуры безопасного поведения или жизнедеятельности в обществе, которая должна влиять на всю общность и степень развития самосознания личности в данной социальной среде и культуре.

Формирование культуры безопасности обучаемых осуществляется через решение следующих задач:

- формирование правильных, с точки зрения обеспечения безопасности жизнедеятельности, поведенческих мотивов;
- развитие качеств личности, направленных на безопасное поведение в окружающем мире;
- формирование способностей для принятия безопасных решений в быту;

- привитие знаний, умений и компетенций по снижению индивидуальных и коллективных рисков;
- выработка морально-психологической устойчивости в условиях опасных и чрезвычайных ситуаций.

Рассматривая безопасность образовательных организаций в контексте современного миропонимания, следует отметить, что данная тема весьма важна и актуальна, с точки зрения деликатного к себе отношения, где от педагога, как воспитателя и психолога требуется внимательность и чуткость по отношению к обучающимся. Он должен своевременно и тонко отреагировать на неблагоприятную, а тем более конфликтную ситуацию в подростковой, школьной среде, своевременно внести коррективы на ее последствия, применяя при этом соответствующие технологии воспитательного характера.

Мероприятия по безопасности в образовательной среде должны быть полностью интегрированы в повседневную жизнь всех участников образовательного процесса учреждения так, чтобы они не воспринимались в качестве отдельной меры. Безопасность школы и находящихся там обучающихся являются заботой каждого педагога, а не только делегированных руководителей или сотрудников организации. Определенная подготовка по безопасности жизнедеятельности и совместная деятельность всех педагогов может даже из самой неблагоприятной школы преобразовать ее в безопасное учебное заведение.

Ведущей целью деятельности вуза по формированию готовности обучающихся к сознательному выбору педагогической профессиональной деятельности, ориентированной на обеспечение безопасности жизнедеятельности школы, принадлежит внутренней мотивации (интерес, любовь к делу), воображение и трудолюбие. Ценностный аспект в стремлении будущего педагога изменить устоявшуюся систему охраны и безопасности в образовательных организациях является ведущим звеном в мотивированном стремлении овладеть необходимыми знаниями и компетенциями в данной области.

Внедрение новых образовательных технологий позволяет активизировать роль студентов в учебно-познавательной деятельности за счет увеличения доли самостоятельной работы, а также при условии устойчивой социальной образовательной среды, что позволяет проектировать образовательный процесс в информационном обществе с позиции обеспечения качества образования и удовлетворения дефицитов (личных, профессиональных, социальных) [4].

В исследовательской работе автора по теме диссертации: «Формирование готовности будущих бакалавров педагогов к обеспечению безопасности обучающихся образовательных организаций» ключевым средством повышения знаний будущих бакалавров педагогов является разработка и реализация учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» являющимся обязательным для изучения на базе среднего и высшего образования. Обучение студентов методам обеспечения их личной и общей профессиональной безопасности в различных ситуациях является одним из важных направлений профессиональной подготовки педагогических кадров.

Кроме исследовательской работы автором подготовлено учебное пособие: «Основы формирования компетенций у будущих бакалавров-педагогов по безопасности жизнедеятельности обучающихся образовательных учреждений». Содержание данного пособия определяется последовательным изложением учебного материала, начиная от правовых основ защиты населения от опасностей социального и иного характера и заканчивая условиями и компонентами формирования готовности будущих бакалавров-педагогов к обеспечению безопасности обучающихся образовательных организаций.

В учебном пособии достаточно подробно описывается организация обучения будущих бакалавров базовым основам обеспечения безопасности обучающихся в образовательных организациях. Детально представлены принципы и система обеспечения физической охраны и противопожарной безопасности образовательной организации, охраны труда и современные педагогические условия формирования здоровья и здорового образа жизни школьников.

---

Таким образом, высшие учебные заведения педагогической направленности призваны оказывать непосредственную гуманитарную помощь студентам, акцентируя внимание на проблемах безопасности жизнедеятельности человека. Способ организации учебной деятельности должен оказывать влияние на формирование у них знаний, умений и компетенций по действиям в опасных и экстремальных ситуациях, а также научного мировоззрения, соответствующего требованиям текущего века, при котором безопасность личности, общества и государства становятся неотъемлемой его частью.

Особого внимания требует мотивирование будущих педагогов эффективно применять знания, полученные в учебных заведениях, гибко реагировать на изменения, связанные с научно-техническим прогрессом и международным положением, внедрять инновационные технологии в повседневную практику.

Активное участие студентов в моделировании (проектировании) учебного процесса в вузе совместно с преподавателями способствует овладению выпускниками методами, позволяющими им включиться в самостоятельный поиск и открытие нового, профессионально необходимого [1, с. 39].

Предложенный в рамках данной статьи подход к рассмотрению значения подготовки педагога-бакалавра к обеспечению безопасности жизнедеятельности образовательной организации, позволяет выстраивать стратегический, тактический и операционный уровни проектирования (моделирования) данного процесса с позиции обновления и обеспечения его результативности.

### **Библиографические ссылки**

1. Адольф В. А., Степанова И. Ю. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности [Текст] : монография. Красноярск, 2005. 214 с.
2. Байханов И. Б. Обеспечение безопасности образовательных организаций в ходе реализации проекта «наша новая школа» [Текст] // «Комплексная безопасность образовательных организаций в условиях современного поликультурного общества : сб. тез. науч.-практ. конф. М., 2015. С. 3–4.
3. Петров С. В., Кисляков П. А. Обеспечение безопасности образовательного учреждения [Текст] : учеб. пособие. М. : Русский журнал, 2010. 260 с.
4. Татур Ю. Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования [Текст] : учеб.-метод. пособие. М. : Универс. кн. ; Логос, 2006. 256 с.

© Ситников Ю. Е., 2018

УДК 373.6

## ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС «СЕКРЕТЫ СТИЛЬНОГО ОБРАЗА» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА У УЧАЩИХСЯ 10–11-Х КЛАССОВ

А. А. Смирная, О. Г. Трунова

Сибирский государственный университет науки и технологий  
имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск  
Красноярский государственный институт искусств, г. Красноярск  
Детский сад комбинированного вида № 33, г. Красноярск

*Раскрывается основное содержание элективного курса «Секреты стильного образа», направленного на формирование эстетического вкуса учащихся 10–11-х классов. Занятия данного курса направлены на раскрытие самовыражения учащихся, создание неповторимого образа, а также развитие их творческих способностей и эмоциональной сферы.*

*Ключевые слова: эстетическое воспитание, эстетический вкус, элективный курс, учащиеся 10–11-х классов.*

## THE ELECTIVE COURSE “SECRETS OF A STYLISH IMAGE” AS A MEANS OF FORMING AESTHETIC TASTE OF 10–11 FORMS STUDENTS

A. A. Smirnaya, O. G. Trunova

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk  
Krasnoyarsk State Institute of Arts, Krasnoyarsk  
Multifunctional kindergarten № 33, Krasnoyarsk

*The article reveals the main contents of the elective course “Secrets of a stylish image”, aimed at the formation of aesthetic taste of 10–11 forms students. The lessons of this course are aimed at revealing students’ self-expression, creating a unique image as well as developing their creative abilities and emotional sphere.*

*Keywords: aesthetic education, aesthetic taste, elective course, students of 10–11 forms.*

Проблема эстетического воспитания у старших школьников сегодня достаточно актуально. Падение общекультурного уровня провоцирует у учащихся стрессы, неврозы, агрессию. Поэтому современное общество заинтересовано в личности целостной, нравственной, эстетически развитой, ощущающей и создающей красоту в самых разных жизненных ситуациях и явлениях. В связи с этим возникло противоречие между потребностью общества в эффективной системе эстетического воспитания и существующим недостаточным уровнем педагогического и научно-методического обеспечения данного явления. Разработанный нами элективный курс «Секреты стильного образа», направленный на формирование эстетического вкуса у учащихся 10–11-х классов, может помочь в решении данной проблемы.

Задачи развития общества выдвигают новые, возросшие требования к человеку как главному элементу производительных сил общества, означая необходимость всестороннего развития самого человека, качественного содержания и количественной отдачи его сил и возможностей.

В отечественной науке рассмотрены категории эстетического достаточно полно: разработаны также темы как эстетический идеал (А. К. Дремов, Б. Г. Лукьянов, В. М. Муриан,

И. Ф. Смольянинов, С. В. Туманов); эстетический вкус (Л. Н. Коган, И. Л. Маца, А. С. Молчанова, В. А. Разумный); эстетическая деятельность (Н. А. Ветлугина, Л. А. Зеленов, Л. Н. Коган, Б. М. Теплов, П. М. Якобсон); эстетические чувства (Б. Г. Ананьев, Б. В. Сафронов, К. Д. Ушинский, Н. Г. Чернышевский).

Значительная заслуга в раскрытии вопроса эстетического воспитания принадлежит педагогам и психологам таким, как Г. Ф. Вольтер [1], Б. Т. Лихачев [2], Б. М. Неменский [3], В. А. Сухомлинский [4], В. Н. Шацкая [5] и другим. Учеными отмечается, что эстетическое воспитание начинается с формирования необходимого объема элементарных эстетических знаний и впечатлений. В процессе эстетического воспитания формируется эстетическое восприятие, эстетический вкус, эстетический идеал, развивается способность к созданию эстетических ценностей. Именно процесс формирования эстетического вкуса обуславливает степень развития эстетического сознания учащегося, что дает возможность для его удовлетворения потребностей в творчестве и самовыражении.

Технология, как учебный предмет, обладает большими возможностями для создания условий культурного и личностного становления школьников. В настоящее время необходимо развитие личности учащихся, усиление гуманистического содержания обучения, более полной реализации развивающего потенциала учебного предмета применительно к индивидуальности каждого ученика.

В процессе нашего исследования, направленного на формирование эстетического вкуса у учащихся 10–11-х классов, был разработан элективный курс «Секреты стильного образа».

Элективный курс «Секреты стильного образа» представляет собой теоретико-практический курс по созданию индивидуального образа человека. Общая теоретическая часть обучения дает возможность девочкам-подросткам познакомиться с миром моды, понять и освоить ее историю, расширить свои знания в этой области. Предметно-практическая часть – «раскрыть тайны одеваться к лицу», воспитать вкус и привить чувство прекрасного. Девочки узнают, что такое стиль, стильный образ. Также получают сведения о структуре универсального гардероба, типах фигур и способах их визуальной коррекции, культуре дресс-кода, стилевых направлениях в одежде, правилах смешения стилей и сочетаемости вещей.

Занятия по программе дают возможность победить в себе комплексы, найти способ самовыражения, создать свой неповторимый образ, отражающий внутренний мир и индивидуальность каждой девочки-подростка. Кроме того, способствуют разрешению проблем физического и эмоционального развития. Развитый эстетический вкус помогает подчинить моду своей личности, привести в соответствие с возрастом, сезоном, назначением и выразить в ней свою индивидуальность.

В процессе занятий учащиеся занимаются рисованием эскизов моделей одежды, исследовательской деятельностью с использованием различных журналов мод, подготовкой творческого отчета.

При определении содержания программы элективного курса учитывались знания учащихся по данным профессиям, полученные на уроках технологии в 5–8-х классах. Поэтому, в целях положительной мотивации обучения на планируемом профиле, особая роль в программе отводится углублению отдельных тем раздела «Технология обработки ткани» программы Технология («Конструирование швейных изделий», «Моделирование одежды», «Материаловедение», «Элементы машиноведения»).

Элективный курс направлен на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса, дает возможность ученикам оценить свой потенциал и познакомиться с основами дизайна в области профессий, связанных с созданием имиджа человека.

Содержание курса «Секреты стильного образа» базируется на знаниях и умениях, полученных на занятиях по изобразительному искусству и технологии в течение обучения в школе.

Элективный курс строится по принципам непрерывности художественного образования, наглядности, системности, последовательности обучения, единства теории и практики.

Данный элективный курс предназначен для девочек-подростков 15–17 лет 10–11-х классов (носит гендерный характер), с вполне сформированными интересами, но не имеющих определенных знаний и навыков по данному направлению. Элективный курс рассчитан на 1 год обучения – 34 недели. Занятия проходят 1 раза в неделю по 2 академических часа.

Цель курса: формирование и развитие художественного и эстетического вкуса в процессе дизайна одежды и создания собственного стиля.

Задачи курса: способствовать реализации интереса к художественному проектированию одежды; предоставить ученикам возможность реализовать свой интерес к художественно-эстетическому направлению в виде изготовления эскизов и изделия одежды; способствовать эстетическому восприятию, формированию у учащихся вкуса, творческого воображения; познакомить учащихся с основами дизайна одежды и создания стиля; развить интеллектуальные и профессиональные навыки; создать условия для формирования умения работать в группе. Данные задачи реализованы в элективном курсе «Секреты стильного образа» (см. таблицу).

#### Тематический план элективного курса «Секреты стильного образа»

| Наименование темы                                                                        | Количество часов |          |       | Формы контроля                                         |
|------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|----------|-------|--------------------------------------------------------|
|                                                                                          | Теория           | Практика | Всего |                                                        |
| Модуль 1. Красивая и неповторимая                                                        |                  |          |       |                                                        |
| Тема 1. Вводное занятие Дизайн в современном мире.                                       | 1                | 1        | 2     | Входная анкета                                         |
| Тема 2. Одежда, костюм, их функции                                                       | 1                | 1        | 2     | Интеллектуальная игра «Одежда»                         |
| Тема 3. Введение в мир моды                                                              | 1                | 3        | 4     | Самостоятельная работа                                 |
| Тема 4. Язык моды и его основные характеристики                                          | 2                | 4        | 6     | Практическая работа                                    |
| Тема 5. Композиция костюма и ее средства: ритм, линии, зрительные иллюзии                | 1                | 3        | 4     | Тест, упражнение.                                      |
| Тема 6. Стилевое решение костюма                                                         | 1                | 1        | 2     | Практическая работа                                    |
| Тема 7. Цветовые типы внешности                                                          | 1                | 5        | 6     | Самостоятельная работа                                 |
| Тема 8. Мой гардероб                                                                     | 1                | 1        | 2     | Практическая работа                                    |
| Тема 9. Проектирование и моделирование в дизайне                                         | 1                | 1        | 2     | Практическая работа                                    |
| Тема 10. Урок-упражнение: «Проектирование швейных изделий»                               | –                | 2        | 2     | Упражнение                                             |
| Тема 11. Методы проектирования                                                           | 0,5              | 1,5      | 2     | Практическая работа                                    |
| Тема 12. Образно-ассоциативные основы творчества дизайнера                               | 1                | 1        | 2     | Эскизы по шаблону                                      |
| Тема 13. Исследовательская деятельность                                                  | 0,5              | 1,5      | 2     | Самостоятельная работа                                 |
| Тема 14. Выбор лучшей идеи. Анализ выполненной работы                                    | –                | 2        | 2     | Презентация работ                                      |
| Модуль 2. Изготовление модной одежды                                                     |                  |          |       |                                                        |
| Тема 15. Процесс художественного проектирования – эскизы                                 | 0,5              | 1,5      | 2     | Практическая работа                                    |
| Тема 16. Моделирование одежды в соответствии с эскизами                                  | 1                | 5        | 6     | Практическая работа «проектирование итогового изделия» |
| Тема 17. Изготовление модной одежды                                                      | 3                | 15       | 18    | Практическая работа                                    |
| Тема 18. Защита готовых проектов. Ролевая игра «Оценка качества готовых швейных изделий» | –                | 2        | 2     | Презентация работ                                      |
| Всего часов                                                                              | 16,5             | 51,5     | 68    |                                                        |

Виды и формы проведения занятий: внеклассные (посещение показов коллекций одежды, парикмахерских салонов, знакомство с работой визажиста); урочные (лекции, круглый стол); практикум по разработке эскизов, творческих работ и мини-проектов; практические занятия.

Необходимыми условиями реализации целей и задач курса является адекватная методика, которая включает использование активных методов и приёмов наряду с традиционными формами проведения занятий.

Занятия предполагают, как рассмотрение теоретических вопросов, так и выполнение практических работ: эскизирование моделей одежды, моделирование отделок и изделий из целого куска ткани (платок, шарф, парео), проектирование модели с использованием комбинаторного метода формообразования из бумаги, создание коллективных мини-проектов. Работа в малых группах (2–3 человека) – одна из активных форм на уроках элективного курса при проектировании отделок и изделий из куска ткани, при выполнении мини-проектов. Суть работы в малых группах состоит в том, чтобы создать условия для умственного напряжения при решении той или иной проблемы у всех участников. Работа в малой группе помогает и учит договариваться, согласовывать разные мнения. Эта форма позволяет каждому участнику почувствовать себя в роли лидера или ответственного представителя группы при подведении итогов, презентации ответа или мнения группы.

Для оценки результативности учебных занятий применяется входной, текущий и итоговый контроль.

Художественно-эстетическое воспитание направлено на развитие у учащихся способности чувствовать и понимать красоту в природе, искусстве, воспитании художественного вкуса. С этой точки зрения, считается плодотворной взаимосвязь образовательных областей «Технология» и «Искусство». С одной стороны, изучение традиционных художественных и декоративных промыслов, овладение художественными навыками приобщают детей к декоративно-прикладному искусству, воспитывает эстетическое отношение к действительности; с другой, полученные знания и навыки могут помочь им в дальнейшем стать конкурентоспособными на рынке труда.

Нами был проведен педагогический эксперимент по внедрению в учебную программу элективного курса под названием «Секреты стильного образа» для учащихся 10–11-х классов. Данный элективный курс представляет возможность соединить трудовую подготовку с эстетическим воспитанием, без которого невозможно добиться высокой культуры труда и гармоничного развития личности учащегося. Для обучения курсу была набрана группа из 34 девушек – учащихся 10-11-х классов. Девушки с желанием записывались в группу элективного курса. По характеру и темпераменту учащиеся были разные, но преобладающим типом темперамента среди девушек оказался холерик и сангвиник – открытые, жизнерадостные люди, желающие обучиться новому и интересному в области дизайна одежды и правилам создания стильного образа. Также среди них были учащиеся с типом темперамента флегматик и меланхолик, но их желание было не меньше остальных обучению элективному курсу «Секреты стильного образа».

Основой элективного курса составляет дизайн и изготовление одежды, что рассматривается как средство художественно-эстетического воспитания обучающихся девушек. Знания «законов красоты» позволяют создавать вещи, имеющие свой стиль и художественный образ. Изготовление своими руками полезных и красивых предметов одежды для себя и в своем стиле делает элективный курс в глазах учащихся интересными и полезными.

Эстетическое воспитание в ходе элективного курса основано на развитии интереса и творческих возможностей школьников. Все учебные изделия выбираются с учетом ряда психологических особенностей обучаемых, поскольку только в этом случае возникает интерес и появляется мотивация к дальнейшей учебно-познавательной деятельности. Все объекты труда подбирались с таким расчетом, чтобы они были максимально познавательными с точки зрения эстетического обучения – имели эстетическую привлекательность. Выбранные

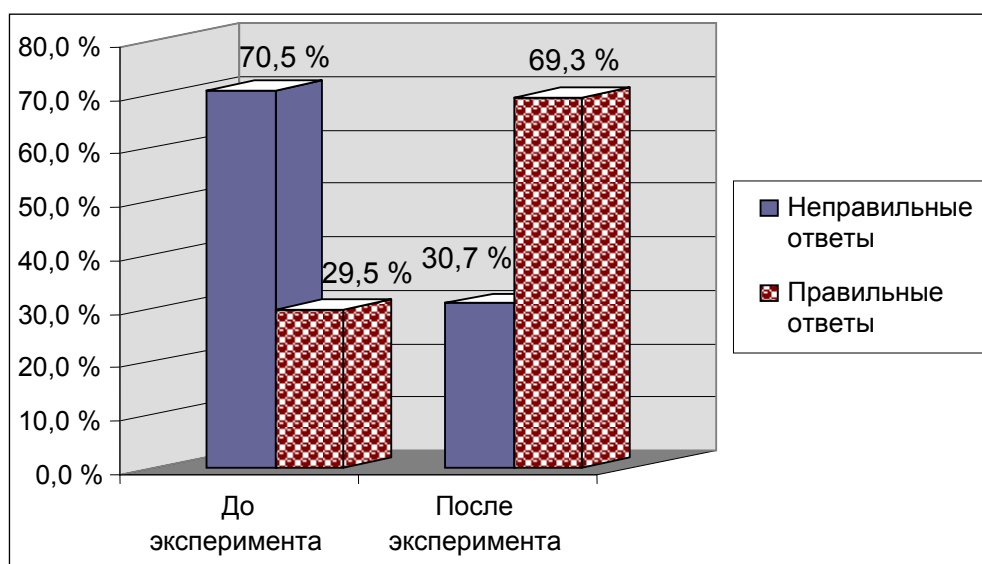
объекты обучения из области дизайна одежды открывают широкие возможности для развития творчества, которое может быть реализовано более полно в проектной деятельности.

Основная сложность при разработке элективного курса, состоит в том, чтобы совместить изучение основных теоретических правил по дизайну одежды с современными требованиями к одежде и возрастными требованиями учащихся. При этом на примере изготовления объектов, учащиеся должны знакомиться с элементами черчения и графики, использовать знания, полученные на уроках изобразительного искусства, МХК и ряда других школьных предметов.

В процессе внедрения элективного курса «Секреты стильного образа», была составлена анкета для изучения эстетического вкуса и оценочных суждений, в которой приведены ряд вопросов, характеризующих знания в области дизайна и стиля одежды, что непосредственно связано с развитием эстетического вкуса и эстетическим воспитанием. В анкетировании приняли участие 34 девушек 10–11-х классов – это желающие пройти элективный курс «Секреты стильного образа».

Нами был проведен опрос учащихся до и после прохождения элективного курса. Результаты обработанных ответов показали, что количество ответов до эксперимента неправильных и правильных составило 156 и 65 соответственно. После эксперимента, неправильных и правильных ответов составило 68 и 153 соответственно. Отсюда, можно сделать следующий вывод, что процент правильных ответов у учащихся до прохождения курса составил 29,5 %, а после прохождения курса 69,3 % (см. рисунок).

Очевидно, что процент знаний у учащихся повысился после прохождения элективного курса. Это связано, прежде всего, с тем, что данный элективный курс «Секреты стильного образа», составлен с уклоном развития знаний и умений в области дизайна одежды, создания индивидуального, стильного образа у учащихся применительно к их личности. Можно сказать, что курс уникален по своей методике и содержанию, в отличие от программы уроков технологии.



Сравнительный анализ ответов анкеты учащихся об эстетическом вкусе

На уроках технологии не предусмотрен индивидуальный подход для создания стильного образа и гардероба девушек, что является отличительной особенностью уроков технологии от элективного курса «Секреты стильного образа». Так из анкетирования до прохождения курса видно, что многие девушки не знают основ подбора одежды, гардероба применительно к себе и своей внешности. На вопрос: Какие цветотипы внешности Вы знаете? – ответил лишь 2 человека из 34. А знания в этой области очень важны при выборе цветовой

гаммы одежды, макияжа и другое. На вопрос: Что Вы вкладываете в понятие эстетический вкус? – ответили 4 человека. Это также является показателем отсутствия достаточных знаний в области эстетического вкуса.

Кроме диагностики результатов анкетирования, также была проведена анализ оценок у группы учащихся за задания элективного курса. У старшеклассников активизировалась познавательная деятельность, развились навыки и умения в проектировании и изготовлении изделий, повысился интерес к предмету технология с помощью индивидуального эстетического подхода на элективном курсе «Секреты стильного образа». Это было видно из среднего балла оценок за 1 и 4 четверти, они составили 3,8 и 4,5 балла соответственно.

Так, наблюдая за некоторыми старшеклассниками, можно сделать вывод, что если у Нины Б. в третьей четверти были тройки, то в четвертой четверти, троек среди оценок не обнаружилось (так же и у Ирины В., Валерии Р., Александры К., Елены Н., Алины М.). В целом можно отметить, что девушки более старательно и усидчиво стали относиться к предмету технология. С большим интересом посещать уроки и заниматься на них.

Анализируя выше сказанное, нужно отметить, что элективный курс «Секреты стильного образа», значительно стимулировал учащихся к познанию художественного проектирования и дизайна одежды, а также развитию эстетического вкуса. Данный курс помог учащимся в совершенствовании умений и навыков в создании изделий. Девушки стали более четко разбираться в вопросах стиля, моды, гардероба, активно интересоваться новейшими разработками дизайнеров и вносить их идеи в свой стильный образ. Что является очевидным доказательством развития и формирования эстетического вкуса у учащихся. Следовательно, элективный курс «Секреты стильного образа» может эффективно реализовываться в учебном процессе как средство развития и формирования эстетического вкуса у учащихся 10-11-х классов.

#### **Библиографические ссылки**

1. Вольтер Г. Ф. Эстетика. Статьи. Письма. Предисловия и рассуждения [Текст]. М., 1974. 459 с.
2. Лихачев Д. Б. Теория эстетического воспитания школьников [Текст]. М. : Педагогика, 2002. 183 с.
3. Неменский Б. М. Мудрость красоты; о проблемах эстетического воспитания [Текст]. М., 1982. 192 с.
4. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям [Текст]. Киев : Радянська школа, 1974. 288 с.
5. Общие вопросы эстетического воспитания в школе [Текст] / под ред. В. Н. Шацкой. М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1955. 183 с.

© Смирная А. А., Трунова О. Г., 2018

УДК 364.08

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ

Е. В. Суворова

Красноярский государственный педагогический университет  
имени В. П. Астафьева, г. Красноярск

*Анализируются значительные изменения в сфере защиты материнства и детства в России, раскрывается сущность понятия социально-педагогическая поддержка семей, выделяются виды поддержки и анализируется опыт по осуществлению социально-педагогической поддержки в условиях учреждений социального обслуживания населения Красноярского края. Также в статье предлагается инновативная организационная структура, ориентированная на создание системы социально-педагогической поддержки семей с детьми, в виде профессионального сообщества работников сферы социальной защиты населения Красноярского края.*

*Ключевые слова: социально-педагогическая поддержка, семейное воспитание, учреждения социального обслуживания, профессиональное сообщество.*

## SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR FAMILY EDUCATION: REGIONAL EXPERIENCE

E. V. Suvorova

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk

*The article analyzes significant changes in the motherhood and childhood protection in Russia. The essence of the concept of socio-pedagogical support of families is revealed, types of support are interpreted. The author analyzes the experience of implementing socio-pedagogical support by social service institutions of Krasnoyarsk region. The author proposes an innovative organizational structure aimed at creating a system of socio-pedagogical support for families with children in the form of a professional social workers community for the population of Krasnoyarsk region.*

*Keywords: socio-pedagogical support, family education, social service institutions, professional social workers community.*

Социально-экономические изменения, происходящие в нашей стране, связаны не только с реформированием в экономике, политике, образовании, но и с нарастанием социальной напряженности в обществе, с переосмыслением мировоззренческих ориентации современного человека.

В современных условиях серьезные изменения происходят в отношении взаимодействия среды и личности. Среда, окружающая человека, носит открытый и динамичный характер. В ней регулярно возникают новые очаги напряженности, противостоять которым многие (особенно дети) не в состоянии. Для оказания качественной помощи личности в её адаптации к изменяющимся условиям необходима специальная социально-педагогическая поддержка – система воспитания, которая обладает определенными механизмами защиты от негативного воздействия среды на личность, обретения навыков адекватного взаимодействия с социумом в ситуациях изменчивости и непредвиденности.

Детство, как известно, это основной определяющий этап процесса социализации человека, но социальная незрелость и несформированность личности осложняют успешную социализацию в целом. Поэтому дети особенно нуждаются в помощи и поддержке.

Современная государственная социальная политика в отношении детей и семей основана на выполнении положений, определенных концепцией государственной семейной политики в РФ на период до 2025 года; концепцией ранней помощи в РФ на период до 2020 года; стратегией развития воспитания детей в РФ на период до 2025 года и др. Анализ использования за последние десятилетие различных механизмов и технологий поддержки семьи и мер профилактики семейного неблагополучия позволяет сделать вывод, что определенные позитивные результаты достигнуты благодаря национальной политике в сфере защиты семьи и детства. К числу наиболее действенных мер следует отнести реализацию приоритетных национальных проектов «Здоровье», «Образование», Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы.

Современные приоритеты социальной политики – это защита прав и интересов детей, ослабление негативных последствий сиротства, оказание социально-педагогической помощи и поддержки детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации и их семьям, а также семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья. К решению данных проблем привлечены различные государственные и общественные структуры: учреждения образования и социальной защиты населения, социально ориентированные некоммерческие организации. Взаимодействие органов власти, учреждений социального обслуживания и образования, родителей, общественности – необходимое условие, обеспечивающее эффективность совместно проводимой работы.

По оценке многих исследователей меры государственной поддержки семьи в Российской Федерации «достаточно четко очерчены и разработаны», однако кризис семейного воспитания в обществе продолжает оставаться злободневной проблемой.

Важнейшей частью социальной помощи детям является педагогическая составляющая, связанная с воспитанием ребенка, содействием в его развитии и успешной социализации. Эта педагогическая составляющая в идеале должна быть присуща системе семейного воспитания, а в случае невозможности её реализации в семье, она становится основой профессиональной деятельности специалистов.

Одним из главных условий эффективности системы социально-педагогической поддержки детства являются оперативное и гибкое реагирование на изменение социальной ситуации, создание и реорганизация служб, перераспределение средств и сил в региональных рамках, мобильное использование ресурсов и возможностей.

Службы, осуществляющие социально-педагогическую поддержку детства и семьи в регионе включают, в том числе и учреждения социального обслуживания населения, такие как комплексные центры социального обслуживания населения; центры социальной помощи семье и детям; социально ориентированные некоммерческие организации.

В Красноярском крае 49 учреждений осуществляют социально-педагогическую поддержку детей и их семей.

Таким образом, социально-педагогическая поддержка – совокупность мер по обеспечению адекватных социальных отношений в определенный период жизнедеятельности, при наличии проблемы, в зависимости от конкретных потребностей детей. Сущность социально-педагогической поддержки заключается в том, что она является способом оптимизации процесса социализации ребенка, учитывая его интересы, возможности и цели. Ключевым словом теории поддержки является проблема ребенка.

О. С. Газман, впервые в начале 90-х годов выдвинул и обосновал концепцию педагогической поддержки и определил в качестве базовой культуры Человека три деятельности: самоопределение – как поиск смысла жизни и порождения целей; самореализацию – как инструментальную оснащенность возможности на практике реализовывать цели и самореабилитацию – как способность к самовосстановлению собственной субъектности [1, с. 58].

Олег Семенович Газман называл педагогикой поддержки-деятельность педагога, принципиально отличную от обучения и воспитания, но необходимо дополняющую их. У педагогической поддержки есть целостная стратегическая задача – помочь ребёнку стать хозяином своей жизни. Но в зависимости от конкретной решаемой задачи педагогической поддержки автор рекомендует обращаться к принципиально различным способам взаимодействия с ребёнком, к нескольким тактикам – «защита», «помощь», «содействие» и «взаимодействие». Иногда, при решении конкретной проблемной ситуации, педагог использует одну из тактик. Иногда он сочетает несколько, следуя меняющейся ситуации, которая открывает новые задачи и возможности [1, с. 60].

Л. А. Беляева и М. А. Беляева, рассматривают социально-педагогическую поддержку как «способ гармонизации отношений человека, группы и среды на основе удовлетворения потребности в социокультурной адаптации и самореализации, осуществляемой на основе развития личности, с одной стороны, и педагогической среды – с другой». Ключевым в данном определении является понятие «адаптация», поскольку, как справедливо отмечают исследователи далее, «в современных условиях человеку на протяжении своей жизни неоднократно приходится сталкиваться с изменениями социальной среды. Это приводит к тому, что прошлый опыт субъекта становится недостаточным и непригодным для жизни в новых условиях, и человек оказывается в ситуации, выражающей необходимость изменять себя, либо среду, либо то и другое вместе», т. е. человек оказывается перед необходимостью адаптироваться к изменившимся условиям [2].

Анализ деятельности специалистов учреждений социального обслуживания населения Красноярского края, применяющих технологию социально-педагогической поддержки показал, что весьма важную роль для специалиста играют вера в способность детей овладевать траекторией собственного развития и умение помогать ребёнку решать возникающие при этом проблемы, что оздоравливает атмосферу детского коллектива, помогает специалистам обрести новый смысл своей профессии.

По оценкам специалистов, современная семья в значительной степени ослабила своё воспитательное воздействие и не выполняет в полной мере свою социализирующую функцию. Исследователи прогнозируют дальнейшее усугубление кризисных явлений, указывая, что основное следствие семейного неблагополучия проявляется в том, что в современной семье «теряется ответственность родителей за воспитание детей». В данных условиях необходим анализ сложившейся практики профилактики семейного неблагополучия и поиск эффективных стратегий социально-педагогической поддержки семьи как института воспитания [5].

Социально-педагогическая поддержка детства и семьи в учреждениях социального обслуживания населения региона осуществляется в виде:

- разновозрастных групп дневного пребывания для детей и подростков, организуемых в учреждениях социального обслуживания, деятельность которых помогает решить проблемы социализации детей из неблагополучных семей, и проблему помощи семьям в полноценном воспитании детей;
- специализированных групп для детей, имеющих нарушение речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, ослабленное здоровье и др.;
- организации досуга и отдыха детей (в свободное и каникулярное время), организации клубной деятельности;
- участия детей в различных творческих кружках, студиях;
- организации родительских сообществ для неформального общения (в том числе в социальных сетях и мессенджерах);
- организации семинаров, тренингов, родительских университетов;
- организации виртуального общения в социальных сетях и т. д.

Для осуществления качественной социально-педагогической поддержки необходима профессиональная готовность специалистов учреждений к оказанию такого вида помощи.

Профессиональная компетентность специалистов – это необходимое условие социально-педагогической поддержки плодотворного семейного воспитания.

Мы предлагаем форму организующей структуры в виде Профессионального сообщества работников сферы социальной защиты населения Красноярского края. Работа Сообщества строится в соответствии с нормативно-правовыми документами Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации, министерства социальной политики Красноярского края. Главной целью Сообщества является создание условий для профессионального общения работников сферы социальной защиты населения Красноярского края, в ходе которого за счет постоянного обмена опытом между участниками осуществляется их профессиональное совершенствование для обеспечения высокого качества предоставляемых социальных услуг [4].

В настоящее время в социальной сфере все чаще поднимается вопрос об объединении специалистов для решения актуальных задач повышения качества социальных услуг, развития профессиональных компетенций и внедрения в практику учреждений новых эффективных технологий. В качестве одной из возможностей для решения спектра разноплановых задач можно рассмотреть объединение специалистов, которые способны обсуждать существующие проблемы и находить конструктивные решения, учитывая региональную специфику. Такие команды принято называть профессиональными сообществами. К сожалению, в системе социальной защиты населения Красноярского края до 2017 года такого объединения специалистов не было. И только в прошлом году произошел «запуск» инновационного проекта объединения специалистов, которое получило название Профессиональное сообщество работников сферы социальной защиты населения Красноярского края и которое призвано служить инструментом повышения качества социальных услуг и одновременно – профессиональной компетентности специалистов.

Под Профессиональным сообществом работников сферы социальной защиты населения Красноярского края мы будем понимать следующее:

- объединение специалистов организаций социального обслуживания, обеспечивающих сопровождение профессионального развития работников социальной сферы Красноярского края;
- объединение специалистов, разрабатывающих и внедряющих инновационные практики в конкретном учреждении и открытых для трансляции своего опыта;
- сетевое взаимодействие специалистов учреждений социальной защиты населения и учреждений образования, культуры и медицины с целью объединения усилий по повышению качества оказываемых услуг.

Предлагаемая структура Профессионального сообщества представлена на рисунке.

В работе с членами Профессионального сообщества (ПС) – специалистами учреждений социального обслуживания используются как индивидуальные, так и групповые формы: консультации, стажировки, занятия творческих групп, научно-практические конференции, методические совещания и семинары, конкурсы и т. д.

Профессиональное сообщество взаимодействует с образовательными учреждениями, научными и творческими коллективами, правоохранительными органами, органами территориального общественного и местного самоуправления города (района), с педагогической и родительской общественностью.

Профессиональное сообщество официально начало свою деятельность в январе 2017 года. Количество членов ПС увеличивается с каждым днем. За год продуктивной работы в рамках деятельности ПС проведены научно-практические семинары: «Формирование родительской компетентности в педагогически несостоятельных семьях»; «Технологии профилактики социального сиротства и сохранения кровной семьи. Раннее выявление семейного неблагополучия»; «Социальные сети как современная реальность подростковой среды. Формирование безопасного типа поведения подростков в современном мире. Профилактика суицидального поведения»; «Социально-психолого-педагогические технологии реабилитации

детей с расстройством аутистического спектра»; «Социальная работа с пожилыми людьми в условиях учреждения социального обслуживания: инновационные технологии и результативные практики. Востребованность жизненного опыта». Также проведен ряд конкурсов, направленных на развитие профессиональных компетенций специалистов: конкурс методических разработок «Новые горизонты», конкурс «Портфолио», методическая Олимпиада, конкурс эссе, конкурс волонтерских проектов «Во благо!» и другие.



Структура Профессионального сообщества работников сферы социальной защиты населения Красноярского края

Профессиональное сообщество (направление «Детство и семья») содействует развитию института социальных педагогов, психологов и специалистов по социальной работе в учреждениях социального обслуживания, информационно и методически обеспечивает их деятельность, координирует деятельность социально-педагогических служб в вопросах социального воспитания и помощи семьям в сложных ситуациях.

Таким образом, создание Профессионального сообщества работников сферы социальной защиты населения Красноярского края является эффективным инструментом профессионализации кадрового состава учреждений социального обслуживания населения региона. Возможность профессионального обсуждения проблем, поиск оптимальных решений, разработка и внедрение совместных проектов, методического сопровождение деятельности – это функционал Профессионального сообщества. Именно это и позволяет развивать традиционные и находить новые формы социальной работы, в том числе разрабатывать и внедрять новые продуктивные практики социально-педагогической поддержки семейного воспитания детей. Оказывая качественную поддержку каждой отдельной семье, мы сможем говорить об эффективности системы социально-педагогической поддержки в регионе в целом.

**Библиографические ссылки**

1. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. М., 1995. Вып. 3. С. 58–64.
2. Иванов А. В. Теория и практика воспитания в России и за рубежом : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Перспектива, 2015. 470 с.
3. Попова Т. В., Быстрова Н. В., Власова Е. А. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска в условиях роста семейного неблагополучия в обществе // Успехи современной науки. 2017. Т. 2, № 3. С. 105–107.
4. Профессиональные педагогические сообщества – стратегический ресурс повышения качества образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Р. Г. Чураковой. М. : Академкнига, 2013. 178 с.
5. Смирнов Т. А. Концепции будущего семьи как института социализации личности // Успехи современной науки и образования. 2016. Т. 9, № 12. С. 37–40.

© Суворова Е. В., 2018

УДК 374

**РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ПО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «ПРИРОДА – НАШ УЧИТЕЛЬ» КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Н. В. Терешина**

Сибирский федеральный университет, г. Красноярск

*Изучается работа учителей начальных классов с учетом ФГОС НОО. Содержит описание и результаты апробации авторской программы по внеурочной деятельности «Природа – наш учитель». К разработанной программе создана рабочая тетрадь «Юный исследователь», а также сборник практических задач для детей 6–8 лет.*

*Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность, программа по внеурочной деятельности, «Природа – наш учитель», бионика.*

**WORKING PROGRAM ON EXTRACURRICULAR ACTIVITIES “NATURE IS OUR TEACHER” AS A TOOL FOR FORMING THE READINESS OF ELEMENTARY SCHOOLCHILDREN FOR RESEARCH AND DEVELOPMENT ACTIVITIES**

**N. V. Tereshina**

Siberian Federal University, Krasnoyarsk

*The article is intended for primary school teachers working on the Federal State Standard of Primary General Education. It contains the description and results of approbation of the author's program for after-hour activities “Nature is our teacher”. A workbook “Young researcher” was created for the developed program, as well as a collection of practical tasks for the children aged 6–8.*

*Keywords: research and development activities, program for after-hour activities, “Nature is our teacher”, bionics.*

В настоящее время все школы работают по Федеральному государственному образовательному стандарту (далее – ФГОС), в котором прописаны требования к результатам освоения основной образовательной программы и становление личностных характеристик выпускника [1]. По окончании начальной школы учащиеся участвуют в проектной деятельности, где эксперты учитывают активность учащихся в разработке проекта, их умение работать в группе и т. д. Одним из эффективных средств формирования проектных компетенций является проектно-исследовательская деятельность. Разработано множество методических пособий, рабочих тетрадей, сценариев занятий. Но, несмотря на это, вопрос проектно-исследовательской деятельности многим остаётся непонятным.

Система работы по проектно-исследовательской деятельности относится к нормативному сопровождению ФГОС НОО второго поколения. Следует отметить, что в настоящее время существуют грантовые конкурсы, научно-практические конференции, научные журналы для учащихся начальной школы, с целью освещения своих разработок.

Различным аспектам использования технологии «Проектно-исследовательской деятельности» посвящены работы Г. С. Альтшулера [2, с. 202], М. В. Кларина, Н. Ю. Шеленко-

ва, А. И. Савенкова и других. Проанализировав существующие разработки по формированию проектных компетенций учащихся начальной школы, а также уровень становления личностных характеристик учащихся, была разработана авторская программа по внеурочной деятельности «Природа – наш учитель» с рабочей тетрадью.

Новизна программы заключается в том, что в основу программы заложена наука бионика. Ребенок, исследуя объекты живой природы, узнаёт особенности строения живых организмов и пробует применить данные особенности в своей жизни.

Программа включает в себя пояснительную записку, планируемые результаты изучения курса, содержание, тематический план, необходимую материально-техническую базу для успешной реализации программы.

Курс введён в часть учебного плана, формируемого образовательным учреждением в рамках общеинтеллектуального направления.

Программа «Природа – наш учитель» прошла апробацию в течении 2016–2017 учебного года с учащимися 2-го класса в одной из школ г. Железнодорожска. С обучающимися проведены все запланированные занятия в группе (12 человек). На протяжении всех исследований учащимся оказывалась поддержка педагога.

После полной апробации программы с каждой группой проводились повторные исследования с целью выявления положительной динамики формирования компетенций. Результаты итоговой диагностики показывают, что программа «Природа – наш учитель» оказывает положительную динамику в формировании ключевых компетенций.

Анализ сочинений показывает, что 58,3 % обучающихся планируют дальше заниматься проектно-исследовательской деятельностью. Ребята, не участвующие в работе экспериментальной группы, проявляли интерес к разработке проектов, и общаясь с экспериментальной группой получали знания о том, как можно применить в жизни какие-либо особенности строения живых организмов.

Итоговая диагностика проводилась по методу «Анализ продуктов деятельности» [3], где исследовались разработанные детьми проекты. Семь учащихся начальной школы участвовали со своими разработками в научно-практической конференции 2017 года и приняли участие в написании статей в международном журнале «Юный ученый».

У каждого участника конференции взяли видеосинтервью, в которых ребята рассказали о своём отношении к проектно-исследовательской работе. Анализ видеороликов показал, что обучающиеся планируют в дальнейшем работать над новыми проектами и выражают положительное отношение к своим результатам работы.

По результатам исследований можно утверждать, что программа по внеурочной деятельности «Природа – наш учитель» является новым способом по формированию готовности учащихся начальной школы к проектно-исследовательской деятельности, так как видна положительная динамика развития познавательного интереса учащихся и реальность изобретений, которые они получают благодаря своей богатой фантазии, свойственной для их возраста.

### **Библиографические ссылки**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/197127/> (дата обращения: 12.03.2018).
2. Альтшулер Г. С. Найти идею. Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач. М. : Альпина Паблишер, 2012, 202 с.
3. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология. СПб. : Питер, 2000, 320 с.

© Терешина Н. В., 2018

УДК 379.8

## ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЕ

**В. И. Тислянкova**

Красноярский государственный педагогический университет  
имени В. П. Астафьева, г. Красноярск

*Рассматривается актуальная проблема – подготовка бакалавров к деятельности в социально-культурной сфере; социально-культурное пространство образовательной организации высшего образования, которое представляет собой педагогически организованную социально-педагогическую среду; доказывается необходимость единства учебной и внеучебной деятельности при подготовке бакалавров к деятельности в социально-культурной сфере.*

*Ключевые слова: социально-культурная деятельность, бакалавры, учебная деятельность бакалавра, внеучебная деятельность бакалавра.*

## TRAINING BACHELORS FOR ACTIVITIES IN THE SOCIAL AND CULTURAL SPHERE

**V. I. Tislankova**

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk

*We study the actual problem – training bachelors for activities in the social and cultural sphere; we consider the social and cultural space of an educational organization of higher education, which is a pedagogically organized social and pedagogical environment; we also prove the necessity of unity of educational and extracurricular activities in training bachelors for activities in the social and cultural sphere.*

*Keywords: social and cultural activities, bachelors, bachelor's academic activity, bachelor's extracurricular activities.*

Существенным принципом современной социально-культурной деятельности является соотнесение культурного процесса в регионе с мировым культурным контекстом. Понимание, проектирование и управление местными социально-культурными событиями не редко сопоставимы с общероссийским и международным уровнем проблем и вызовов. Креативная составляющая сегодня становится влиятельным фактором социально-культурной деятельности и глобальной конкуренции городов, регионов и стран. Ключевыми институтами новой экономики становятся университеты, информационные, научные, культурные организации как центры сосредоточения теоретического и прикладного знания. Ядро экономики в современной цивилизации составляют технологии проектирования будущего, создание креативного потенциала, управление развитием, формирование инновационных потребностей и опережающего избыточного предложения. Для развития этого сектора нужны творчески мыслящие, художественно одаренные специалисты социально-культурной сферы, создающие в союзе с менеджерами и технологами рыночные продукты, экономическая ценность которых заключена в их культурных или интеллектуальных свойствах.

Социально-культурная сфера в последние годы становится стратегическим приоритетом современной экономики многих стран именно потому, что сумела генерировать в себе

мощный сектор творческих индустрий. Она аккумулирует позитивные эффекты в разных сферах, позволяет превратить слабые стороны в сильные, когда кооперация организаций культуры с другими социальными субъектами позволяет улучшать городскую среду, развивать туризм, привлекать инвестиции, инициировать создание новых рабочих мест, помогать решению социально-экономических проблем.

В Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года, утвержденной Правительством РФ от 29 февраля 2016 года говорится о том, что широкое распространение получило представление о том, что культура способствует укреплению социальных связей между различными институтами. Быстрое изменение современного мира определяется глобальными тенденциями и вызовами, имеющими важные последствия для социально-культурной сферы:

- вопросы, связанные с влиянием технологий и в частности – технологий коммуникации на все стороны жизни человека;
- эффекты миграционных процессов и глобальной мобильности, проблема мультикультурализма и роста культурного разнообразия;
- новые ключевые факторы, определяющие широкий культурный контекст;
- воздействие глобальных тенденций на радикальную перестройку системы функционирования культуры;
- влияние глобализации на понимание проблем национальной и региональной культуры [1].

Все это выдвигает новые требования к подготовке специалистов. Одним из главных требований является способность работать в условиях интенсивных изменений, происходящих в данной отрасли. Для достижения этой цели необходимо использовать потенциал социально-культурной деятельности, основной сущностной характеристикой которой является внедрение различных достижений культуры в реальную социальную практику. Данная деятельность способна обеспечить повышение уровня подготовки бакалавров и стимулировать их участие в процессе образования и воспитания в вузе посредством реализации социально-творческого потенциала.

Социально-культурное пространство образовательной организации высшего образования представляет собой социально-педагогическую среду, в которой интегрируется воспитательный потенциал с целью создания наиболее благоприятных условий для профессионально-личностного развития бакалавров и их активизации как созидателей собственной среды жизнедеятельности. Такая среда включает систему социальных связей и отношений, в которой происходит накопление и совершенствование социально-культурного опыта.

Мероприятия в вузе, используемые в образовательном процессе, облегчают и усиливают познание бакалаврами мира духовных ценностей; получение ими знаний об этом мире во всем его многообразии; формирование опыта эмоционально-ценностных отношений к социально-культурной действительности; развитие деятельности, преобразующей мир.

Социально-культурные мероприятия, развивающие творческие способности, обогащающие духовный мир бакалавров – это те конкретные мероприятия или формы виды деятельности в учебное время (творческая, спортивная, общественная деятельность непосредственно в вузе.), внеучебной деятельности (концерты, вечера, коллективные творческая деятельность, экскурсии и т. п.), а также визуальные средства (кино-видеофильмы, произведения художественного искусства и т. п.), которые используются в процессе социально-культурного воспитания.

Развитие духовности и формирование эстетических качеств личности происходит быстрее и на более глубоком уровне в процессе общения, участия в коллективных мероприятиях. В то же время, процесс творческого развития подразумевает учет индивидуальных особенностей бакалавра. Соответственно эффективная организация социально-культурной деятельности в вузе предполагает сочетание индивидуальной, групповой и массовых форм.

Индивидуальные формы социально-культурной деятельности включают в себя: работу с художественной литературой; подготовку докладов, рефератов, сообщений; решение

---

творческих задач; индивидуальное участие в выставках и смотрах художественной самодеятельности. Групповые формы работы включают: кураторские часы, игры (викторина, КВН, конкурс и др.), художественно-творческие кружки; творческие объединения и ансамбли; творческие группы; открытые микрофоны; диспуты; коллективные социальные проекты. Особое значение имеют социально-культурные мероприятия, ориентированные на массовую аудиторию и создающие общую среду овладения культурой в вузе. Это публичные лекции, доклады, научно-практические конференции, экскурсии, конкурсы профессионального мастерства, конкурсы художественного творчества; выставки художественного творчества; музей профессионального образования, встречи с творческими работниками, фестивали, праздники, вечера, дискотеки.

Не меньшую значимость имеет обеспечение единства учебной и внеучебной деятельности – процесс взаимного обогащения. Следует отметить, что теоретический багаж гуманитарных знаний, умений, представлений, опыта творческой деятельности бакалавр приобретает в учебной деятельности, тогда как внеучебная социально-культурная деятельность является, в большинстве случаев уникальной возможностью приобретения предметно-практического опыта реализации и апробации полученных знаний в реальной социальной практике. С другой стороны, в некоторых случаях дополнительные сведения и данные, полученные бакалаврами во внеучебной деятельности, углубляются и подтверждаются на учебных занятиях.

Педагогическими условиями формирования такой среды выступают:

- постановка доминирующей цели коллектива вуза – развитие коллективной ответственности каждой отдельной личности, которая объединяет педагогов и студентов;
- определение видов внеучебной социально-культурной деятельности, значимых для всех членов коллектива;
- развитие студенческого самоуправления, самостоятельности и инициативы бакалавров и педагогов;
- позитивное отношение к творчеству, публично демонстрируемому перед широкой аудиторией;
- наличие отношений взаимной ответственности у бакалавров и педагогов в процессе участия и подготовки культурно-массовых мероприятий, в деятельности творческих коллективов;
- обеспечение открытого характера воспитательной системы вуза;
- взаимодействия с другими социальными институтами с целью повышения эффективного воспитания и образования.

Воспитательная деятельность педагогов, участвующих в процессе социально-культурной деятельности бакалавров через социально-культурные мероприятия, формирующие культуру личности, направлена:

- на совершенствование личности и взаимоотношений между членами группы;
- создание благоприятных условий для развития личности;
- оптимизацию социальной среды;
- формирование благоприятного микроклимата общности, в которую входят бакалавры [2].

Работа по формированию социально-культурного опыта предполагает включение бакалавров в социально и культурно значимые виды деятельности: благотворительные мероприятия для сверстников, лиц с ограниченными возможностями здоровья и пожилых людей; работа в службах социальной защиты; благоустройство города, охрана природы и памятников культуры; проведение игр и творческих занятий с детьми и др. Организация такой деятельности способствует личному и профессиональному самоопределению, приобщает молодежь к духовным и общественным ценностям, способствует их самореализации в социально-культурном пространстве.

Таким образом, педагогический социально-культурный потенциал реализуется как в учебной, так и во внеучебной деятельности с использованием комплекса разнообразных

---

форм и средств, которые эффективно отразятся на подготовке бакалавров к деятельности в социально-культурной сфере.

### **Библиографические ссылки**

1. Об утверждении Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года [Электронный ресурс] : Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.02.2016 № 326-р. URL: [www.pravo.gov.ru](http://www.pravo.gov.ru) (дата обращения: 12.03.2018).

2. Афанасьева И. В., Куницына С. М. Развитие ответственности у студентов педагогических вузов [Текст]. М. : Экон-информ, 2013. 108 с.

3. Енова И. В. Педагогический потенциал социально-культурной деятельности в формировании гражданской ответственности студентов вузов [Текст]. Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2016.

© Тислянская В. И., 2018

УДК 37.08

**АКТУАЛИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ  
ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЕТСКИХ ДОМОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ  
СОВРЕМЕННОЙ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАНИЯ**

**С. В. Филькина**

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

*Делается акцент на выделение необходимых показателей профессиональной деятельности, разработку результативных критериев и профессионально-важных качеств воспитателя детского дома в процессе трудовой деятельности с целью повышения эффективности воспитательной деятельности в системе образования учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.*

*Ключевые слова: воспитатель детского дома, субъект собственной деятельности, объект изменений, показатели профессиональной деятельности, профессионально-важные качества.*

**ACTUALIZATION OF DEVELOPMENT OF THE COMPETENCES OF CHILDREN'S  
HOUSES TEACHERS UNDER CONDITIONS OF IMPLEMENTATION  
OF THE CONTEMPORARY DEVELOPMENT STRATEGY FOR EDUCATION**

**S. V. Filkina**

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

*The article focuses on the selection of the necessary indicators of professional activity, the development of effective criteria and the professionally important qualities of the orphanage educator in the process of labor activities in order to improve the efficiency of educational activities in the educational system of institutions for orphans and children left without parental care.*

*Keywords: orphanage educator, subject of one's own activity, object of changes, indicators of professional activities, professionally important qualities.*

Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года рассматривает воспитание детей как стратегический общенациональный приоритет, требующий консолидации усилий различных институтов гражданского общества и ведомств на федеральном, региональном и муниципальном уровнях. При этом одна из основных задач стратегии направлена на повышение эффективности воспитательной деятельности в системе образования, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей<sup>1</sup>.

Современные требования к профессионализации отдельных педагогических работников, в том числе и воспитателей детских домов заявляют о необходимости не только наличия педагогического образования, но и о способности внедрения в образовательный процесс таких методов деятельности, которые позволяли бы в максимально короткий период достигать качественных результатов [1, с. 33].

---

<sup>1</sup> Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года : Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

---

Анализ реального состояния дел относительно наличия у педагогов потребности в творчестве, способов его реализации и позиционирования себя в качестве творческой индивидуальности, дает неутешительный результат – они в организациях для детей-сирот практически отсутствуют. И это является серьезной преградой для решения задач модернизации [3, с. 14].

Что может такой воспитатель с точки зрения участия в принятии решений, в решении задач модернизации? Чтобы он мог, предстоит изменять отношение к нему: рассматривать педагога и как агента, и как субъекта собственной деятельности, и как объекта изменений. Для реализации этого подхода необходимо обеспечить ему профессиональное движение:

- от узкой специализации и безответственности за порученную работу – к широким профессиональным и должностным профилям;
- от контроля над проблемами, с которыми сталкиваются педагоги, – к созданию возможностей профессионального роста, за счет решения этих проблем самим работником [2, с. 24].

С целью более качественного выявления необходимых критериев профессионально-важных качеств воспитателей детских домов нами было проведено анкетирование среди воспитанников среднего и старшего школьного возраста (от 13 до 18 лет) с нормой интеллектуального развития из 3 учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей центральной территории Красноярского края (КГКУ «Сосновоборский детский дом», КГКУ «Железногорский детский дом», КГКУ «Есауловский детский дом») по оценке основных важных личностных качеств педагогов. Результаты позволяют сделать вывод о том, что большинство воспитанников (73 %) склоняются к таким желаемым проявлениям личностных качеств воспитателя детского дома как «справедливость ко всем без исключения», «умение воспитателя выслушивать мнение», «наличие заботы, разносторонних знаний, отсутствие упрёков, владение каким-либо мастерством».

Таким образом, анкетирование воспитанников позволяет сделать вывод о необходимости становления и развития таких важных характерных особенностей воспитателя детского дома как чёткие морально-нравственные принципы и устои, умение эффективно коммуницировать, стремление к самосовершенствованию и саморазвитию.

Анкетирование других педагогических работников позволило выявить профессиональные дефициты воспитателей детских домов при выполнении должностных обязанностей. Анализируя деятельность 75 воспитателей 3 детских домов (КГКУ «Сосновоборский детский дом», КГКУ «Есауловский детский дом», КГКУ «Железногорский детский дом») пришли к следующим результатам (табл. 1).

Полученные оценки могут свидетельствовать как о высокой требовательности экспертов к профессиональным умениям воспитателей детских домов, так и о необходимости дополнительных программ, направленных на формирование соответствующих профессионально-важных качеств у воспитателей.

Показатели таблицы 1 указывают на основные аспекты профессиональной деятельности воспитателя детского дома, благодаря которым мы можем выделить профессионально-важные качества воспитателей. Данное соотношение для наглядного примера можно представить в следующей форме.

Таблица 1

Показатели профессиональной деятельности воспитателя детского дома

| № п/п | Код показателя | Самооценка испытуемого (среднее значение) | Оценка эксперта 1 (среднее значение) | Оценка эксперта 2 (среднее значение) | Общее среднее всех оценок |
|-------|----------------|-------------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------|
| 1     | ОРД            | 3,5                                       | 2,0                                  | 1,9                                  | 2,5                       |
| 2     | ВВДО           | 3,7                                       | 1,9                                  | 2,5                                  | 2,7                       |
| 3     | АВЗ            | 3,6                                       | 2,0                                  | 2,0                                  | 2,5                       |
| 4     | АВМ            | 3,0                                       | 1,5                                  | 1,7                                  | 2,0                       |

Окончание табл. 1

| № п/п | Код показателя | Самооценка испытуемого (среднее значение) | Оценка эксперта 1 (среднее значение) | Оценка эксперта 2 (среднее значение) | Общее среднее всех оценок |
|-------|----------------|-------------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------|
| 5     | ОИРВ           | 3,5                                       | 2,0                                  | 2,0                                  | 2,5                       |
| 6     | УМР            | 3,0                                       | 1,5                                  | 1,7                                  | 1,9                       |
| 7     | СВР            | 3,5                                       | 1,8                                  | 1,9                                  | 2,4                       |
| 8     | ИУВ            | 4,0                                       | 3,7                                  | 3,8                                  | 3,8                       |
| 9     | ОСЭГ           | 4,0                                       | 3,8                                  | 3,8                                  | 3,9                       |
| 10    | ИФДВ           | 3,8                                       | 3,0                                  | 2,7                                  | 3,2                       |

*Примечания:* ОРД – обеспечение выполнения воспитанниками режима дня; ВВДО – выполнение воспитателем детского дома должностных обязанностей; АВЗ – анализ воспитательского занятия; АВМ – анализ воспитательного мероприятия; ОИРВ – организация индивидуальной работы с воспитанниками; УМР – участие педагога в методической работе; СВР – состояние воспитательной работы в группе; ИУВ – информация об успеваемости воспитанников; ОСЭГ – оценка санитарного и эстетического состояния группы; ИФДВ – итоги фронтальной диагностики по воспитанникам.

Таблица 2

**Критерии результативности профессиональной деятельности  
воспитателя детского дома**

| Показатели проф. деятельности воспитателя | Результативные критерии                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | ПВК воспитателя детского дома                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ОРД                                       | <p>1. Ведение документации на группе в соответствии с заданными требованиями (ежедневное планирование образовательной деятельности, индивидуальные режимы дня на каждого воспитанника, дневники наблюдений, индивидуальные планы развития и жизнеустройства).</p> <p>2. Отсутствие конфликтных ситуаций между участниками воспитательного процесса в семье (единство требований всех участников воспитательного процесса).</p> <p>3. Отсутствие нарушений режима дня со стороны воспитанников (самовольных уходов, правил проживания в детском доме, пропусков школьных занятий и дополнительного образования).</p> <p>4. Своевременное качественное выполнение воспитанниками режимных моментов (утренний подъём, зарядка, завтрак, уход в школу, обучение в школе, своевременное возвращение, выполнении домашнего задания, посещение дополнительного образования своевременная подготовка к закалывающим процедурам, к ночному сну, своевременный отбой)</p> | <p>Владение методологической, коммуникативной, организаторской, тьюторской, фамилистической компетентностью при проведении обучающих мероприятий.</p> <p>Владение способами планирования, целеполагания, методами работы с девиациями, коррекционно-развивающими, методами формирования, становления и развития универсальных социальных действий воспитанников, здоровьесберегающими технологиями, способами подготовки воспитанника к самостоятельному проживанию вне стен детского дома, проживанию в замещающей семье и другими</p> |

| Показатели проф. деятельности воспитателя | Результативные критерии                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | ПВК воспитателя детского дома                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| СВР                                       | <p>1. Имеется разработанная в соответствии с общей программой воспитания индивидуальная образовательная программа воспитания в группе.</p> <p>2. Мероприятия и занятия, запланированные в планах воспитательной работы, направлены на последовательную реализацию целей и задач индивидуальной образовательной программы воспитания, так и учреждения в целом.</p> <p>3. Разработан и согласован с социальным педагогом, психологом, медицинской службой учреждения, субъектами внешнего взаимодействия по профилактике безнадзорности и правонарушений воспитанниками комплекс профилактических и коррекционно-развивающих мер.</p> <p>4. Портфолио профессиональной деятельности и достижений воспитателя представлено в полном объеме:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– программа воспитания группы, составленная в соответствии с необходимыми требованиями;</li> <li>– на основе анализ работы за прошлый год и образовательной программы учреждения, программы воспитания группы составлен план воспитательной работы, включающий в себя: <ul style="list-style-type: none"> <li>• цели и задачи на текущий год;</li> <li>• перечень тем воспитательных занятий по направлениям воспитательной работы;</li> <li>• циклограмму деятельности воспитателя;</li> <li>• режим дня воспитанника;</li> </ul> </li> <li>– документы по индивидуальной работе с воспитанниками;</li> <li>– материалы индивидуальной и фронтальной диагностики воспитанников;</li> <li>– нормативно-правовые акты, регламентирующие деятельность учреждения в целом и воспитателя детского дома;</li> <li>– методическая копилка воспитателя, включая: дидактический материал, разработки занятий и мероприятий, материалы по работе над темой самообразования;</li> <li>– наградные материалы и материалы повышения квалификации;</li> </ul> <p>5. Вся документация систематизирована по направлениям деятельности и оформлена в соответствии с требованиями к делопроизводству в образовательных учреждениях.</p> <p>6. Результат воспитательной работы соответствует стандартам возрастной социализации детей, а также критериям, средствам и показателям эффективности воспитательной системы в учреждении</p> | <p>Наличие методологической компетентности, логического мышления, умение дифференцировать и синтезировать рабочий содержательный материал документов, владение методами дидактики, знание основ педагогики, валеологии и возрастной психологии; владения способами создания проблемных ситуаций (проектировочная и исследовательская виды деятельности); владение способами рефлексивного анализа</p> |

Таким образом, из выделенных критериев результативности и профессионально-важных качеств, считается возможным формулирование задач профессионального развития воспитателей детских домов, которые позволят успешно осуществлять профессиональную деятельность в условиях реализации современной стратегии развития воспитания. К таким задачам было отнесено:

- определение характера вероятных профессиональных проблем;
- самоопределение в ключевой профессиональной позиции;
- формирование внутренней профессиональной готовности к построению коммуникации с воспитанниками детских домов;
- определение критериев результативности профессиональной деятельности исходя из личного ресурса в профессии;
- проектирование собственного профессионального развития с учетом требований к должности, к реализации приоритетных направлений деятельности учреждения.

### **Библиографические ссылки**

1. Адольф В. А., Филькина С. В. Организационно-педагогическое сопровождение деятельности воспитателей в учреждениях для детей-сирот // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева». 2016. № 2 (36). С. 33–40.
2. Гуртовенко Г. А. Руководство по организации сопровождения профессионального развития педагогов : учеб.-метод. пособие. Красноярск : КК ИПК РО, 2006. 88 с.
3. Гуртовенко Г. А., Железцова Г. А., Костина Н. А. Практика организации профессионального образования и сопровождения развития педагогов : науч.-метод. пособие ; КГОУ ДПО «ККИПК и ПП РО», 2011. 130 с.

© Филькина С. В., 2018

УДК 378

## ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРНАТУРЕ

Т. А. Хацкевич

Красноярский государственный педагогический университет  
имени В. П. Астафьева, г. Красноярск

*Рассматриваются возможности индивидуального психолого-педагогического сопровождения студентов в социально-педагогической интернатуре. Описываются этапы индивидуального психолого-педагогического сопровождения. Предлагаются пути усиления наставничества как особой формы профессионального сопровождения студентов.*

*Ключевые слова:* индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение, образовательная вовлеченность, социально-педагогическая интернатура, наставничество, практическое обучение.

## INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS IN THE SOCIAL AND PEDAGOGICAL INTERNSHIP

T. A. Khatckevich

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk

*The article considers the possibilities of individual psychological and pedagogical support of students in the social and pedagogical internship. The stages of individual psychological and pedagogical support are described. There are ways to strengthen mentoring as a special form of professional support for students.*

*Keywords:* individual psychological and pedagogical support, educational involvement, social-pedagogical internship, mentoring, practical training.

В современных реалиях профессионального образования одной из актуальных задач является усиление аспекта профессионального сопровождения студентов в процессе практического обучения.

Опираясь на исследования А. А. Багдасарян, мы подчеркиваем особую значимость наставничества для вхождения начинающего педагога или специалиста по социальной работе в профессиональную деятельность [1]. Вызывает интерес предлагаемая О. Е. Воленко, Е. Н. Фоминым модель компетентностно-ориентированного наставничества студенческой молодежи, реализация которой предполагает соблюдение педагогических условий, связанных с наличием у вуза договорных отношений социально-правового или экономического характера с работодателем, специальной подготовкой наставника индивидуальному сопровождению студента, с формированием единой системы оценки уровня и характера сформированности профессиональных компетенций, наличием обратной связи в системе «вуз-наставник-студент» и др. [2].

Вслед за Т. В. Фуряевой считаем, что преобразование практического обучения предполагает разработку такого образовательного модуля – интернатуры, сетевого по своему характеру, в котором значимое место отводится индивидуальному психолого-педагогическому сопровождению со стороны наставника в учреждении [3]. Социально-педагогическая интер-

натура является особой моделью организации практического обучения бакалавров психолого-педагогического и социального направлений на последнем курсе обучения на базе инновативных образовательных учреждений, учреждений социального обслуживания, имеющих статус научно-внедренческих площадок кафедры социальной педагогики и социальной работы КГПУ им. В. П. Астафьева. В рамках интернатуры усиление практической направленности обучения осуществляется за счет увеличения срока непрерывного пребывания студента в учреждениях (в течение всего семестра), ориентации содержания теоретических дисциплин, курсовых и выпускных квалификационных работ на решение актуальных проектных задач, индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение со стороны практиков-наставников и преподавателей вуза [4].

Наставнику определяется особая роль в практическом обучении интернов. И если в рамках отдельных профессиональных проб и учебных практик, наставник знакомит с основами деятельности педагога-психолога, социального педагога, специалиста по социальной работе, то на 4 курсе в рамках интернатуры наставник обучает интерна конкретным трудовым действиям, сопровождает его самостоятельные шаги в профессиональную деятельность.

В связи с тем, что наставник является ключевой фигурой в организации процесса практического обучения, особое внимание уделяется отбору и подготовке наставников. В качестве основных требований выдвигаются следующие:

- наличие опыта психолого-педагогической и социально-педагогической деятельности (социально-педагогическая интернатура) или опыта социальной работы (социальная интернатура);
- участие в проектах и мероприятиях кафедры социальной педагогики и социальной работы;
- наличие опыта наставнической деятельности по отношению к молодым специалистам либо студентам;
- готовность включаться в процесс практического обучения на всех этапах его реализации.

Анализ литературы позволил выделить этапы индивидуального психолого-педагогического сопровождения интернов наставниками: подготовительный, диагностический, содержательно-деятельностный и рефлексивно-оценочный.

На подготовительном этапе происходит обучение будущих наставников и их включение в разработку компетентностно-ориентированных заданий индивидуального плана интернов. В частности, было организовано обучение наставников в рамках курсов повышения квалификации, проведена серия обучающих и разработческих семинаров. Так, в рамках семинара «Социально-педагогическая интернатура: возможности и пути реализации» ключевыми темами для обсуждения стали: в чем специфика социально-педагогической интернатуры, какие образовательные результаты будут достигнуты по итогам интернатуры, формы взаимодействия вуза и учреждений и др. На данном этапе начинает функционировать совет интернатуры, в который входят наставники как со стороны учреждений, так и кафедры, а также научные руководители интернов.

На диагностическом этапе наставники осуществляют оценку уровня сформированности компонентов образовательной вовлеченности, которая выступает в качестве главного образовательного результата. Образовательная вовлеченность понимается нами как социально-психологическое качество личности, которое проявляется в мотивационно-волевой готовности, позитивном эмоционально-ценностном отношении к процессу образования и будущей профессиональной деятельности, в ориентации на расширение и углублений знаний, а также в наличии в период вузовского обучения отрефлексированного опыта профессиональной деятельности разного уровня и характера. Наставники оценивают начальный уровень сформированности трудовых действий у интернов в соответствии с профессиональными стандартами «Психолог в образовании», «Специалист в области воспитания», «Специалист по социальной работе». Данные диагностики позволяют внести коррективы в индивидуальный план

интерна и максимально индивидуализировать процесс практического обучения в соответствии с выявленными дефицитами и потенциальными возможностями студентов-интернов.

В рамках содержательно-деятельностного этапа индивидуального психолого-педагогического сопровождения происходит организация поэтапного погружения студентов в инновативную профессиональную реальность, предполагающая разную степень «встречи» с ней – от феноменологического описания и понимания контекстов через объяснение причинно-следственных связей к функционально-ролевому, преобразующему участию. В течение всего периода интернатуры обучающиеся выступают в роли стажеров и выполняют трудовые действия педагога-психолога, социального педагога, специалиста по социальной работе. При поддержке наставников осуществляется включение интернов в проектную социально-педагогическую деятельность. Это способствует развитию диагностических умений по артикулированию проблемы, постановке социально-педагогического (психологического) диагноза, овладению различными методиками изучения личностного и социального развития, обработке и интерпретации полученных данных и др. Реализация проектов предполагает овладение конкретными технологиями профилактической, реабилитационной, коррекционной, консультативной деятельности.

Рефлексивно-оценочный этап включает в себя повторную диагностику со стороны наставника, самодиагностику со стороны интерна. Сопровождение нацелено на развитие навыков самоанализа у студентов, осознание интернами значимости будущей профессиональной деятельности и перспектив трудоустройства.

Таким образом, индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение со стороны наставников способствует активизации образовательной вовлеченности студентов-интернов. Наставничество наиболее существенно влияет на такие компоненты образовательной вовлеченности, как, коммуникативно-деятельностный, мотивационно-ценностный и эмоционально-рефлексивный. Результаты контрольного изучения характера образовательной вовлеченности свидетельствуют об овладении студентами-интернами трудовыми действиями в рамках разных профессиональных стандартов. Сократилось количество студентов с репродуктивным уровнем образовательной вовлеченности – с 57 человек (60 %) до 12 человек (12,63 %); увеличилось количество студентов с продвинутым уровнем – с 26 человек (27,37 %) до 34 человек (35,79 %), также увеличилось количество студентов, обнаруживших творческий уровень участия в своем образовании – с 12 студентов (12,63 %) до 49 студентов (51,58 %). Такие значительные изменения по коммуникативно-деятельностному критерию, во многом связаны с деятельностью наставника, который стимулирует переход студентов от наблюдательной позиции в позицию полной включенности в выполнение трудовых действий.

Погружение в профессиональную деятельность способствует осознанию ключевых ценностей деятельности педагога-психолога, социального педагога, специалиста по социальной работе, ориентации на оказание помощи другим людям и достижение общественно важной цели, стремлению достичь успехов в профессиональной деятельности. Наблюдение за деятельностью специалистов учреждения, особенно наставников, включенность в команду специалистов инновационных учреждений, активно продвигающих ценности профессий и ориентированных на социально значимую деятельность позволило повысить уровень сформированности мотивационно-ценностного компонента образовательной вовлеченности. Так, сократилось количество студентов с репродуктивным уровнем – с 54 человек (56,8 %) до 31 человека (32,6 %); увеличилось количество студентов с продвинутым уровнем – с 29 человек (30,6 %) до 36 человек (37,9 %), а также количество студентов с творческим уровнем – с 12 человек (12,6 %) до 28 человек (29,5 %).

Анализируя результаты по эмоционально-рефлексивному компоненту сформированности образовательной вовлеченности, также можно отметить положительную динамику. Так, сократилось количество студентов с репродуктивным уровнем с 41 человека (43,2 %) до 25 человек (26,3 %); увеличилось количество респондентов с продвинутым уровнем

---

с 35 человек (36,8 %) до 38 человек (40 %); а также увеличилось количество студентов с творческим уровнем с 19 человек (20 %) до 32 человек (33,7 %). Это свидетельствует о том, что у студентов-интернов повысилась удовлетворенность выбором профессии, преобладают положительные эмоциональные переживания по отношению к своему начальному профессиональному опыту и трудностям, произошло осознание перспектив в будущей профессиональной деятельности и большая часть студентов ориентирована на трудоустройство по профессии в соответствии с полученным образованием. В рефлексивных отчетах многие студенты отмечали, что такие сдвиги по отношению к своей будущей профессии произошли благодаря взаимодействию с наставниками в процессе интернатуры.

Наставничество как форма индивидуального психолого-педагогического сопровождения студентов-интернов выступает в качестве одного из ключевых условий практического обучения. Усиление данного аспекта профессиональной подготовки будущих бакалавров возможно при наличии системы обучения наставников, их включении во все мероприятия по организации социально-педагогической интернатуры, наличии у наставников опыта профессионального сопровождения и мотивированности на выполнение функций наставника.

### **Библиографические ссылки**

1. Багдасарян А. А. Развивающее взаимодействие учителя-наставника со студентом как проблема профессионального становления будущего педагога [Текст] : монография. Сочи : РИО СГУТиКД, 2009. 82 с.
2. Воленко О. Е., Фомин Е. Н. Компетентностно-ориентированное наставничество как часть целостного учебного процесса в профессиональном образовании [Текст] // Среднее профессиональное образование. 2014. № 1. С. 3–5.
3. Фурьева Т. В. Практическое обучение будущих специалистов социальной сферы: вариант интернатуры [Текст] // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2014. № 3. С. 17–24.
4. Фурьева Т. В., Бочарова Ю. Ю., Хацкевич Т. А. Социально-педагогическая интернатура: вариант профессионализации бакалавриата [Текст] : учеб. пособие ; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2014. 128 с.

© Хацкевич Т. А., 2018

УДК 376

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ  
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ГРУППЫ  
ДНЕВНОГО ПРЕБЫВАНИЯ**

**Е. М. Чайкина**

Городской реабилитационный центр для детей и подростков  
с ограниченными возможностями «Радуга», г. Красноярск

*Описывается опыт работы социального педагога отделения дневного пребывания реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями, по формированию у детей, имеющих различные нарушения развития, навыков самостоятельности. Статья будет интересна специалистам, работающим с детьми с ОВЗ, а также родителям, воспитывающим особенных детей.*

*Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями, воспитание особенных детей, самостоятельность, самостоятельное поведение.*

**THE SKILLS OF INDEPENDENT BEHAVIOR IN CHILDREN OF PRESCHOOL  
AGE WITH DISABILITIES IN A DAYCAREGROUP**

**E. M. Chaikina**

The City Rehabilitation Center for Handicapped Children and Teenagers "Rainbow",  
Krasnoyarsk

*This article describes the experience of the social pedagogue of the day care Department of the rehabilitation center for children and adolescents with disabilities, on the formation of children with various developmental disorders, skills of independence. The article will be of interest to professionals working with handicapped children, and parents of special children.*

*Keywords: handicapped children, education of special children, independence, independent behavior.*

Наше общество долгое время придерживалось патерналистских взглядов на проблему детей с ограниченными возможностями, воспринимая их как недееспособных, зависимых, неполноценных членов общества. Даже на данный момент общество во многом является неподготовленным для нормального взаимодействия с детьми, имеющими отклонения в развитии. Социальное решение проблемы детей с отклонениями сводилось к их умышленной либо косвенной изоляции от общества. Как правило, родители пытаются всячески оградить и уберечь ребенка от влияния общества, чтобы не нанести ему психическую либо физическую травму. Задачей родителей в процессе воспитания детей с ограниченными возможностями является обучение ребенка самостоятельности. Зависимый от взрослых, несамостоятельный ребенок с ограниченными возможностями получает заведомо меньше шансов на успешное становление в обществе.

Самостоятельность – независимость, свобода от внешних принуждений, а также возможность существовать без посторонней помощи или поддержки. Самостоятельность – волевое свойство личности как способность систематизировать, планировать, регулировать и активно осуществлять свою деятельность без постоянного руководства и практической помощи извне.

Принцип нормализации жизни предполагает, что жизнь человека с ОВЗ будет стремиться к обычной жизни, которой живут здоровые люди: ребенок сможет получать все необходимое для своего развития, будет ходить в обычную школу, даже если необходимо обучение по специальной программе, принимать все более самостоятельные решения по мере взросления, самостоятельно влиять на свою жизненную ситуацию (начиная от того, какую одежду носить, чем заниматься в свободное время, заканчивая отдельным проживанием) Человек, в котором стремление к самостоятельности сформировано как качество личности, который умеет существовать без посторонней помощи будет жить более качественной, лучшей жизнью.

### **1. Описание группы**

Группа дневного пребывания имеет режим дня сходный с режимом ДООУ, в группе одновременно могут находиться 8 детей с различными нарушениями в возрасте от 4 до 7 лет. Дети имеют различный уровень развития, поэтому и степень самостоятельности у всех разная – кто-то учится самостоятельно обслуживать себя, кто-то учится впервые играть и общаться не с мамой, а со сверстником или другим взрослым, находиться без сопровождения мамы какое-то время, соблюдать новые правила.

Конечно же, воспитание самостоятельности – это задача семьи. Но мы, наш Центр, в частности группы дневного пребывания, в свою очередь, выступаем как помощники, как среда, позволяющая сформировать, закрепить соответствующие навыки самостоятельного поведения. Развитие умения быть независимым, самостоятельным – это одна из задач работы групп дневного пребывания. В дошкольном возрасте дети делают первые попытки быть самостоятельными, независимыми от родителей (если говорить о норме): они поступают в дошкольное учреждение, где находятся первое время в непривычной для них среде, с новыми взрослыми и сверстниками. Они должны сами в какой-то мере заботиться о себе, об исполнении своих желаний, потребностей, интересов. Дети учатся, а в дальнейшем совершенствуют свои навыки самообслуживания (одевание, прием пищи, санитарно-гигиенические навыки), учатся самостоятельно налаживать отношения, вступать во взаимодействие с воспитателями, своими сверстниками.

Группа имеет все условия и возможности для того, чтобы дети с особенностями могли проявить свою самостоятельность: возможность прожить полный день, в течение которого постоянно появляется необходимость проявить те или иные навыки и умения обслужить себя самостоятельно, заявить о своих желаниях, общаться с новыми людьми, проявить свои игровые умения и т. д. Часто происходит так, что ребенок уже овладел определенными умениями или обладает большим стремлением к самостоятельности и нужно только дать ему возможность сделать это самому, но дома, в условиях гиперопеки со стороны близких, такой возможности ему не предоставляется.

### **2. Дети, посещающие группу**

Дети с ограниченными возможностями имеют ряд особенностей, в связи с которыми их путь к самостоятельности часто по объективным причинам становится длиннее и дольше.

Как уже было сказано ранее, в группу приходят дети с совершенно различными нарушениями, а именно: с болезнями нервной системы (ДЦП, остаточные явления ППЦНС, эпилепсия, гидроцефалия и пр.), с психическими расстройствами (дети с расстройством аутистического спектра, дети с различной степенью умственной отсталости и пр.), а также с различными нарушениями опорно-двигательного аппарата, генетическими заболеваниями, хромосомными нарушениями и пр.

Детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата, нарушением координации движения зачастую сложнее научиться обслуживать себя (одеваться, умываться, принимать пищу), обучение этим навыкам нередко требует дополнительной работы и использования специального оборудования и приспособлений.

Дети с умственными нарушениями, нарушениями поведения имеют сложности с вступлением в контакт с окружающими, умением подражать, с выражением своих желаний,

с соблюдением социальных норм и требований, с умением самостоятельно занять себя какой-либо деятельностью.

Общие сложности: самостоятельная организация своей или совместной игровой деятельности, неумение самостоятельно вступить, наладить взаимодействие, решить возникающие конфликты, навыки самообслуживания, связанные с развитием мелкой моторики, несоблюдение норм и правил группы и др.

### **3. Методы приемы развития навыков самостоятельности**

Какие же навыки самостоятельного поведения мы формируем в группе. Это навыки, которые позволят ребенку в дальнейшем прийти и комфортно себя чувствовать в какой-либо детской группе (на детской площадке, детском саду, школе):

- умение принимать, поддерживать и в дальнейшем самостоятельно вступать в контакт с окружающими людьми на доступном и понятном всем уровне;

- развитие и расширение игровой деятельности, в зависимости от умений ребенка (развитая игровая деятельность позволит самостоятельно организовывать свое свободное время, выбирать и заниматься некоторое время понравившейся деятельностью, а в дальнейшем более уверенно чувствовать себя в совместной со сверстниками игровой деятельности). Зачастую дети не умеют играть, поэтому требуют постоянного внимания взрослого. Развитие навыков самостоятельного поведения в этом случае начинается с расширения деятельности с предметами и игрушками, умения действовать с предметами согласно их функции, развитие сюжетной игры, развитие интереса к продуктивным видам деятельности и пр.;

- навыки самообслуживания (умение самостоятельно одеться, раздеться, самостоятельно посещать туалет, принимать пищу, убирать за собой игрушки и вещи);

- умение находиться в группе без сопровождения близких взрослых (эмоциональная независимость – ребенок привыкает к правилам и требованиям, которые отличаются от домашних, учится выражать свои потребности и желания, обращаясь к другому взрослому или сверстнику).

Сама структура дня, среда, режим группы способствуют и стимулируют формирование данных навыков. Режимные моменты, существующие в группе дают возможность ребенку постоянно тренировать навыки самообслуживания (кто-то из детей впервые учится принимать пищу за общим столом в определенные моменты времени, соблюдая правила поведения за столом, кто-то впервые пробует держать ложку или пить из кружки, а не из бутылки или поильника, кто-то пробует пищу, которую никогда не ел, что способствует расширению рациона питания; во время «тихого часа» или прогулок дети имеют возможность снять одежду, а затем надеть ее самостоятельно или с регулируемой, в зависимости от возможностей ребенка, помощью взрослого; кто-то впервые пробует ходить в туалет на унитаз или контролировать свои нужды, обходясь без подгузника).

Помимо режима дня, применяются следующие методы и приемы формирования самостоятельного поведения у детей:

- игры, направленные на взаимодействие детей, на умение замечать сверстников, ждать своей очереди в совместной игре; специально организованные парные или совместные игры, направленные на развитие умения играть со сверстником, соблюдая правила игры; эмоционально окрашенные игры, позволяющие установить контакт с ребенком; создание игровых ситуаций, позволяющих объединить группу детей в одной игре;

- дежурства в группе: обязанности дежурного могут включать в себя такие виды деятельности как заполнение календаря природы на утреннем круге, уборка игрушек (помощь другим детям), накрывание стола перед приемом пищи (разложить приборы, поставить салфетки и пр.), в рамках такой деятельности дети учатся ответственности.

- создание искусственных ситуаций, когда ребенку нужно что-то сделать самому, помочь кому-либо из сверстников или обратиться за помощью ко взрослому или ребенку (игрушка, которая стоит в менее доступном месте – нужно либо достать ее самому или обратиться за помощью)

- работа с карточками для неговорящих детей, когда они могут осуществить выбор деятельности и попросить об этом, используя изображения желаемого предмета или вида деятельности;

- все игрушки и предметы расположены на доступном для ребенка уровне, когда он сам может взять любую игрушку, что также стимулирует самостоятельность;

- прием выполнения любой деятельности «рука в руке», если ребенок не умеет что-то делать самостоятельно, для этого используется демонстрация деятельности, а если процесс подражания затруднен отработка навыка рука в руке;

- поощрение всех попыток самостоятельности ребенка, активная похвала;

- соблюдение правила всеми сотрудниками группы, а также родителями, о том, чтобы давать детям больше возможности проявлять свою самостоятельность и помогать только в тех случаях, когда ребенок действительно не справится без помощи.

Развивая самостоятельность, мы формируем навыки и умения, формируем привычку и желание делать что-то самому, своими руками. Сделав что-то сам, ребенок чувствует свою причастность к какому-то делу, важность и значимость своих действий. Цель развития самостоятельности не только в том, чтоб научить ребенка с особенностями самому себя обслуживать и убирать за собой, такие сопутствующие качества, как собственное мнение, уверенность в собственных силах, которые формируются в результате все больше развивающейся самостоятельности ребенка – это очень важный этап взросления.

### **Библиографические ссылки**

1. Бакк А., Грюневальд К. Забота и уход: книга о людях с задержкой умственного развития. СПб. : ИРАВ, 2001.
2. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике.
3. <http://d11303.edu35.ru/informatsiya-dlya-roditelej/206-razvitie-samostoyatelnosti-u-detej-s-ovz> (дата обращения: 12.03.2018).
4. <http://www.neboleem.net/stati-o-detjah/6523-vospitanie-detej-s-ogranichennymi-vozmozhnostjami.php> (дата обращения: 12.03.2018).

© Чайкина Е. М., 2018

УДК 37.01

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ КОНКУРС КАК КОМПЛЕКСНЫЙ МЕТОД ОСВОЕНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРА**

**А. А. Чашчина**

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

*Рассматривается опыт проведения профессиональных студенческих конкурсов в рамках реализации компетентностного подхода в высшем образовании. Актуализируется эффективность применения интерактивных методов обучения при освоении профессиональных компетенций студентами вуза.*

*Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетенция, профессиональный конкурс, компетентностный подход, практико-ориентированные методы образования, олимпиада.*

## **PROFESSIONAL COMPETITION AS THE COMPLEX METHOD OF COMPETENCES DEVELOPMENT OF THE BACHELOR**

**A. A. Chashchina**

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

*The article discusses the experience of the professional student contests in the frameworks of the competence approach must be taken in higher education. The effectiveness of the application of interactive methods in the development of professional competences of students of the University is updated.*

*Keywords: professional competence, competition, practice-oriented methods of education, Olympic.*

Согласно федеральным государственным образовательным стандартам подготовки бакалавра социальной работы для формирования общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций бакалавра широко используются инновационные методы обучения. Как указано в письме Рособрнадзора от 17.04.2006 № 02-55-77 «О новых критериях показателя государственной аккредитации высших учебных заведений»: «Под инновационными методами в высшем профессиональном образовании подразумеваются методы, основанные на использовании современных достижений науки и информационных технологий в образовании. Они направлены на повышение качества подготовки путем развития у студентов творческих способностей и самостоятельности (методы проблемного и проективного обучения, исследовательские методы, тренинговые формы, предусматривающие актуализацию творческого потенциала и самостоятельности студентов и др.)» [1]. Несмотря на то, что практика проведения предметных олимпиад в высшем образовании имеет долгую историю (более 70 лет с советских времен) олимпиада современного формата – это профессиональный студенческий конкурс, который является одним из методов командно-индивидуальной работы, способствующей активному включению студентов в профессиональную учебную и познавательную деятельность.

Закономерно, что невозможно отказаться от классических образовательных методов, таких как лекционные и семинарские занятия, написание выпускных квалификационных

работ, проведение итоговых и промежуточных срезов знаний студентов, так как их эффективность научно доказана педагогикой. Тем не менее, согласно научным исследованиям при лекционной подаче материала усваивается не более 30 % информации, так как студент не включен в работу, при самоподготовке до 70 %, самостоятельной организации мероприятий, проектов, личном участии в деловой игре или конкурсе до 90 %. Другими словами, необходимо применять вариационные методы обучения, С. Г. Мельниченко и А. Н. Тепляковская подчеркивают, что в отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие обучаемых не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности студентов в процессе обучения [2, с. 185].

Профессиональные студенческие конкурсы по социальной работе стали традицией во многих регионах России, наиболее популярной формой является олимпиада, так же проводятся конкурсы-смотры на лучшую группу, волонтерский отряд, на лучшую выпускную работу и научный проект. Конечно, особый опыт проведения имеет Российский государственный социальный университет (г. Москва), проводящий Всероссийскую студенческую олимпиаду, в которой традиционно принимают участие студенты ведущих государственных вузов со всей России (до 30 команд). С 2016 года Социальный факультет Дагестанского государственного университета (г. Махачкала) проводит Всероссийскую студенческую олимпиаду по социальной работе, что имеет немаловажное значение в популяризации профессии социальная работа и налаживанию сотрудничества между учреждениями профессионального образования разных регионов России. С 2018 года в Российском государственном социальном университете (г. Москва) изменена форма организации профессионального конкурса – это представление и защита социальных проектов, то есть профессиональный конкурс ставит целью проверку профессиональной компетенции по социально-проектной деятельности: «способностью к осуществлению прогнозирования, проектирования и моделирования социальных процессов и явлений в области социальной работы, экспертной оценке социальных проектов (ПК-14 ФГОС ВО)».

Практика подготовки профессиональных конкурсов (олимпиад) соответствует методологии компетентного подхода и образовательным стандартам последнего поколения. Конкурс проводится строго по дисциплинам Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и способствует формированию профессиональных компетенций студентов, обучающихся по направлению подготовки 39.03.02 – «Социальная работа». Студенты состязаются от административной единицы (студенческой группы, учебного заведения, территориального образования и др.) в практическом применении теоретических знаний для решения нестандартных задач.

Осмысливая опыт проведения студенческих олимпиад по направлению «Социальная работа», можно резюмировать, что существует некий паттерн проведения такого мероприятия. Условно программу заданий можно разделить на два блока – это креативный (творческий) блок, подготовка к которому ведется в домашних условиях, где акцент делается на командную работу; и второй – теоретический, где есть возможность индивидуального зачета, учитываются теоретические знания и овладение базовым материалом – профессиональной терминологией, применением нормативно-законодательной базы к заданной ситуации. Такая методика является весьма перспективной, в рамках одного мероприятия проводится несколько отдельных конкурсов, каждый из которых является отдельно взятым интерактивным методом – проектный метод, метод кейс-стади, метод тестирования и другие.

В первом блоке содержатся такие задания как приветствие-представление, социальный проект, социальная реклама, которые требуют слаженной командной работы, позволяют студенту самостоятельно определять конечные результаты деятельности (как это должно выглядеть), реализовать собственное понимание ситуации, спроектировать решение проблемы. В результате вовлеченности студенты учатся работать в команде, искать пути решения в нестандартных ситуациях, использовать весь спектр подручных инновационных технологий, путем поиска нового материала глубже погрузиться в профессиональную идентичность.

Например, конкурс видеороликов социальной рекламы актуализирует социальные проблемы современности, позволяет выбрать наиболее интересную тематику, готовый результат – видеоролик усиливает социальную ответственность членов общества, способствует пропаганде доступности социальных услуг в социальной сфере, повышению их качества, информационному обеспечению населения, формированию доступного пространства для получения социальных услуг различными социальными группами. Для создания видеоролика необходимо применение современных технических средств и редакторов по видео-, звуко- или анимационному редактированию, медиасредств. Творческие задания направлены на формирование общепрофессиональных компетенций Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования.

Другим методом, широко используемым в современном образовании, является кейс-стади. Студентам предлагается проявить себя в решении нестандартной жизненной ситуации клиента, которая обычно не имеет однозначного решения. Решение проблемной ситуации позволяет задействовать как академические знания студентов, так и разработать пошаговый алгоритм или модель решения заданной проблемы. Критерии оценивания: аргументированность предложенного решения, правовое соответствие, реальность внедрения алгоритма в социальную практику, оригинальность, наглядность. Данный метод хорошо развивает весь спектр социально-технологических, организационно-управленческих и исследовательских компетенций [3].

Тестирование является обязательным заданием в олимпиадном зачете и позволяет проявить индивидуальные знания. Тесты согласно образовательным стандартам нового поколения являются одним из основных оценочных средств знаний студентов. Критерием оценивания является количество правильных ответов, что дает соревновательный и конкурентный момент борьбы за личное первенство, позволяет одаренным студентам проявить себя индивидуально и обрести мотивацию к более серьезной научно-исследовательской деятельности, продолжению образования в магистратуре или аспирантуре. Данное задание направлено на формирование компетенций общепрофессионального блока ФГОС ВО нового поколения.

Метод проектов является эффективным способом формирования компетентности будущих специалистов, который необходимо использовать для формирования у студентов исследовательских компетенций профессионального блока компетенций, например ПК 19–21: быть способным к осуществлению прогнозирования, проектирования, моделирования и экспертной оценки социальных процессов и явлений в области психосоциальной, структурной и комплексно ориентированной социальной работы, медико-социальной помощи [5]. Специалист, приходя в учреждение должен быть готов работать над социальными проектами, эффективное применение проектного метода является признаком профессионального мастерства и подготовленности будущего работника. Работа над проектами во время обучения позволяет овладеть проектными навыками для будущей работы, приобрести нестандартное мышление, в перспективе избежать формализма при разработке и реализации проектов, овладеть технологией проектирования и проектной культурой. Как отмечают И. В. Налимова, С. С. Елифантьева: «...при использовании проектной технологии могут возникнуть следующие трудности: неумение студентов работать самостоятельно, неумение отобрать теоретический и методический материал в тесной их связи, привести собственные примеры, возможные психологические коммуникативные проблемы» [4, с. 240]. С другой стороны, достоинством данного метода является развитие навыков исследовательской деятельности студентов, стимулирование их инициативности, необходимость приобрести теоретическую базу – детальное изучение предмета проектирования.

Таким образом, студенческие профессиональные конкурсы – олимпиады, должны стать ключевым звеном в профессиональной подготовке будущих специалистов, не только с позиций профессиональной подготовки, но и в плане установления коммуникаций между вузами России по направлениям подготовки и обмену опытом социальной работы. Реализа-

ция компетентностного подхода позволяет сформировать над профессиональные качества профессионала обладающего интегрированными знаниями, умениями и навыками, конкурентоспособного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Иначе говоря, специалиста, который, оказавшись на рабочем месте, будет готов приносить пользу в выбранной области и обладать профессиональной технологической культурой. Участие в профессиональных конкурсах позволяет студентам не только осознать личные недочеты образования, но и приобрести новые знакомства, идентифицировать себя с выбранной профессией и будущими коллегами из других регионов.

### **Библиографические ссылки**

1. О новых критериях показателя государственной аккредитации высших учебных заведений [Электронный ресурс] : Письмо Рособнадзора от 17.04.2006 № 02-55-77. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
2. Мельниченко С. Г., Тепляковская А. Н. Применение интерактивных методов обучения на разноплановых занятиях в профессиональной высшей школе [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы V Междунар. науч. конф. Уфа : Лето, 2014. С. 182–185.
3. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 040400 Социальная работа (квалификация (степень) «бакалавр» [Электронный ресурс] : Приказ Минобрнауки РФ от 08.12.2009 № 709 (ред. от 31.05.2011). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/4/20111115120540.pdf> (дата обращения: 12.03.2018).
4. Налимова И. В., Елифантьева С. С. Метод проектов в формировании компетенций будущих учителей начальных классов [Текст] // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 1. Т. II. Психолого-педагогические науки. С. 235–240
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс] : Приказ Министерства образования и науки РФ от 12 января 2016 г. № 8. URL: <http://fgosvo.ru/news/3/1785> (дата обращения: 12.03.2018).
6. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании [Текст] // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3.

© Чашина А. А., 2018

УДК 37.068

## ДОБРОВОЛЬНАЯ МОЛОДЕЖНАЯ ДРУЖИНА КАК РЕСУРС СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНА

**В. В. Шастин**

Красноярский государственный педагогический университет  
имени В. П. Астафьева, г. Красноярск

*Подчеркивается актуальность решения проблемы безнадзорности и беспризорности подростков в современном обществе. Констатируется процесс потери нравственных идеалов. Предлагается модель профилактики и коррекции девиантного поведения подростков.*

*Ключевые слова: кризисные социальные процессы, агрессия в обществе, потеря нравственных идеалов, модель профилактики и коррекции, добровольная молодежная дружина.*

## VOLUNTARY YOUTH SQUAD AS THE RESOURCE OF YOUTH SOCIALIZATION IN CONDITIONS OF THE INNOVATIVE DEVELOPMENT OF THE REGION

**V. V. Shastin**

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk

*There is emphasised the actuality of solving the problem of teenagers' neglect and homelessness in modern society. The loss of moral ideas is stated. There has been proposed the model of preventive action and correction of teenagers' deviant behavior.*

*Keywords: crisis social processes, aggression in society, moral ideas loss, model for preventive action and correction, voluntary youth squad.*

На сегодняшний день российское общество снова, как и в начале XX в., столкнулось с проблемами сиротства, беспризорности и безнадзорности в связи с чем, вновь остро встала проблема организации борьбы с этим сложным социальным явлением [1]. И хотя причины, породившие беспризорность и безнадзорность в современном обществе, совсем не те, что в прошлом, возникает необходимость осмысления исторического опыта РСФСР в 20–30-е гг. XX в. по организации борьбы и профилактики детской беспризорности и безнадзорности, и криминализации общества. Важность и актуальность этой проблемы подчеркивается и современными государственными документами: Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», Распоряжение Правительства РФ «О концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года» (Вместе с «Концепцией долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года») (2009).

Кризисные социальные процессы, происходящие в современном обществе, отрицательно влияют на психологию подростков, порождая тревожность и напряженность, озлобленность, насилие и жестокость, что особенно касается подростков и молодежи, психика которых достаточно подвижна. Приоритет материального благополучия затмевает все остальные сферы жизни, что и приводит к повышенной агрессии в обществе. В минувшие времена в нашем обществе человеку было стыдно оказаться уличенным в обмане, воровстве, оскорблении беззащитного, избии победленного, продажности своих поступков. Когда в начале 19-го века Великий князь на плацу ударил солдата, то командир полка в знак протеста уехал

со смотра. Истинный офицер, испытавший стыд за выходку высокопоставленного вельможи, он совершил этот поступок, не раздумывая о последствиях. Сегодня в нашей социальной жизни трудно найти действие, отвечающее в общественном мнении понятию стыдно. Не в этом ли кроется одна из важнейших причин нравственных, экономических, политических, технических и иных кризисов современного общества? [2, с. 7].

Именно поэтому возрастает интерес к различным способам вовлечения подростков и молодежи в правоохранительную деятельность как средству эффективной социализации, интерес к имеющемуся опыту сотрудничества педагогов, общественных организаций, сотрудников правоохранительных органов и подрастающего поколения в нашем регионе.

Среди несовершеннолетних из неблагополучных семей интенсивность преступности особенно высока. Пока мы живем в такой ситуации, очень важно думать о том, как обезопасить подростков и молодежь, не дать отдалиться от семьи, не допустить трагедии, когда несовершеннолетним станет глубоко противно то, что дорого нам.

Современный социум столкнулся с проблемой роста преступлений, совершаемых подростками с девиантным поведением. Совершаемые этими подростками преступления характеризуются особой жестокостью и насилием. Последние события 2016 года, представленные средствами массовой информации в США и России, показали особую варварскую симптоматику. Удивляет тот факт, что на агрессивное поведение подростков до совершенного преступления не обращали внимание ни родители, ни общественность, считая агрессию, а в некоторых случаях и жесткость к животным и к сверстникам, возрастными изменениями. В силу человеческого фактора иногда отсутствует объективная диагностика и дифференциация диагноза «девиантность» у детей. Причиной девиантного поведения подростков является то, что оно возникает не только в результате запущенности воспитания, но и в результате социально-экономической и нравственной, духовной нестабильности общества. В последние десятилетия нестабильность социума породила проникновения в молодежную среду чуждой для нас псевдокультуры и зарубежных субкультур, разрушающих сознание ещё незрелого для подростка образца поведения, с нехарактерным для нас менталитетом.

Результатом разности показателей в городской и сельской среде у подростков с девиантным поведением можно охарактеризовать следующим проявлением у городских детей зависти и злости к детям, имеющим современные гаджеты, родители которых привозят их в школу на иномарках, модно одевают. В результате этого у социально неблагополучных детей и подростков с девиантным поведением формируются мотивационные установки на противоправные действия против обеспеченных детей и их родителей [3].

Поэтому при организации работы по профилактике девиантного поведения в школе необходимо знать мотивы правонарушений, совершенных подростками. Устанавливая особенности мотивации девиантного поведения, педагоги могут свидетельствовать о типичных и индивидуальных деформациях в структуре мотивов, целей и потребностей подростков. Без учёта мотивов родители, педагоги теряют объективные рычаги для управления поведением подростков-правонарушителей и их воспитанием в адекватном направлении для прогнозирования результатов, коррекции воспитания, обучения, реабилитации и дальнейшей интеграции их в окружающий социум.

С этой целью нами совместно с родителями, педагогами, психологами, медиками в городских и сельских образовательных организациях разрабатывается модель профилактики и коррекции девиантного поведения подростков-правонарушителей, включающая также теоретические основы и подходы к организации коррекционной, реабилитационной работы. Модель включает специальные системы мер воспитания работы с подростками, совершившими правонарушения или склонными к ним. Можно считать важным звеном в профилактике работу с семьей, вместе с тем исследования данной проблемы выявили, что слабым звеном в профилактике девиантного поведения остаётся школа. В этой связи необходимо внедрение в школу интерактивных технологий и известного опыта работы с такими детьми А. С. Макаренко.

Пример модели профилактики и коррекции девиантного поведения подростков и молодежи из практики автора. Добровольная молодежная дружина (далее – ДМД) – общественная организация, созданная с целью содействия администрации образовательной организации в поддержании правопорядка, а также в профилактике правонарушений в среде подростков и молодежи. ДМД также способствует повышению правовой грамотности подростков и молодежи, организации содержательного досуга силами ее активных членов. ДМД сформирована по двум направлениям: отряд профилактики правонарушений несовершеннолетних и студенческий отряд правопорядка. Члены отряда профилактики правонарушений несовершеннолетних изучают традиции и опыт работы добровольцев-дружинников прошлых лет, историю их героических подвигов, что является способом их гражданско-патриотического воспитания. Совместно с кураторами подростки разрабатывают и реализуют профилактические мероприятия, способствующие первичной профилактики правонарушений. Члены студенческого отряда правопорядка взаимодействуют с силовыми структурами в охране общественного порядка, а также участвуют в обеспечении порядка на территории образовательных организаций и осуществляют сопровождение деятельности отряда профилактики правонарушений несовершеннолетних. Кураторы отряда совместно с активными членами проводят информационно-разъяснительную работу среди подростков с девиантным поведением, вовлекают их в правоохранительную деятельность, а также в участие в акциях и спортивных мероприятиях. В рамках статьи приведем пример акции «Юный пешеход», подготовленной отрядом профилактики правонарушений несовершеннолетних. Члены отряда знакомятся с подробной информацией по правилам дорожного движения. На основе изученной информации разрабатывают лекцию-беседу для обучающихся младшей школы. В этой акции мы применяем технологию шефства: передача информации от старшего подростка младшему. После проведения ряда лекций-бесед члены отряда проводят викторину «Разгадай-ка». Победителям викторины вручаются сувенирные удостоверения «Юный пешеход». Члены отряда, принимая участие в акции, получают опыт конкретной правоохранительной деятельности, развивают свои коммуникативно-организаторские умения и умения информационного поиска.

Проведенный нами анализ деятельности модели профилактики и коррекции девиантного поведения «ДМД» позволяет нам сделать вывод, что данная модель способствует снижению уровня безнадзорности и уровня правонарушений подростков и молодежи в нашем регионе. Дальнейшее развитие данной модели предполагает тиражирование нашего опыта на другие регионы. Мы хотим особо отметить, что в нашей модели четко прослеживается конструктивное сотрудничество между субъектами деятельности. Члены дружины овладевают коммуникативно-организаторскими умения, реализуют свои лидерские качества, находятся в состоянии постоянной занятости, вовлекая агрессивных сверстников в созидательную деятельность. Кураторы дружины обеспечивают условия создания неагрессивного пространства и осуществляют методическую поддержку данной деятельности.

### **Библиографические ссылки**

1. Змановская Е. В., Рыбников В. Ю. Девиантное поведение личности и группы : учеб. пособие. М. : Питер, 2011. С. 42.
2. Лишин О. В. Педагогическая психология воспитания : учеб. пособие для школьных психологов и педагогов / под ред. Д. И. Фельдштейна. М. : Ин-т практ. психологии, 1997. 256 с.
3. Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, жестокого обращения с детьми / сост. Т. А. Черкашина. Ханты-Мансийск : ООО «Печатный мир г. Ханты-Мансийск», 2016. 127 с.

УДК 37.02

## **ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА**

**О. В. Шевченко**

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

*Дан теоретический анализ проблемы учебной мотивации, как одной из ведущих ценностей современной молодежи, ее особенностей и динамики при обучении в высшем учебном заведении. Приведены результаты исследования мотивации студентов 1 и 3 курсов, дан сравнительный анализ и рекомендации по развитию профессиональной мотивации.*

*Ключевые слова: учебная мотивация, адаптация, профессиональная мотивация, психология студенчества, эффективность обучения в вузе.*

## **PECULIARITIES OF LEARNING MOTIVATION OF UNIVERSITY STUDENTS**

**O. V. Shevchenko**

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

*The article gives a theoretical analysis of the problem of educational motivation as one of the leading values of modern youth and its features and dynamics when studying in a higher educational institution. The results of the study of the motivation of the 1st and 3rd year students are given as well as the comparative analysis and recommendations for the development of professional motivation.*

*Keywords: educational motivation, adaptation, professional motivation, student psychology, efficiency of education at the university.*

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что образование становится одной из ведущих ценностей современной молодежи. При этом эффективность учебно-профессиональной деятельности определяется мотивами этой деятельности.

Проблема мотивации является одной из наиболее исследуемых, как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Существует достаточно большое количество теорий, в которых проблема мотивации раскрывается через мотивы, потребности, как фактор, оказывающий наибольшее воздействие на поведение и деятельность личности. Ведущие психологи А. Н. Леонтьев и С. Л. Рубинштейн считают мотивацию одним из ключевых понятий в психологической теории деятельности. Мотивы тесно связаны с познавательными процессами, такими как воображение, мышление, речь, восприятие, память, которые являются основой учебной деятельности. Мотивы учебной деятельности оказывают значительное воздействие на становление студента, стимулируя интерес к обучению и усвоению знаний, которые являются основой будущей профессиональной деятельности.

Формирование ценностно-мотивационной сферы личности является неотъемлемой частью развития личности. В студенческом возрасте происходит много перемен в жизни личности: если в школе актуальной проблемой является профессиональное самоопределение, то в студенчестве возникают новые мотивы, ценности, потребности и интересы, идет интенсивное формирование специальных способностей. Эффективность обучения в вузе тесно связана с уровнем мотивации овладения будущей профессией у студентов.

Учебная мотивация является частным видом мотивации, включенной в определенную деятельность, при этом рассматривается учебная деятельность. Учебная деятельность представляет собой специфическую деятельность, организуемой с целью самосовершенствования и саморазвития субъекта, освоения им определенной системы знаний. Мотивация к обучению является одним из базовых факторов, определяющих вовлеченность в учебную деятельность и академические достижения. Также учебная мотивация тесно связана с проблемой профессионального самоопределения, и она изменяется в течение всего обучения в вузе.

**Материалы и методы.** Для проверки гипотезы была сформирована выборка из 35 студентов: из них 23 человек 1 курса и 12 человек 3 курса направления обучения психология КГПУ им. В. П. Астафьева. Исследование системы мотивации проводилось с помощью следующих методик: «Методика для диагностики учебной мотивации студентов» (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой); «Методика изучения мотивации обучения в вузе» Т. И. Ильиной; «Определение основных мотивов выбора профессии» (Е. М. Павлютенков).

Для определения достоверных различий в учебных мотивах у студентов 1 и 3 курсов был использован U критерий Манна-Уитни, который является мощным непараметрическим критерием, показывающим различия в выраженности одинаковых параметров в независимых выборках.

#### **Результаты и обсуждение.**

Гипотезой стало предположение о том, что учебная мотивация у студентов разных курсов имеет отличия: в структуре системы учебной мотивации у студентов третьего курса в большей степени выражены профессиональные, учебно-познавательные мотивы, мотивы овладения профессией и связанные с содержанием труда.

При проведении исследования был проведен качественный и количественный анализ полученных результатов диагностики мотивов выбора профессии, мотивации обучения и мотивов учения в вузе. При сравнении ведущих стратегий были выделены те, что являются таковыми у более, чем половины студентов. При этом выявилось, что практически у всех у студентов 1 и 3 курсов ведущими являются познавательные и социальные мотивы, то есть те, что связаны со стремлением к овладению специальными знаниями и с направленностью на высшие общечеловеческие потребности.

Анализ различий в мотивах выбора профессии показал, что у большего количества студентов 1 курса ведущими являются мотивы, связанные со стремлением управлять людьми, а у большего количества студентов 3 курса ведущими являются мотивы быть оригинальным в своей деятельности и мотивы, ориентированные на получении радости от деятельности (творческие и эстетические). Так как целью работы является проверка преобладания учебных мотивов у студентов 1 курса, и преобладания профессиональных мотивов у студентов 3 курса, то методика по исследованию мотивов выбора профессии не выявила отличий по этим критериям.

Студенты 1 курса в выборе профессии психолога в большей степени ориентированы на усвоение моральных и нравственных качеств для работы психологом и ориентированы на вуз, что позволяет сделать предположение о преобладании учебных мотивов. Студенты 3 курса больше ориентированы на деятельность, ее оригинальность и доставление радости, что не позволяет сделать вывод о преобладании профессиональных мотивов.

Качественный анализ позволил сделать выводы о наличии различий:

- студенты 1 курса в большей степени руководствуются в выборе профессии психолога стремлением к совершенствованию своего морального облика, духовного мира, развитию нравственных качеств (моральные мотивы), а также ориентацией на вуз (утилитарные мотивы);

- студенты 3 курса в большей степени в выборе своей профессии ориентируются на стремление быть оригинальным в работе (творческие мотивы) и получение ощущения радости от деятельности (эстетические мотивы);

– у студентов 1 курса по сравнению с 3 курсом чаще ведущими мотивами выбора профессии являются коммуникативные мотивы, мотивы престижа учебы и учебно-познавательными мотивы;

– у студентов 3 курса по сравнению с 1 курсом чаще ведущими являются мотивы избегания учения, профессиональные мотивы, мотивы творческой самореализации и социальные мотивы;

– у большего количества студентов 1 курса ведущим мотивом учения в вузе является получение диплома;

– у большего количества студентов 3 курса ведущим мотивом является овладение профессией.

Для проверки гипотезы были определены наиболее выраженные мотивы (первые 3 места) у студентов обоих курсов. В систему мотивации студентов 1 курса вошли такие мотивы, как познавательные, социальные, моральные и утилитарные, профессиональные, творческой самореализации, учебно-познавательные, овладение профессией и приобретение знаний.

В систему учебной мотивации студентов 3 курса вошли такие мотивы, как познавательные, социальные, творческие мотивы выбора профессии, мотивы творческой самореализации, профессиональные и коммуникативные, овладение профессией и приобретение знаний.

Количественный анализ мотивов выбора профессии показало, что существуют различия у студентов 1 и 3 курсов по их выраженности: студентов 3 курса творческие мотивы выбора профессии выражены сильнее.

То есть можно говорить о том, что гипотеза подтвердилась частично, так как различия в учебных мотивах, входящих в систему мотивации существуют только по творческим мотивам выбора профессии: у студентов 3 курса они выражены сильнее.

Рекомендации можно дать студентам 1 курса: совершенствовать свои учебно-познавательные навыки, формировать новые мотивы учения, которые будут способствовать формированию профессиональных мотивов и становлению профессионального самоопределения.

### **Библиографические ссылки**

1. Мотивация к профессиональной адаптации студентов педагогического вуза как основа эффективной учебной деятельности / О. Л. Бурякова, Е. А. Шибанова, Д. В. Шибанов и др. // Теория и практика общественного развития. 2014. № 2. С. 177–179.

2. Воронкова Н. Ю. Динамика развития профессиональной мотивации студентов новых специальностей в процессе вузовской подготовки : дис. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2008. 219 с.

3. Ильин Е. П. Мотивы и мотивация. СПб. : Питер, 2011. 512 с.

© Шевченко О. В., 2018

УДК 37.8

## ОЦЕНОЧНО ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ПРОЯВЛЕНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА: КРИТЕРИИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ

С. С. Юферев

Красноярский государственный аграрный университет, г. Красноярск

*Описан оценочно диагностический инструментарий проявления исполнительности будущего бакалавра. В качестве основных критериев сформированности исполнительности определены: нормативный, интерактивный, регулятивный. Охарактеризованы уровни проявления исполнительности: репродуктивно-алгоритмический, конструктивно-аналоговый, продуктивно-созидательный. Представлены основные результаты изучения сформированности исполнительности будущих бакалавров.*

*Ключевые слова: критерии и уровни сформированности исполнительности, будущий бакалавр, исполнительность, исполнительность будущего бакалавра.*

## ASSESSMENT AND DIAGNOSTIC TOOLS OF FUTURE BACHELOR PERFORMANCE DISPLAY: CRITERIA AND LEVELS OF FORMATION

S. S. Yuferev

Krasnoyarsk State Agrarian University, Krasnoyarsk

*This article is devoted to the assessment and diagnostic tools of the future bachelor performance display. The main criteria of performance formation are the following: regulatory, interactive, regulative. Moreover, the levels of performance display are distinguished as reproductively-algorithmic, constructive-analogue, productively-creative. The main results of the study of the future bachelor performance display are described.*

*Keywords: criteria and levels of performance formation, the future bachelor, performance, the future bachelor performance.*

В настоящее время проблема формирования исполнительности будущего бакалавра связана с необходимостью его подготовки к определенной профессиональной деятельности в образовательном пространстве вуза в соответствии с конкретным направлением и профилем подготовки. Однако, оценивая шансы будущего бакалавра занять руководящую должность в соответствии с его профессиональной подготовкой в вузе, следует признать, что это вряд ли возможно: практическая подготовка в вузе можно сказать, что осуществляется по формальным признакам, так как у него нет достаточного опыта работы в конкретной области, нет мотивации к деятельности исполнительского характера, которая низкооплачиваемая, он мало верит в успех личного карьерного роста. Нам представляется, что профессиональное самоопределение обучающегося в вузе непосредственно связано с ориентированием его на исполнительность как социально-профессиональное качество, формированием готовности пройти все стадии профессионального роста, освоением опыта «подчинение – руководство». К сожалению, в практике образования явно прослеживается другая тенденция подготовки к практической деятельности, будущего бакалавра: чаще в ООП, как и в ФГОС ВО, речь идет о компетенциях управленческого характера (например, способность организовывать работу

исполнителей, находить и принимать решения в области организации и нормирования труда; способность организовывать работу малых групп исполнителей с обеспечением требований безопасности жизнедеятельности на производстве и другие). Однако обратим внимание, что сформированность исполнительности контекстно выступает одним из признаков качественной профессиональной подготовки в вузе.

На основе анализа ключевых понятий: «исполнительность», «исполнительская деятельность», нами было эксплицировано понятие «исполнительность будущего бакалавра» как социально-профессиональное качество, которое отражает его готовность и способность действовать в ситуациях неопределенности с ориентацией на результативную деятельность. Для того чтобы выявить уровень сформированности исполнительности, стратегически правильно выбрать педагогическое обеспечение данного процесса и отследить изменения в проявлении данного качества, необходимо разработать оценочно-диагностический инструментарий.

Оценочно-диагностический инструментарий, это совокупность диагностических процедур, осуществляемых с учетом особенностей исследуемого процесса, его критериев и уровней проявления. При этом учитывались общие требования к их выделению: критерии должны соответствовать структуре исполнительности, а уровни отражать различия в проявлении сформированности данного качества. В переводе с греческого понятие «критерий» трактуется как средство, или основание для решения, признак, мерило, стандарт оценки, уровень достижений. Несмотря на различие представлений о «критерии» и «показателе», большинство авторов отмечают, что критерий включает в себя показатели, которые уточняют содержание критериев. Таким образом, критерий есть нечто общее, универсальное по отношению к частому, конкретному – показателю. [2]. Признак определяется как свойство, характерная черта или иная особенность единиц, объектов и явлений, которая может быть наблюдаема или измерена. Выделяются признаки количественные и качественные. Многообразие и изменчивость величины признака у отдельных единиц совокупности называют вариацией. При этом может наблюдаться количественное изменение признака. Показатель в рамках педагогических исследований рассматривается как наблюдаемый и поддающийся фиксации результат. В качестве критериев сформированности исполнительности будущего бакалавра нами определены – нормативный, регулятивный, интерактивный.

*Нормативный критерий* отражает ориентированность будущего бакалавра в образовательном пространстве вуза на восприятие правил, инструкций, предписаний и владение нормативными умениями и навыками на высоком уровне и определяется следующими признаками: положительно относится к исполнительской деятельности и понимает ее значимость для профессионального развития; способен точно воспринимать задачи, поручения, просьбы, осмысливать и самостоятельно выбирать пути их выполнения; ответственно и в соответствии инструкцией, предписанием, творчески осуществляет конкретные действия по их реализации и отвечает за их результат..

*Регулятивный критерий* отражает ориентированность будущего бакалавра на саморегуляцию и контроль осуществления исполнительской деятельности и определяется следующими признаками: способен преодолевать внешние и внутренние препятствия и трудности при исполнении поручений, распоряжений, выполнении задания, поставленной задачи; способен осмысливать и переосмысливать собственные представления об исполнительской деятельности; способен осуществлять самоконтроль хода исполнительских действий и преобразовывать их применительно к новой ситуации..

*Интерактивный критерий* выражает ориентированность будущего бакалавра на совместную исполнительскую деятельность и определяется следующими признаками: стремится к взаимопониманию с руководителем и другими исполнителями, поддерживает профессионально-этические взаимоотношения; способен критически оценивать и сравнивать с другими собственные коммуникативные стратегии и тактики взаимодействия; обсуждает с другими пути достижения исполнительского результата, устанавливает деловой контакт.

Проявление признаков нормативного, регулятивного и интерактивного критериев формирования исполнительности будущего бакалавра в образовательном пространстве вуза позволяет определить уровни сформированности исполнительности в целом и по каждому из критериев, а также соотнести данные результаты с педагогическим обеспечением данного процесса, то есть конкретизировать педагогические действия в соответствии с основными компонентами разработанной модели. Нами выделены следующие уровни: *репродуктивно-алгоритмический, конструктивно-аналоговый, продуктивно-созидательный*.

Отметим, что проявление критериев и показателей имеет разную степень выраженности, то есть фиксируется разный уровень проявления (сформированности) исполнительской культуры, что представлено на рисунке.

Разрабатываемая диагностика представляет собой совокупность специально разработанных процедур оценки, самооценки, экспертной оценки. Для выявления уровня сформированности исполнительности будущего бакалавра использовались «оценочные шкалы»: Х – характерно по большинству признаков; О – характерно по отдельным признакам; Н – скорее всего не характерно. Корректность данной методики состоит в том, что «измерение» сформированности исполнительности будущего бакалавра осуществляется не в баллах, а в качественных характеристиках.

В целях перевода качественных показателей в количественные каждому уровню сформированности исполнительности будущего бакалавра были условно присвоены баллы: Х – 3 балла; ХО – 2 балла; ХН – 1 балл. Согласно требованиям математической статистики, шкала распределения соотносится со следующими значениями балльных интервалов: 3.00 – 2.34 отражает продуктивно-созидательный уровень; 2.33–1.67 соответствует конструктивно-аналоговому уровню; 1.66–1.00 отражает репродуктивно-алгоритмический уровень. Графическое изображение уровней сформированности исполнительности будущего бакалавра представлены на рисунке 1.

| Min (–)                       |  |  |      |                          |  |  |      |                           |  |  | Max (+) |
|-------------------------------|--|--|------|--------------------------|--|--|------|---------------------------|--|--|---------|
| 1                             |  |  | 1.66 | 1.67                     |  |  | 2.33 | 2.34                      |  |  | 3       |
| Репродуктивно-алгоритмический |  |  |      | Конструктивно-аналоговый |  |  |      | Продуктивно-созидательный |  |  |         |

Графическое изображение распределение уровней сформированности исполнительской культуры будущего бакалавра в образовательном пространстве вуза

Важным этапом экспериментальной работы является отбор части генеральной совокупности подлежащих изучению объектов, т. е. определение выборочной совокупности. Репрезентативность выборки определяет достоверность статистических выводов и содержательную интерпретацию результатов. В этом плане стоит вопрос о том какую выборку следует считать представительной. Изучение статистических свойств совокупности, как известно можно организовать с помощью сплошного наблюдения (изучаются все единицы изучаемой совокупности) и не сплошного – выборочного (только его части). Как известно, выборочная совокупность должна быть адекватной моделью и отражать все важнейшие особенности генеральной совокупности. Результаты исследования, проведенного на основе такой выборки, с достаточной долей вероятности распространяются на всю совокупность исследуемых объектов. Известны различные способы организации отбора, будем придерживаться их традиционной классификации: случайный отбор; механический отбор; типичный отбор; серийный отбор; комбинированный отбора.

Генеральная совокупность – совокупность объектов, из которых произведена выборка. Репрезентативной выборкой (представительная) считается выборка, представленная пра-

вильной пропорцией генеральной совокупности. В силу закона больших чисел выборка будет репрезентативной, если ее осуществить случайно. Случайный отбор сочетался с несколькими стадиями (ступенями) отбора. Такая выборка считается многоступенчатой или комбинированной.

Логика выбора экспериментальных и контрольных групп осуществлялась на основе строго объективный подход к отбору единиц наблюдения следующим образом (ступенчатый отбор): все направления подготовки бакалавров разделены по выделенным признакам – типу профессии; внутри данных групп случайным способом отбирались отдельные направления подготовки; в них выбирались отдельные учебные группы, в которых изучалась сформированность исполнительности; группы делились на экспериментальные и контрольные, которые ставятся в разные условия; использовалась стратегии попарного отбора; в контрольных группах осуществлялось изучение сформированности исполнительности будущих бакалавров на начало и завершение экспериментальной работы, экспериментальных – проходило с элементами сплошного исследования.

В экспериментальной работе участвовали 203 будущих бакалавра на базе ФГБОУ ВО «Красноярский государственный аграрный университет» следующих направлений подготовки: ЭГ-1 (Человек–Знаковая система, 45 человек); ЭГ-2 (Человек–Художественный образ, 57 человек); ЭГ-3 (Человек–Живая природа, 57 человек); ЭГ-4 (Человек–Техника, 18 человек); ЭГ-5 (Человек–Человек, 26 человек).

Анализ результатов показывает, что во всех экспериментальных группах у обучающихся отмечается преобладание репродуктивно-алгоритмического уровня (80,30 %), на втором месте находится конструктивно-аналоговый (17,24 %), практически не проявляется продуктивно-созидательный уровень (2,46 %). Оценивая ситуацию по критериям можно констатировать следующее: по нормативному критерию репродуктивно-аналоговый уровень характерен для 64,53 %, конструктивно-аналоговый – 21,68 %, продуктивно-созидательный – 13,79 %; по интерактивному критерию конструктивно-аналоговый уровень – 22,66 %, репродуктивно-алгоритмический – 63,05 %, продуктивно-созидательный – 14,29 %; по регулятивному критерию продуктивно-созидательный уровень – 6,41 %, конструктивно-аналоговый – 32,51 %, репродуктивно-алгоритмический – 61,08 %.

Анализ обобщенных результатов будущих бакалавров экспериментальных (ЭГ-1, 2, 3, 4, 5) групп по уровню сформированности исполнительности на начало экспериментальной работы показал следующие результаты. В ЭГ-1 по нормативному критерию преобладающим уровнем исполнительности у будущих бакалавров является репродуктивно-алгоритмический (30 человек, 66,67 %), для 7 человек (15,56 %), характерен продуктивно-созидательный уровень, репродуктивно-алгоритмический уровень проявился у 8 человек (17,78 %). Данная тенденция прослеживается и в распределении уровней по каждому критерию в отдельности. Следовательно, при интерактивном критерии сформированность исполнительности у будущих бакалавров в большей степени преобладает репродуктивно-алгоритмический (73,33 %), при чем конструктивно-аналоговый составляет (22,22 %) и низкий показатель у продуктивно-созидательного (4,44 %). При регулятивном критерии прослеживается, что преобладающим уровнем является репродуктивно-алгоритмический (66,67 %), соответственно у конструктивно-аналогового (31,11 %), и продуктивно-созидательного (2,22 %).

При анализе данных в ЭГ-2 распределение процентного соотношения уровней сформированности исполнительности будущих бакалавров распределились следующим образом: при нормативном критерии уровень сформированности репродуктивно-алгоритмическом – (63,16 %), конструктивно-аналоговый (19,30 %), продуктивно-созидательный (17,54 %). При интерактивном критерии репродуктивно-алгоритмический уровень составляет у будущих бакалавров (54,39 %), конструктивно-аналоговый (19,30 %), соответственно продуктивно-созидательный (26,32 %). При регулятивном критерии в большей степени аналогично преобладает репродуктивно-алгоритмический уровень (52,63 %), конструктивно-аналоговый (33,34 %) следовательно, продуктивно-созидательный (14,03 %).

При обработке данных по ЭГ-3 показал следующие тенденции в распределении будущих бакалавров по уровням: по нормативному критерию преобладающим уровнем является репродуктивно-алгоритмический (63,16 %), однако на втором месте, в отличие от остальных критериев, с незначительным «перевесом» находится конструктивно-аналоговый уровень (29,82 %), тогда как продуктивно-созидательный набрал (7,02 %). По интерактивному и регулятивному критериям прослеживается та же тенденция, что и по «обобщенному» критерию, а именно преобладает репродуктивно-алгоритмический уровень (66,67 % по интерактивному и регулятивному критерию), далее следует конструктивно-аналоговый (24,56 % по интерактивному критерию, (28,07 % по регулятивному критерию), и продуктивно-созидательный уровень характерен для 5 будущих бакалавров (8,77 % по интерактивному критерию и для 3 будущих бакалавров (5,26 % по регулятивному критерию).

Анализ результатов ЭГ-4 при нормативном критерии преобладающим уровнем исполнительности у будущих бакалавров является репродуктивно-алгоритмический (12 человек, 66,67 %), для 4 человек (22,22 %), характерен конструктивно-аналоговый уровень, продуктивно-созидательный уровень проявился у 2 человек (11,11 %). Следовательно, при интерактивном критерии сформированность исполнительности у будущих бакалавров в большей степени преобладает репродуктивно-алгоритмический (50,00 %), при чем конструктивно-аналоговый составляет (33,33 %) и незначительное количество обучающихся находится на продуктивно-созидательном (16,67 %). Регулятивный критерий: преобладающим уровнем является также репродуктивно-алгоритмический (66,67 %), соответственно конструктивно-аналоговый наблюдается у 27,78 % и продуктивно-созидательный – 5,56 %.

При изучении сформированности исполнительности у будущего бакалавра в ЭГ-5 определены следующие результаты: нормативный критерий: преобладающим уровнем у будущих бакалавров является репродуктивно-аналоговый (65,38 %), полученные данные – 19,23 % будущие бакалавры находятся на конструктивно-аналоговом уровне, продуктивно-созидательный уровень так же проявился у будущих бакалавров (15,38 %). Соответственно, интерактивный критерий – в большей степени преобладает репродуктивно-алгоритмический (65,38 %), при этом конструктивно-аналоговый характерен для 19,23 % и продуктивно-созидательный – 15,38 %. Регулятивный критерий: преобладающим уровнем является репродуктивно-алгоритмический (66,67 %), следовательно, конструктивно-аналоговый характерен для 46,15 %, продуктивно-созидательный – проявлений нами не обнаружено.

Далее перейдем к обобщенному уровню, по всем экспериментальным группам отмечается преобладание репродуктивно-алгоритмического уровня (80,30 %), на втором месте находится конструктивно-аналоговый (17,24 %), практически не проявляется продуктивно-созидательный уровень (2,46 %). Оценивая ситуацию по критериям можно констатировать следующее: по нормативному критерию репродуктивно-аналоговый уровень характерен для 64,53 %, конструктивно-аналоговый – 21,68 %, продуктивно-созидательный – 13,79 %; по интерактивному критерию конструктивно-аналоговый уровень – 22,66 %, репродуктивно-алгоритмический – 63,05 %, продуктивно-созидательный – 14,29 %; по регулятивному критерию продуктивно-созидательный уровень – 6,41 %, конструктивно-аналоговый – 32,51 %, репродуктивно-алгоритмический – 61,08 %.

Резюмируя выше изложенное, отметим, что в целом наблюдается у большинства респондентов по «обобщенному» критерию преобладание репродуктивно-алгоритмического уровня сформированности исполнительности. Полученные данные подтверждают необходимость реализации разработанного педагогического обеспечения, направленного на формирование у будущего бакалавра исполнительности. В этой связи считаем целесообразным разработать педагогическое обеспечение в виде организационно-педагогических условий, описать методику их реализацию в образовательном пространстве вуза и проверить их результативность.

**Библиографические ссылки**

1. Игнатова В. В., Юферев С. С. Исполнительская культура будущего бакалавра: критерии и уровни ее сформированности // Современные исследования социальных проблем. 2016. № 10 (66). С. 46–55.
2. Юферев С. С. Исполнительская культура будущего бакалавра как предмет психолого-педагогического анализа // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2015. № 3 (33). С. 216–219.
3. Юферев С. С. Исполнительность как профессионально-значимое качество будущего бакалавра // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы. 2016. С. 216–220.

© Юферев С. С., 2018

УДК 37.01

## ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

К. В. Юшкова

Красноярский государственный аграрный университет, г. Красноярск

*Проанализированы разные подходы психологов и педагогов к профессиональному самоопределению. Уточнено понятие профессионального самоопределения применительно к предмету исследования. Особое внимание уделено ценностному аспекту, поскольку главная цель данного анализа определить ценностный контекст исследуемого понятия. Изложенные положения, посвященные описанию профессионального самоопределения, позволили говорить о ценностном отношении студента вуза к профессиональному самоопределению как одном из его качественных характеристик. Это объясняется тем, что ценностное отношение к профессиональному самоопределению активизирует познание студентом вуза не только особенностей избранной им по тем или иным причинам профессиональной деятельности, но и познание себя в избранной профессии. Новизна исследования заключается в том, что вводится понятие ценностное отношение к профессиональному самоопределению, в котором ценность выступает как системообразующий компонент ориентирования на профессиональное самоопределение студента вуза.*

*Ключевые слова: самоопределение, профессиональное самоопределение студента вуза, ценностно-профессиональное самоопределение, ценность, ценностное отношение к профессиональному самоопределению.*

## VALUES-BASED ATTITUDE OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION TO PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION: THE THEORETICAL ASPECT

K. V. Yushkova

Krasnoyarsk State Agrarian University, Krasnoyarsk

*The article is devoted to the analysis of different approaches of psychologists and pedagogues to professional self-determination. The concept of professional self-determination related to the subject of research, is specified. Special focus is on the value aspect as the main purpose of this analysis is to determine the value context of investigated concept. The ideas of professional self-determination phenomenon made it possible to talk about the values-based attitude of students of higher education as one of his qualitative characteristics. This is explained by the fact that the values-based attitude to professional self-determination activates the student's perception of both chosen professional activity peculiarities and also self-knowledge in the chosen occupation. The research relevance is that the idea of value-based attitude to professional self-determination is introduced in which the value acts as a system-forming component of the orientation toward the professional self-determination of student of higher education.*

*Keywords: self-determination, professional self-determination of students of higher education, values-based-professional self-determination, value, values-based attitude to professional self-determination.*

В науке изучение проблемы профессионального самоопределения личности не теряет своей актуальности на протяжении последних лет. Однако в современном, стремительно раз-

вивающемся мире без границ эта проблема приобретает иной ракурс рассмотрения. «Посттрадиционная эпоха», основными маркерами которой являются противоречивость социальной системы, конфликты разного уровня, непрерывное обновление информации, стремительная технологическая трансформация, кибербуллинг, не облегчает проблему самоопределения, а лишь переводит ее в иную плоскость. Так, современный юноша вынужден самоопределяться в обществе, где преобладает низкий уровень свободы выбора возможностей в эпоху «свободы» и инновационной экономики. «Самоидентичность не является некоей данностью, но создается сознательной и активной рефлексией» [2, с. 93], а адаптация личности к жизни в современной действительности происходит по средствам создания собственной действительности и самостоятельной жизни, что позволяет одновременно и отвечать требованиям социума, и персонализировать условия жизни, формировать нормы, ценности, традиции. Таким образом, для личности представляется весьма сложным сделать профессиональный и ценностный выбор и принять ответственные решения относительно будущих жизненных и профессиональных перспектив, а значит и профессионально самоопределиваться.

Остановимся на основных понятиях, смысл которых позволяет понять суть профессионально самоопределения студента вуза. Понятие «самоопределение личности» является весьма сложным, емким и многогранным. Проблемой самоопределения занимаются как отечественные ученые-исследователи, так и зарубежные. Так, в отечественной научной литературе самоопределение рассматривается как «сложный, динамичный процесс, который протекает в течение всей жизни человека и включает три базовых компонента: активно-деятельностный, ценностно-смысловой и временной, при этом процесс самоопределения тесно связан с процессами принятия решения» [1, с. 84]. «Появление потребности в самоопределении свидетельствует о достижении личностью довольно высокого уровня развития, для которого характерно стремление занять собственную, достаточно независимую позицию в структуре связей с другими людьми» [4, с. 30].

В своих исследованиях американский ученый Майкл Вехмейер [7, с. 246] пишет, что самоопределение – это обоснованное действие (каузальный агент) на протяжении жизни, выбор и принятие решений относительно качества жизни, осуществляемые личностью независимо от внешних факторов. Совершаемое действие провоцирует то или иное жизненное событие. В этой концепции действие или событие самоопределяемое личностью, если действие (действия) отражает четыре существенные характеристики: (a) личность действует самостоятельно; (b) свое поведение личность саморегулирует; (c) личность самоуверенно побуждает события и рефлексировывает их; (d) личность познает себя (авторский перевод).

(Wehmeyer defined self-determination as “acting as the primary causal agent in one’s life and making choices and decisions regarding one’s quality of life free from undue external influence or interference [italics added]”. A causal agent makes or causes things to happen in his or her life (Deci & Ryan, 1985). In this definitional framework, an act or event is self-determined if the individual’s action(s) reflect four essential characteristics: (a) the individual acts autonomously; (b) the behaviors are self-regulated; (c) the person initiates and responds to event(s) in a “psychologically empowered” manner; and (d) the person acts in self-realizing manner).

Самоопределение, добавляет Шэрон Филд [6, с. 164], – это способность определять и достигать цели, опираясь на знания о себе и систему ценностей. Самоопределение достигается, продолжает ученый, как за счет наличия внутренних личностных особенностей (ценности, знания, умения), так и внешними, неподконтрольными личностью, факторами (перспектива выбора, отношение окружающих) (авторский перевод). (Self-determination is “the ability to identify and achieve goals based on a foundation of knowing and valuing oneself”. This skill is promoted both by internal, affective factors within the individual’s control (e. g., values, knowledge, and skills) and environmental variables that are not within the individual’s control (e. g., opportunities for making choices, attitudes of others)).

Другими словами, самоопределившийся человек это тот, кто понимает себя и свою жизненную ситуацию, знает текущие и долгосрочные цели, проектирует пути достижения этих целей, самостоятельно решает проблемы, отвечает за самого себя, саморефлексирует. В данной точке зрения описан результат самоопределения личности, что может быть «перенесено» на ценностно-профессиональное самоопределение студента вуза как человека, который осознанно стремится наметить свой путь профессионального развития на уровне ценностного отношения к избранной профессии, отвечает за свои действия и поступки, что отражает его нравственную ответственность.

Рассуждая о профессиональном самоопределении, В. В. Решетников пишет о необходимости понимания данного феномена как процесса и как результата. «Под процессом профессионального самоопределения понимают поиск смыслов в профессиональной деятельности, в которой личность может максимально реализовывать свои способности за счет динамики отношения к себе как профессионалу, приводящий его к сознанию акта профессионального выбора. В свою очередь, результатом профессионального самоопределения является личностное новообразование, связанное с формированием внутренней готовности самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития, которое представляет собой результат ценностно-психологического вставания личности в определенную профессиональную роль, что приводит к формированию определенного уровня профессионального самоопределения, показателями которого являются сформированность профессиональных намерений, а также формирование психологической установки включающей позитивно-личностное отношение субъекта к профессии и к себе как ее представителю» [5, с. 1165–1166]. Считаем, что к данному утверждению следует относиться внимательно, поскольку в нем контекстно подчеркивается то, что профессиональное самоопределение как процесс связано с построением будущего, опирающегося на конструктивно-познавательную деятельность и не заканчивается выбором направления подготовки. То есть поступление молодого человека в профессиональное образовательное учреждение – не есть факт завершения профессионального самоопределения, а только его начало. Личность продолжает профессионально самоопределяться в течение всего своего жизненного пути. Это выражается в самореализации, самосознании, самоактуализации, самотрансцендентности (выходить за рамки самого себя) (В. Франкл), самоанализе, поиске новых смыслов; пересматривается ценностное отношение к профессиональной деятельности и себя в ней. Объясняется это тем, что в основе самоопределения, в том числе профессионального, пространственно-временной компонент. Личность, уже профессионально самоопределившаяся, проектирует траекторию своего будущего жизненного пути. Она ориентируется на будущее. Однако есть такие, кто самоопределяется в процессе своего жизненного пути. Они ориентируются на настоящее. Анализ своего прошлого учитывается в обоих случаях. В итоге, это позволяет отметить тенденцию расширения в коннотации самоопределения от понимания его как первичного выбора профессиональной деятельности к пониманию сущности и содержанию профессионального самоопределения как выбору себя в профессии. Мы считаем, что профессиональное самоопределение соотносится с «самоориентированием» личности, выступающей субъектом самоопределения.

Таким образом, профессиональным самоопределением студента вуза – это сложный механизм самоопределения в профессиональной деятельности, компонентами которого являются ценностные ориентации, процесс поиска и выбора, ответственность за сделанный выбор, ценностное отношение, осознание целей, самосознание.

Основываясь на ключевых понятиях: «самоопределение», «самоопределившаяся личность», «профессиональное самоопределение» считаем, что стержнем профессионального самоопределения является ориентированность личности на саму себя, с целью выявления своей внутренней персонифицированной позиции, результатом которого является осознанный ценностный выбор направления и способа активности на формирование самооценностей, основанный на ситуативности, экзистенциальном решении, социальных и культурных усло-

---

виях. В рамках нашей темы результатом будет являться способность применять знания в реальных жизненных ситуациях, определиться с ценностной стратегией поведения в профессиональной деятельности с учетом ценностно-смысловых ориентиров и умение отстаивать свои убеждения, делать личностный ценностно-профессиональный выбор и прогнозировать его последствия, принимать решения и нести за них нравственную ответственность. Итак, ориентированность студента вуза на профессиональное самоопределение проявляется в знаниях о ценностях в будущей профессиональной деятельности, к которым относятся профессиональный такт, профессиональный долг, справедливость, нравственная воля, профессиональная компетентность, нравственная культура и другие и обусловлена ценностным отношением к профессиональному самоопределению. Ценностное отношение студента вуза к профессиональному самоопределению, как потребность личности, активизирует самореализацию, самооценку, самоконтроль, саморегулирование, самосовершенствование.

В основе ценностного отношения лежат ценности. Анализируя труды, направленные на изучение содержания понятия «ценность» обратим внимание на исследование Е. И. Махровой [3, с. 215]. Выводы автора сводятся к тому, что: а) ценность связана с «ценностным сознанием, которое производит ценность своей способностью выбирать из возможных альтернатив с целью удовлетворения своих потребностей и интересов; состоявшийся выбор производит ценность, поскольку он – свободный выбор личности; но одновременно она – социальная ценность, ибо в условиях свободного выбора личность в принципе называет ценностью то, что назвали бы в условиях свободного выбора большинство людей; б) ценностному сознанию противостоит сознание нормативное, которое в силу самого факта не продуцирует ценностей и опредмечивается» [2, с. 224]. Принимая во внимание выше описанные трактовки под ценностным отношением студента вуза к профессиональному самоопределению будем понимать сознательное отношение студента вуза к профессиональной деятельности, проявляющееся в способности совершать осознанный выбор; готовности нести нравственную ответственность за этот выбор; давать ценностную оценку профессиональным поступкам, чтобы в результате обогатить своё «Я» посредством профессии, самореализоваться, внести личностный вклад в профессиональную деятельность.

Мы предполагаем, что определенные организационно-педагогические условия в рамках вуза, успешно ориентируют студента вуза на ценностное отношение к профессиональному самоопределению. Ориентирование студента вуза на ценностное отношение к профессиональному самоопределению представляется наиболее эффективным через образовательный процесс, поскольку у образования изначально две важные функции: развивающая (развивать способность менять себя и свое бытие) и адаптационная (готовить к выполнению социальных ролей). Одна из поставленных задач перед педагогами вуза состоит в том, чтобы направить продолжающийся процесс развития личности студента вуза на повышение ее социальной зрелости и нравственной сознательности. Одним из условий профессионального самоопределения является формирование своего «Я» студента вуза и обеспечение его устойчивости.

В процессе пилотажного исследования в Красноярском государственном аграрном университете на предмет ценностного отношения к профессиональному самоопределению был проведен опрос студентов о ценностном отношении к выбору профессии. Подготовка студентов в Красноярском ГАУ ведется по 29 направлению, выбор студентов для участия в исследовании проводился следующим образом: все направления подготовки бакалавриата в Красноярском ГАУ классифицировались на типичные группы: Человек–Человек, Человек–Знаковая система, Человек–Живая природа, Человек–Художественный образ. Затем внутри данных групп случайным способом отбирались отдельные направления подготовки, далее в них выбирались отдельные студенческие группы. В опросе участвовало 200 студентов. Результаты опроса показали, что большинство студентов вуза ценят в профессиональной подготовке возможность профессионального развития. При этом большая группа студентов (69 %) выразили неуверенность в правильности профессионального выбора, так как,

во-первых, мотивация выбора объяснялась не личным отношением к профессии, а ее социальным престижем, во-вторых, студенты не планируют свою деятельность (фактически «ничего не делают») для успешного трудоустройства, но понимают, что оно связано с конкуренцией на рынке труда. В целом, результаты пилотажного исследования позволили предположить, что нравственное самоопределение занимает важное место в процессе профессионального самоопределения, поскольку высшее образование предполагает в качестве результата не только освоение профессиональных компетенций, но и готовность трудиться по избранному направлению подготовки, что требует от выпускника вуза нравственного выбора – связать трудовую деятельность с избранной профессией. Опрос выпускников (2014, 2015 годы опрошено 240 человек различных направлений подготовки) показал, что выбор места работы не всегда связан с полученной квалификацией: только 48 % респондентов стремились определиться с трудоустройством согласно полученной квалификации, другие, даже если имелись места для трудоустройства на предприятиях, подтвердили, что их выбор связан с «заработной платой», а не «идеей нравственного выбора». В этой связи проблема ценностного отношения студента вуза к профессиональному самоопределению остается актуальной в период получения им высшего образования, поскольку определяет его нравственную готовность к профессиональной деятельности в избранной профессиональной сфере.

Таким образом, ценностное отношение студента вуза к профессиональному самоопределению – это его нравственный выбор относительно будущей профессии и восприятие себя как субъекта реализации профессионально-нравственных ценностей. Качественный результат ценностного отношения к профессиональному самоопределению обусловлен целенаправленным ориентированием студента вуза на данное отношение, включающим познавательно-аналитический, оценочно-смысловой, содержательно-операционный, побуждающие студентов к ценностному отношению к профессиональному самоопределению.

Таким образом, в рамках нашего исследования, ценностное отношение студента вуза к профессиональному самоопределению, понимаемое нами как качественное сознательное отношение, на основе которого происходит некая регуляция характерных признаков профессионального самоопределения, выступает внутренним маяком и отражается в самоуправлении и самоэффективности, что является стержнем ценностно-профессионального самоопределения. Непосредственный первоисточник ценностного отношения на уровне личности определяется не предметно-объективной реальностью, а находится исключительно в структуре личности и выражается в ценностном выборе, нравственной ответственности, сознательной деятельности, ценностном сознании. В свою очередь, общественно-социальные требования являются ценностно-мотивационной основой для личности и, в итоге, за счет альтернативы выбора и сознательного целевого поведения способствуют ценностному отношению перед требованиями «Я». Как следствие, ценностное отношение студента вуза к профессиональному самоопределению способствует развитию готовности студента вуза к ценностному выбору пути своего поведения в профессиональной сфере и направлению ценностного самоопределения с ориентацией на профессиональную деятельность.

### **Библиографические ссылки**

1. Антонова Н. В., Белоусова В. В. Самоопределение как механизм развития идентичности // Педагогика и психология образования. М. : Изд-во Моск. гос. пед. ун-т, 2011. № 2. С. 79–92.
  2. Григоренко Д. Л. Самоопределение личности как междисциплинарная проблема // Человек и образование. 2008. № 2 (15). С. 89–94.
  3. Махрова Е. И. Ценности и ценностные ориентации в современной научной литературе // Вестник ОГУ. 2011. № 2 (121). С. 215–224.
  4. Пашкевич В. В. Нравственное самоопределение личности: психолого-педагогический аспект проблемы и сущность процесса // Педагогика. Психология. Социальная
-

работа. Ювенология. Социокинетика. Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2010. Т. 16, № 2. С. 29–32.

5. Решетников В. В. Понятие профессионального самоопределения в современной педагогической психологии // Известия Самар. науч. центра РАН. 2011. Т. 13, № 2 (5). С. 1163–1167.

6. Field S., Hoffman A. Development of a model for self-determination [Электронный ресурс] // Career Development for Exceptional Individuals. 1994. № 17. Pp. 159–169. URL: <http://dx.doi.org/10.1177/088572889401700205> (дата обращения: 12.03.2018).

7. Wehmeyer M., Schwartz M. Self-determination and positive adult outcomes: a follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities // Exceptional Children. USA, 1997. Vol. 63, № 2. Pp. 245–255.

© Юшкова К. В., 2018

---

## Раздел 2

### «ЧЕЛОВЕК В ЗЕРКАЛЕ ПСИХОЛОГИИ»

УДК 159.942.25

#### РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ПРЕДМЕТЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

А. А. Бусыгина, Ю. С. Шепелева, В. В. Коренева

Сибирский федеральный университет, г. Красноярск

*Описываются результаты реализации программы развития коммуникативных УУД у младших школьников на уроках «Литературное чтение».*

*Ключевые слова: младший школьный возраст, коммуникативные УУД.*

#### THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN ON THE SUBJECT OF LITERARY READING

A. Busygina, J. S. Shepeleva, V. V. Koreneva

Siberian Federal University, Krasnoyarsk

*The article describes the results of the program of development of communicative UUD in younger students in the classroom "Literary reading".*

*Keywords: primary school age, communicative UUD.*

Одной из важнейших задач современной системы образования является формирование и развитие универсальных учебных действий (далее – УУД), в том числе коммуникативных, которые обеспечивают овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, необходимую человеку в современном постоянно развивающемся мире. Степень сформированности коммуникативных УУД влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации, развития личности в целом. С помощью коммуникативных УУД обучающийся сможет успешно адаптироваться к социальной реальности: присваивать новый социальный опыт, развиваться, самосовершенствоваться и самореализовываться.

Следовательно, поиск средств развития коммуникативных универсальных учебных действий является актуальной задачей образовательного процесса начальной школы. И на основе уроков литературного чтения можно организовать деятельность по развитию коммуникативных УУД младших школьников.

Коммуникативные универсальные учебные действия младших школьников не являлись предметом специального исследования и остаются недостаточно разработанными. Но большой вклад в теоретическое описание (определение, группы видов, методы диагностики и способы развития) данного понятия сделал А. Г. Асмолов. Описанная данным автором концепция и такие нормативные документы, как ФГОС НОО и Примерная образовательная программа НОО, послужили основой для написания данной работы.

Для начала разберем, что же такое универсальные учебные действия. Согласно Примерной образовательной программе НОО [6] в широком значении этот термин означает умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Определение в более узком (психологическом) значении дается в одной из работ А. Г. Асмолова [1] – совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту НОО [8] выделяют четыре блока УУД: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные. Особый интерес у нас вызывает блок коммуникативных универсальных учебных действий. Рассмотрим же их подробнее.

Коммуникативные УУД обеспечивают социальную компетентность и способность учитывать позиции других людей, партнеров по общению и деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; способность интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми [1; 6].

К данным УУД относят:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия;
- постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка его действий;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка, современных средств коммуникации [1; 6].

А. Г. Асмолов [1] условно делит коммуникативные УУД на три группы в соответствии с тремя основными аспектами коммуникативной деятельности: коммуникацией как взаимодействием, коммуникацией как кооперацией и коммуникацией как условием интериоризации.

Кратко охарактеризуем каждую из групп:

- коммуникация как взаимодействие – это коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности. Как известно, изначально детская позиция – эгоцентрична (в том числе и в сфере общения и взаимодействия с людьми). Дети видят себя центральной фигурой и, соответственно, бессознательно приписывают свою точку зрения и другим людям. По мере приобретения опыта общения происходит децентрация. В итоге к концу начальной школы действия, направленные на учет позиции собеседника или партнера по деятельности, приобретают более глубокий характер. Это позволяет детям приблизиться к пониманию относительности оценок или выборов, совершаемых людьми, и к пониманию мыслей, чувств, стремлений и желаний окружающих, их внутреннего мира в целом;
- коммуникация как кооперация – это действия, направленные на кооперацию, сотрудничество. Суть этой группы коммуникативных действий – в согласовании усилий по достижению общей цели, организации и осуществлении совместной деятельности, а необходимой предпосылкой для этого служит ориентация на партнера по деятельности;
- коммуникация как условие интериоризации – это коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям и становления рефлексии. В соответствии с нормативной картиной развития, к моменту поступления в школу, дети должны уметь строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что он знает и

видит, а что нет; уметь задавать вопросы, чтобы с их помощью получить необходимые сведения от партнера по деятельности, в достаточной мере владеть планирующей и регулирующей функциями речи.

Умения, выделяющиеся в рамках описанных трех групп коммуникативных УУД, служат показателями нормативно-возрастной формы развития коммуникативного компонента универсальных учебных действий в начальной школе.

Младший школьный возраст является благоприятным для формирования и развития коммуникативного компонента УУД. Ведущей в этот возрастной период у школьников становится учебная деятельность, которая является не просто деятельностью по усвоению знаний, умений и навыков – на ее основе у младших школьников формируются важнейшие навыки межличностного общения и нравственного поведения.

При недостаточном внимании педагога к проблемам общения учащихся, в ситуации стихийного, не управляемого формирования коммуникативных универсальных учебных действий, эта компетентность развивается у разных учеников по-разному, но в большинстве случаев неудовлетворительно. Нередки случаи негативных проявлений общения в группе – агрессии при взаимодействии, изолированности отдельных учащихся и пр. Неудовлетворенность в общении с одноклассниками сказывается на всех сферах жизни младшего школьника: от поведения до успеваемости [2; 7].

Поэтому важно определить способы формирования и развития коммуникативных УУД учеников в начальной школе.

А. Г. Асмолов [1] утверждает, что все учебные предметы начальной школы имеют потенциал для развития рассматриваемого блока УУД. Однако существует препятствие – доминирование индивидуальной формы организации учебной деятельности. Следовательно, важными формами работы при развитии коммуникативных УУД являются обмен мнениями, дискуссия, диалог, работа в парах, работа в группе, коллективная проектная деятельность. И первое место в ряду школьных предметов, практикующих данные формы работы, занимает «Литературное чтение».

Рассмотрим такую форму работы, как дискуссия. Одним из ее видов являются дебаты. Определение им дает М. В. Кларин [4] – это формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников-представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп). Дебаты связаны с выбором фигуры эксперта, который оценивает выдвигаемые точки зрения. Суть данной формы работы заключается в том, что две стороны с противоположными позициями должны стремиться убедить нейтральную третью сторону (судью) в том, что их аргументы лучше, чем аргументы оппонента.

На наш взгляд, такой вид работы, как дебаты, является весьма эффективным в процессе развития коммуникативных УУД младших школьников на уроках такого предмета, как литературное чтение. Поэтому, именно такой вид работы выбран нами в качестве способа развития названных универсальных действий в рамках формирующего эксперимента.

Программа развития коммуникативных УУД младших школьников на уроках литературного чтения была разработана на основании следующих требований к дебатам:

- обязательное соблюдение трех принципов дебатов – уважение необходимо, честность обязательна, проигравших нет;

- обязательные действующие лица: две команды в составе от двух до четырех человек, зрители, организатор (следящий за регламентом, ходом дебатов и соблюдением правил), судья;

- последовательность реализации:

- а) этап подготовки: объяснение правил, распределение ролей, выбор темы, подготовка аргументов для защиты командами своей позиции;

- б) этап проведения дебатов: выступления участников команд с аргументацией, перекрестные вопросы, оглашение результатов судьей;

- в) этап рефлексии: анализ подготовки команд к дебатам, выявление достоинств и недостатков выступлений, установление причин неудач, с тем, чтобы предотвратить их в последующем [3–5].

Для того чтобы приступить к реализации формирующего эксперимента и выявить его эффективность, необходимо сначала провести констатирующий эксперимент.

На основе деления коммуникативных УУД на группы в соответствии с тремя основными аспектами коммуникативной деятельности (по А. Г. Асмолову) мы смогли определить диагностический инструментарий, который позволил выявить уровень сформированности исследуемых универсальных учебных действий.

Для оценки уровня сформированности первой группы коммуникативных УУД, коммуникации как взаимодействия, нами была взята модифицированная методика Г. А. Цукерман «Кто прав?». Для оценки уровня сформированности группы коммуникации как кооперации нами была взята методика Р. Овчаровой «Ковёр». Для оценки уровня сформированности последней группы коммуникативных УУД, коммуникации как условия интериоризации, нами была взята методика «Дорога к дому» (модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель»).

Базой для исследования выступило Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Лицей № 1» города Красноярска. В опытно-экспериментальной работе приняли участие 29 учащихся 4 «А» класса.

Результаты проведения выбранных методик оказались следующими:

«Кто прав?» (Г. А. Цукерман): высокий уровень сформированности коммуникативных действий, направленных на учёт позиции собеседника или партнера по деятельности, присутствует у 31,03 % учащихся, средний уровень – у 58,62 % учащихся, низкий уровень – у 10,34 % учащихся.

«Ковёр» (Р. Овчарова): высокий уровень сформированности коммуникативных действий, направленных на кооперацию, присутствует у 41,38 % учащихся, средний уровень – у 51,72 %, низкий уровень – у 6,9 %.

«Дорога к дому» (модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель»): высокий уровень сформированности коммуникативно-речевых действий, служащих средством передачи информации другим людям и становления рефлексии, присутствует у 27,6 % учащихся, средний уровень – у 62 % учащихся, низкий уровень – у 10,3 %.

Таким образом, анализируя полученные результаты, можно говорить о том, что у учащихся в экспериментальной группе преобладает средний уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий. Но есть дети и с низким уровнем сформированности данных УУД. Для того чтобы повысить общий уровень коммуникативных действий было проведено два занятия на уроках литературного чтения, организованных в форме дебатов, на основе разработанной программы.

Темы для дебатов были выбраны следующие: 1) «Мечтать и стремиться к мечте – стоит ли того? (по произведению Ю. Я. Яковлева «Рыцарь Вася»); 2) «Важны ли сегодня бумажные книги?».

На этапе рефлексии обоих занятий были определены следующие трудности, возникшие у учеников при участии в дебатах: трудность в подборе разных аргументов; трудность с грамотным формулированием аргументов, позиций; трудность с постановкой и формулированием вопросов; трудность с формулированием ответов на вопросы.

Возникшие трудности дали понять, на что необходимо сделать упор при работе с развитием коммуникативных УУД в данном классе.

В ближайшее время планируется провести контрольный эксперимент, который поможет увидеть, произошел ли прогресс в развитии коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся экспериментальной группы. Для этого нами были выбраны следующие методики: «Ваза с яблоками» (модифицированная проба Ж. Пиаже; Флейвелл); задание «Платок» (по аналогии с методикой «Ковёр» (Р. Овчарова)); «Дорога к дому» (модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель»), но с измененными образцами для работы.

В нашем исследовании использовалась только одна из форм работы по развитию рассматриваемых УУД – проведение дебатов. Существуют и другие виды деятельности, о них говорилось выше, с помощью которых можно добиться прогресса в данной области.

---

**Библиографические ссылки**

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. М. : Просвещение, 2011. 151 с.
2. Гуцу Е. Г., Кочетова Е. В., Чернова А. А. Развитие навыков общения у детей младшего школьного возраста в группе сверстников // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 9.
3. Дебаты : учеб.-метод. комплект. М. : Изд-во «Бонфи», 2001. 296 с.
4. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). Рига : Эксперимент, 1998. 180 с.
5. Литовченко О. А., Попова Н. Е. Технология «Дебаты» как основа формирования универсальных учебных действий учащихся // Педагогическое образование в России – 2016. № 8. С. 118–122.
6. Примерная основная образовательная программа начального общего образования (протокол от 8 апреля 2015 г., № 1/15).
7. Троицкая Н. И. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных действий на уроках литературного чтения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер. Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 289–292.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (с изм. на 18 мая 2015 г.).

© Бусыгина А. А., Шепелева Ю. С., Коренева В. В., 2018

УДК 159.9

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С. Е. Глазырина, Н. А. Красноперова

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

*Перед современной школой стоит важная задача формирования у детей познавательной сферы, и в том числе пространственно-временных представлений, от формирования которых у детей зависит развитие мышления, речи, математических действий, графической деятельности (письмо, рисование) и развитие личности в целом. Опираясь на исследования ученых, изучающих нейropsychологические механизмы развития детей, разработан проект по развитию познавательной сферы, моторики и синхронизации работы полушарий головного мозга у детей младшего школьного возраста.*

*Ключевые слова: познавательная сфера, пространственно-временные представления, проект, условия, дети, младший школьный возраст.*

## THE FORMATION OF SPACE-TIME REPRESENTATIONS FOR CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

S. E. Glazyrina, N. A. Krasnoperova

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

*The modern school have an important task of forming children's cognitive sphere, including spatial and temporal representations, on the development of children, the development of thinking, speech, mathematical activities, graphic activity (writing, drawing) and the development of the personality depends on the formation of children. Based on the research of scientists studying neuropsychological mechanisms of children's development, a project on the development of the cognitive sphere, motility and synchronization of brain hemispheres in children of primary school age has been developed.*

*Keywords: cognitive sphere, space-time representations, project, conditions, children, junior school age.*

Внедрение ФГОС (Федерального государственного общеобразовательного стандарта) ставит перед начальной школой задачу формирования и развития у детей познавательной сферы, общей осведомленности и пространственно-временных представлений на нормативном уровне. От уровня их развития у детей будет зависеть развитие мышления, речи, математических действий, графической деятельности (письмо, рисование) и личности в целом. «Пространство – время во Вселенной, частью которой мы являемся, требует к себе крайне трепетного и уважительного отношения: соблюдение должного этикета – залог многих наших достижений ...», – считает А. В. Семенович [8].

При стартовой диагностике готовности детей 1 класса к школе выявлено слабое развитие пространственно-временных представлений, что является препятствием для успешного обучения. Возникла необходимость в проведении развивающих занятий, проектировании игр и упражнений по их развитию.

Формированию пространственных представлений у детей посвящен ряд исследований, в частности, работы А. Р. Лурия о формировании пространственно-временных представлений, навыков счёта, письма и чтения [5], Н. Г. Комшиной по развитию пространственных представлений у младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР) на логопедических занятиях [4], А. В. Семенович по нейропсихологической коррекции в детском возрасте [1; 8], Н. Я. Семаго и Н. Н. Семаго о нейропсихологических механизмах формирования пространственных представлений [7], Н. Н. Полонской по нейропсихологической диагностике детей младшего школьного возраста [6] и др.

А. Р. Лурия, изучая законы работы мозга как органа психической деятельности, отмечал, что за формирование пространственно-временных представлений, навыков счёта, письма и чтения отвечает теменная область мозга. Операционными условиями выполнения данной интеллектуальной деятельности выступают следующие факторы [5]:

- наглядный: отражение человеком пространственных характеристик внешнего мира;
- вази-пространственный: словесное обозначение соотношения (больше – меньше, дальше – ближе и т. д.), также грамматические формы, различающиеся окончаниями в словах (брат отца, отец брата и т. д.), способами расстановки (платье задело весло, весло задело платье), предлогами (перед, над, под: перед воротами, над землей, под столом, после зимы и т. д.), изменение в порядке слов по соотношению к реальным событиям (он взял книгу после того, как покушал...) и т. д. Квази-пространственные характеристики также представлены в счёте и арифметических действиях. Существует квази-пространственная схема понимания числа по разрядам (единицы, десятки, сотни, тысячи и т. д.). При решении задач важно, чтобы человек понимал сравнения (больше, меньше, во сколько раз и т. д.) [2; 3; 8].

Ученые выделяют 4 уровня формирования пространственных представлений: 1-й уровень – представления о пространстве собственного тела (телесность, схема тела); 2-й уровень – представления о физическом пространстве (окружающих объектов по отношению к телу ребенка); 3-й уровень – пространство речи и языка; 4-й уровень – пространство межличностных отношений [7].

В научно-методической литературе по развитию пространственно-временных представлений у детей младшего школьного возраста предлагаются настольные игры, в которых, в основном, задействованы руки. С нашей точки зрения, при моделировании игр и упражнений по их развитию, необходимо использовать метод замещающего онтогенеза, позволяющего включать активные движения (например, прыжки в «классики») и практические работы с различным доступным материалом (тестом, дисками б/у, песком и др.). Такой подход позволяет создавать условия для развития познавательной сферы, моторики и синхронизации работы полушарий головного мозга детей.

В связи с этим была определена цель исследования: создание эффективного комплекса теоретических и практических занятий, игр и упражнений для формирования и развития пространственно-временных (ПВП) и квази-пространственных представлений у детей 1 класса. Сформулированы задачи: провести диагностику общей осведомленности и сформированности пространственно-временных представлений у детей 1 класса; изучить научные источники по данной тематике; создать проект «Я познаю мир»; реализовать развивающие занятия; провести беседу с педагогом, работающим с учащимися 1 класса об уровне развития универсальных учебных действий (УУД); осуществить диагностику и анализ результатов после проведения развивающих занятий. Определены этапы реализации проекта: I этап – диагностика; II этап – проведение теоретических и практических занятий; III этап – итоговая диагностика. Для достижения поставленной цели и решения практических задач реализации развивающих упражнений использовался комплекс методов и методик: наблюдение, опрос, моделирование, анализ, синтез, метод замещающего онтогенеза, методика работы с песком «sandplay».

Были изучены нейропсихологические механизмы развития детей, в соответствии с которыми был разработан проект «Я познаю мир». Учитывалось, что при восприятии времени человек отражает природные ритмы через восприятие смены событий и явлений как внутри

себя, так и внешне, а в памяти формируется индивидуальная схема его восприятия [8]. Эти представления также формируются с помощью разных органов чувств (вкус, тактильные ощущения, слух, зрение, обоняние). Ребенку важно объяснять такие категории не абстрактными понятиями, а дать ему потрогать, попробовать, подвигаться и только затем привязывать к понятиям (это – зима, весна и т. д.). Данный проект позволяет творчески дополнять его различными заданиями, создавать развивающую среду, использовать воспитателями, родителями, учителями начальных классов, психологами и другими специалистами в работе с детьми младшего школьного и дошкольного возрастов, для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Теоретической основой для разработки данного проекта послужили работы П. П. Блонского, В. И. Гончарова, А. Р. Лурия, Н. Я. Семаго и Н. Н. Семаго, А. В. Семенович и др. [1; 2; 3; 5; 7; 8].

Проектирование занятий «Я познаю мир» осуществлялось с опорой на трехкомпонентную модель анализа психического развития детей (рис. 1). В ней отражена взаимосвязь пространственно-функциональной организации мозговых систем с пространственно-временными представлениями, являющимися базовыми компонентами когнитивной сферы [7]. На данном рисунке отмечены первопричинные составляющие, от которых зависит психическое развитие ребенка – это социальные условия развития, пространственно-функциональная организация мозговых систем, нейробиологические особенности (природные врожденные предпосылки, наследственность). Пространственно-временные представления являются основой для развития когнитивной сферы, то есть сферы познания.



Рис. 1. Трехкомпонентная модель анализа психического развития детей

Проект «Я познаю мир» представляет собой комплекс теоретических и практических занятий с использованием развивающих игр и медиа-занятий:

– *Содержание теоретических занятий:* Тема «Глобус и карта»: ознакомление с глобусом и картой, моделью движения Земли вокруг Солнца. Тема «Часы»: презентации: «Какие бывают часы» и «История часов». Тема «Я – человек»: ознакомление со схемой и пропорциями тела (схема тела). Тема «Время суток»: ознакомление со сменой времени суток по движущейся модели. Тема «Времена года»: ознакомление с временами года по движущейся модели. Тема «12 месяцев»: ознакомление с месяцами по мультфильму «12 месяцев».

– *Содержание практических занятий:* Изготовление часов из соленого теста. Изготовление пособия «Времена года» с использованием компакт-дисков. Рисование человека. Рисование природы в разные времена года.

– *Развивающие игры*: «Времена года» (с использованием карточек с фотографиями природы в разные месяцы); «12 месяцев» (игра как действие с внешним миром от ощущений собственного тела при движении по годовому циклу в соответствии с его ритмами (месяцы, времена года); методика работы с песком «sandplay» (на сюжеты по временам года); продолжение стишка или загадки.

– *Медиа-занятия*: просмотр мультфильма «12 месяцев»; прослушивание музыки П. И. Чайковского «Времена года».

Реализация проекта осуществлялась согласно тематическому планированию занятий с детьми (табл. 1).

Таблица 1

Тематическое планирование занятий с детьми

| Тема               | Количество занятий |
|--------------------|--------------------|
| Глобус и карта     | 1                  |
| Часы               | 2                  |
| Тема «Я – человек» | 1                  |
| Время суток        | 1                  |
| Времена года       | 3                  |
| 12 месяцев         | 10                 |

Исследование динамики развития ПВП у детей проводилось по следующим методикам: опрос учащихся по выявлению знания их полного адреса, места жительства; подсчет правильно воспроизведенных названий месяцев; беседа-опрос об их наблюдениях смены времен года и времени суток и о том, как отражается смена природных явлений на их жизни и на жизни растений, животных. Диагностика проводилась в начале и в конце развивающих занятий с учащимися. Задавались следующие вопросы: Какие ты знаешь времена года? Какое сейчас время года? Как называется различное время суток: когда ты встаешь и завтракаешь? когда ты обедаешь? когда ты ужинаешь? когда ты спишь? Какие месяцы года ты знаешь? Назови их по порядку. Что бывает после зимы? Что бывает перед осенью? Назови зимние, весенние, летние, осенние месяцы. Результаты опроса отражались в специально разработанной бланковой методике.

Были получены следующие данные, отраженные в диаграммах динамики ПВП до и после проведения развивающих занятий (по оси X – количество учащихся; по оси Y – уровень сформированности ПВП) (рис. 2, 3).

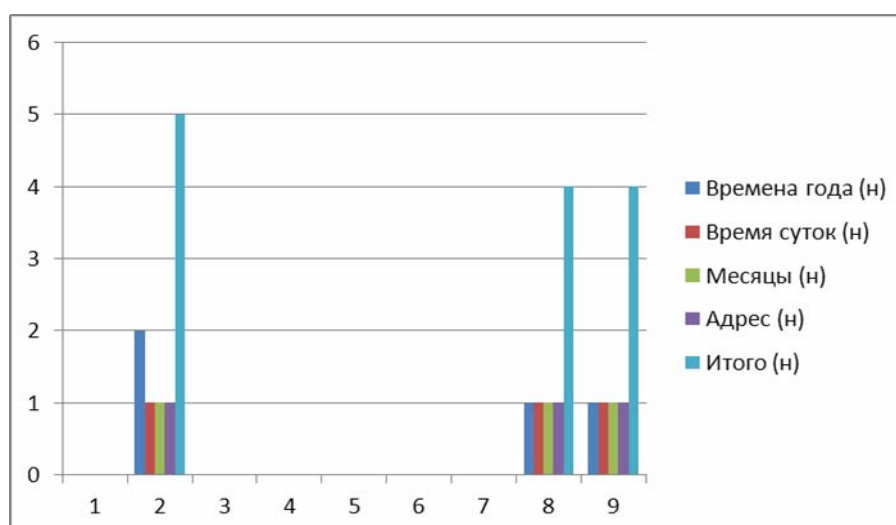


Рис. 2. Уровень сформированности ПВП у детей до проведения развивающих занятий

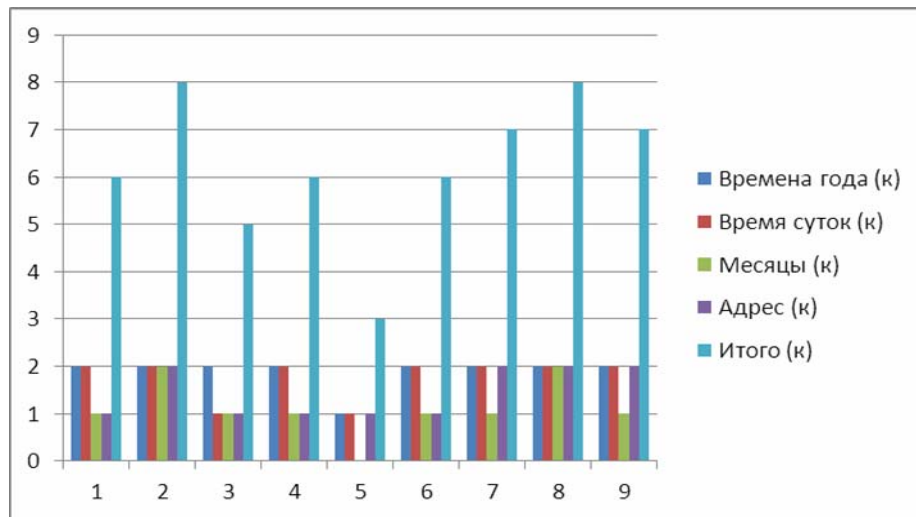


Рис. 3. Уровень сформированности ПВП у детей после проведения занятий

Педагог, преподающий в 1 классе, дал оценку сформированности универсальных учебных действий (УУД), которые сравнивались с уровнем сформированности пространственно-временных представлений (ПВП) для подтверждения того, что сформированные ПВП влияют на успешность обучения (рис. 4, 5).

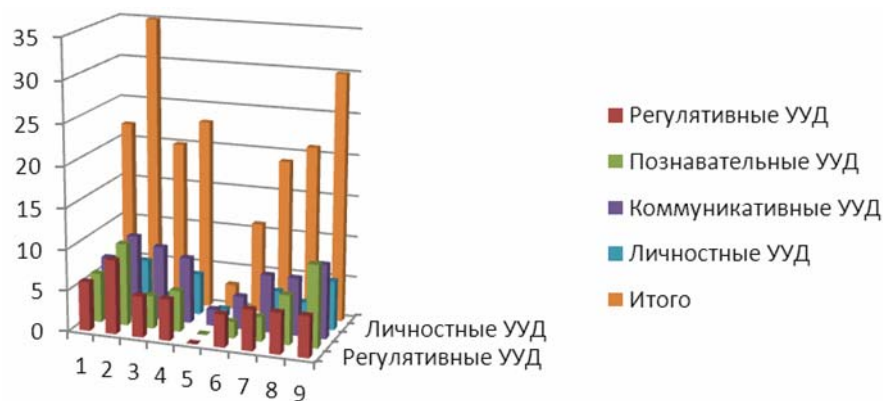


Рис. 4. Сформированность универсальных учебных действий и ПВП

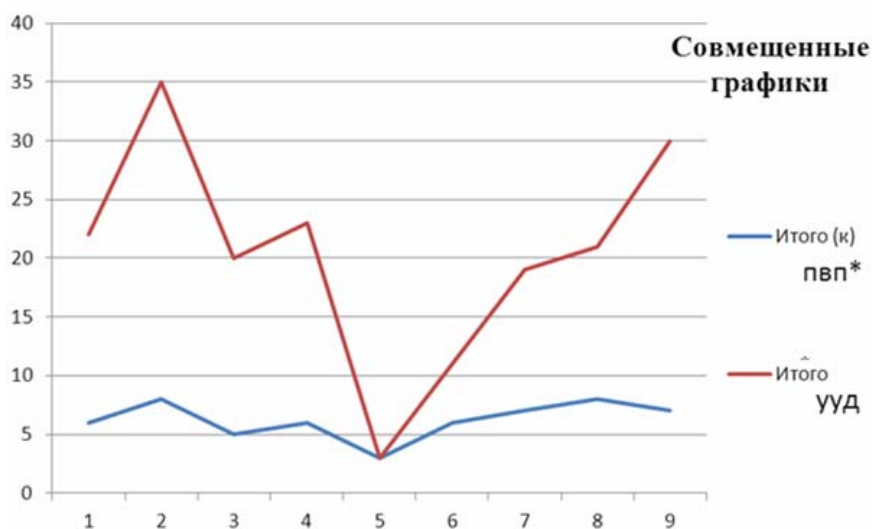


Рис. 5. Совмещенные графики (суммарные показатели оценок УУД и ПВП)

В результате проектно-исследовательской работы по созданию эффективного комплекса теоретических занятий, игр и упражнений для формирования пространственно-временных представлений детей младшего школьного возраста выявлена положительная динамика; доказано, что уровень развития ПВП коррелирует с уровнем сформированности универсальных учебных действий.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- сформированные пространственно-временные представления у детей влияют на успешность обучения и развития личности: чем выше уровень ПВП, тем успешнее ребенок в обучении и своем личностном развитии;
- развитию пространственно-временных представлений детей способствует активная реализация теоретических и практических занятий, игровых методик, медиа-занятий;
- проект «Я познаю мир», разработанный на основе положений нейропсихологии о нейропсихологических механизмах развития мозга, достаточно эффективен для занятий с детьми, что доказано положительной динамикой развития пространственно-временных представлений у детей 1 класса.

### **Библиографические ссылки**

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста : учеб. пособие / Л. С. Цветкова, А. В. Семенович, С. Н. Котягина и др. ; под ред. Л. С. Цветковой. 2-е изд., испр. М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та. Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. 296 с.
2. Блонский П. П. «Память и мышление» – [http://elib.gnpbu.ru/.data/blonsky\\_pamyat-myshlenie\\_1935/download/blonsky\\_pamyat-myshlenie\\_1935.pdf](http://elib.gnpbu.ru/.data/blonsky_pamyat-myshlenie_1935/download/blonsky_pamyat-myshlenie_1935.pdf)
3. Гончаров, В. И. Исследование двигательной памяти [Электронный ресурс]. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1991/913/913075.htm> (дата обращения: 12.03.2018).
4. Комшина Н. Г. Развитие пространственных представлений у младших школьников с ОНР на логопедических занятиях [Электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru/shkola/korrektcionnaya-pedagogika/library/2014/04/02/razvitie-prostranstvennykh-predstavleniy> (дата обращения: 12.03.2018).
5. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2003. 384 с.
6. Полонская Н. Н. Нейропсихологическая диагностика детей младшего школьного возраста : учеб. пособие для студ. высшее учеб. заведений. М. : Академия, 2007. 192 с.
7. Семаго Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста : практ. пособие. М. : Айрис-пресс, 2007. 112 с.
8. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза : учеб. пособие. М. : Генезис, 2007. 474 с.

© Глазырина С. Е., Красноперова Н. А., 2018

УДК 159.942.25

## ИЗУЧЕНИЕ СТРАХА ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

Т. С. Демакова, О. С. Кравченко, А. А. Смирная

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

*Анализируются основные аспекты страха публичных выступлений. Раскрывается содержание понятия «страх», определяются основные виды страха. Проведено исследование уровня самооценки, уверенности в себе и определение степени тревоги, которую испытывает человек перед публичным выступлением у студентов разной профессиональной направленности.*

*Ключевые слова: страх, публичные выступления, обработка данных, обучающиеся.*

## THE STUDY OF FEAR OF PUBLIC SPEECH STUDENTS

T. S. Demakova, O. S. Kravchenko, A. A. Smirnaya

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

*This article analyzes the main aspects of fear of public speech. The article reveals the content of the concept of "fear", defines the main types of fear. A study of the level of self-esteem, self-confidence and determination of the degree of anxiety experienced by a person before a public performance of students of different professional orientation.*

*Keywords: fear, public speech, data processing, students.*

Страх является неотъемлемой частью жизни каждого человека. Всем из нас когда-либо приходилось выступать перед публикой, будь это выступление с докладом перед классом или с защитой дипломной работы, но не каждый при этом чувствует себя уверенно. Поэтому вовремя выявить причины страха и скорректировать данную проблему, является актуальной задачей.

К настоящему времени существует множество определений страха.

Страх – психическое состояние человека, связанное с мучительными переживаниями и вызывающее действия, направленные на самосохранение [2].

По мнению Г. Крайг, страх – это эмоция, которую человек пытается избежать или свести к минимуму, но в то же время страх, проявляясь в мягкой форме, способен побуждать к научению [1].

У. Джеймс рассматривал страх как одну из трех сильнейших эмоций наряду с радостью и гневом, а также как «онтогенетический ранний» инстинкт человека.

По мнению А. Фрейда [3] и З. Фрейда [4], страх – аффективное состояние ожидания какой-либо опасности. Страх перед каким-то конкретным объектом называется боязнью, в патологических случаях – фобией.

Какой вид страха испытывает каждый обучающийся человек в той или иной степени? Страх публичных выступлений. Именно поэтому было решено взять эту тему, чтобы детально ее рассмотреть и помочь обучающимся справиться с этим психическим состоянием.

Существуют три группы страхов: биологические, социальные и экзистенциальные. К первой группе относятся страхи, непосредственно связанные с угрозой жизни или здоро-

вья человека, вторая представляет боязни и опасения за изменение своего социального статуса, третья группа страхов связана с глубинной сущностью человека и характерна для всех людей вне зависимости от конкретных ситуаций. Страх публичных выступлений, основываясь на этих принципах, относится к группе социальных страхов.

Для экспериментальной работы нами выбраны студенты группы 42-9 СибГУ им. М. Ф. Решетнева, которые, так или иначе, столкнутся с выступлением перед публикой. А также студенты КГИИ, обучающиеся на специальности «Артист драматического театра и кино», которые сталкиваются с выступлениями перед публикой постоянно. В настоящем исследовании приняло участие 35 человек различных направлений и курсов. С ребятами были проведены 3 опроса на выявление уровня самооценки, уверенности в себе и определение степени тревоги, которую испытывает человек перед публичным выступлением.

В тесте «На выявление уровня самооценки» (рис. 1) 32 человека (91 %) (из них 19 человек студенты КГИИ и 13 человек студенты СибГУ им. М. Ф. Решетнева) – живут в согласии с собой, знают себя и могут себе доверять. Формулу их отношения к себе и окружающим можно выразить словами: «Доволен собой, доволен другими». У них нормальная здоровая самооценка, умеют быть для себя поддержкой и источником силы и, что самое главное, не за счет других. 3 человека (студенты КГИИ) (9 %) недовольны собой, их мучают сомнения и неудовлетворенность своим интеллектом, способностями, достижениями, своей внешностью, возрастом, полом.

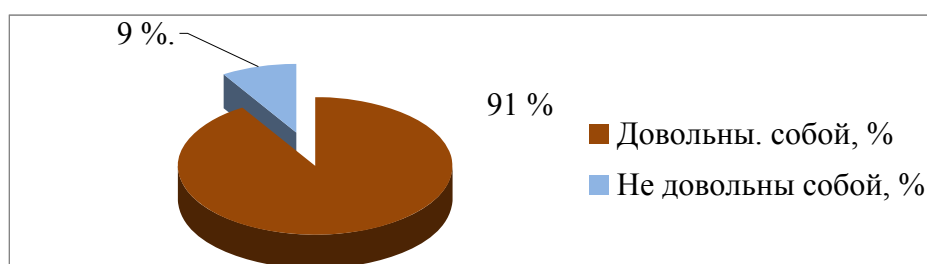


Рис. 1. Выявление уровня самооценки у обучающихся СибГУ им. М. Ф. Решетнева и КГИИ

Тест «Уверенность в себе» показал (рис. 2): 2 человека (студенты КГИИ, 6 %) – очень неуверены в себе; 6 человек (студенты КГИИ, 17 %) – скорее не уверены, чем уверены; 18 человек (51 %: из них 11 человек студенты КГИИ и 7 человек студенты СибГУ им. М. Ф. Решетнева) – среднее значение уверенности; 9 человек (26 %: из них 4 человека студенты КГИИ и 5 человек студенты СибГУ им. М. Ф. Решетнева) – уверены в себе.

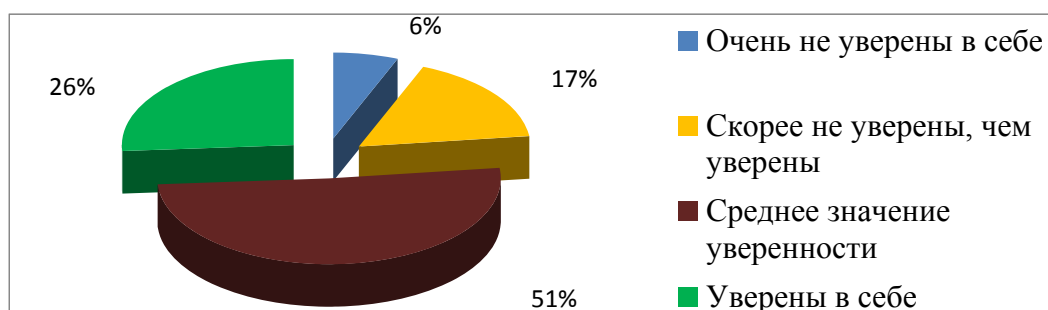


Рис. 2. Выявление уровня уверенности в себе у обучающихся СибГУ им. М. Ф. Решетнева и КГИИ

Тест «Шкала самооценки ситуативной тревожности» по Спилбергеру Ч. Д.-Ханину Ю. Л. (рис. 3) показал, что 3 человека (8 %: из них 3 человека студенты СибГУ им. М. Ф. Решетне-

ва) обладают низким уровнем состояния тревожности; 17 человек (49 %: из них 9 человек студенты КГИИ и 8 человек студенты СибГУ им. М. Ф. Решетнева) – средним уровнем состояния тревожности; 14 человек (40 %: из них 13 человек студенты КГИИ и 1 человек студент СибГУ им. М. Ф. Решетнева) – высоким уровнем состояния тревожности; 1 человек (3 %: из них 1 человек студент СибГУ им. М. Ф. Решетнева) – сверхвысоким уровнем состояния тревожности.

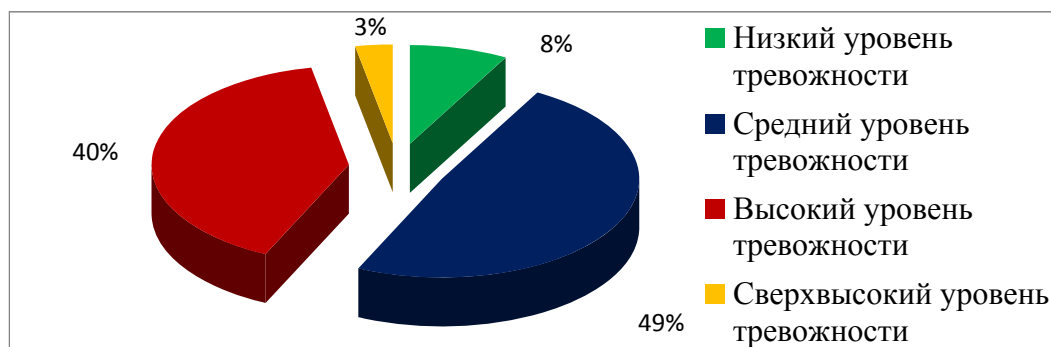


Рис. 3. Выявление уровня ситуативной тревожности у обучающихся СибГУ им. М. Ф. Решетнева и КГИИ

Исходя из результатов наших исследований, можно сделать вывод, что у большинства студентов, проходивших данные тесты, нет страха выступления перед публикой. Возможно, это объясняется тем, что эти обучающиеся уверены в себе и обладают ценным умением находить выход из трудных ситуаций, высоким уровнем коммуникабельности. Также этому может способствовать опыт, накопленный ранее.

#### Библиографические ссылки

1. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. 9-е изд. СПб. : Питер, 2005. 940 с.
2. Лейбин В. М. Словарь-справочник по психоанализу. 2-е изд. М. : АСТ, 2010. 960 с.
3. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы : пер с англ. М. : Педагогика, 1993. 144 с.
4. Фрейд З. Введение в психоанализ : лекции // Авт. очерка о Фрейде Ф. В. Бассин и М. Г. Ярошевский. М. : Наука, 1991. 456 с.

© Демакова Т. С., Кравченко О. С., Смирная А. А., 2018

УДК 159.922

## ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ АТТРИБУТИВНОГО СТИЛЯ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОЗНАНИЕ СТУДЕНТОВ

Ю. Р. Жолудева, А. А. Ховба, Н. Р. Привалихина

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

*Рассматривается проблема связи атрибутивного стиля со спецификой профессионального сознания студентов. Специфика профессионального сознания определяется построенностью образа будущей профессиональной деятельности.*

*Ключевые слова: атрибутивный стиль, юношеский возраст, профессиональное сознание.*

## STUDY OF THE INFLUENCE OF ATTRIBUTE STYLE ON STUDENTS' PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS

J. R. Zholudeva, A. A. Khovba, N. R. Privalikhina

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

*In this article, the problem of connection between the attributive style and the specifics of the professional consciousness of students is examined. Specificity of professional consciousness is determined by the construction of the image of future professional activity*

*Keywords: attributive style, adolescence, professional recognition.*

Одной из центральных задач высшего профессионального образования в современных условиях является подготовка специалистов с высоким уровнем профессионализма, способных учиться всю жизнь. Видение себя будущим профессионалом является показателем связи молодого человека и общества. В настоящее время в психологии профессионального образования интерес многих исследователей направлен на изучение профессионального сознания и самосознания субъекта деятельности – его ценностей, смысловых образований, рефлексии. Развитие профессионального сознания полагается основным содержанием процесса профессионализации.

Нас интересует период юности от 18–22 лет, который включает в себе возможности становления субъекта продуктивного действия и собственного развития и проявляется, по словам В. И. Слободчикова, в «становлении авторства в собственной жизни». Именно в сознании студентов отражается содержание процесса профессионального становления и развития, а также основные противоречия между практикой подготовки специалистов и его конкретной профессиональной деятельностью. В процессе профессионального образования происходит «встреча» идеальных жизненных планов с социальной реальностью. Следовательно, задача профессионального, личного и социального самоопределения остаётся центральной на данном возрастном этапе [6].

Между тем, некоторые преподаватели и студенты полагают, что приобщение к профессии – это простое получение прочных научно-предметных знаний. Такой подход не обеспечивает становление действительных субъектов целостной профессиональной деятельности. Профессиональное становление представляет собой длительный противоречивый этапный процесс.

По мнению Е. И. Исаева, С. Г. Косорецкого, В. И. Слободчикова, потребностью и соответственно задачей, стоящей перед обучающимся, полагается не столько освоение научно-предметных знаний, сколько их порождение и проектирование способов употребления, программирование своей профессиональной деятельности [5].

В рамках деятельностного подхода в образовании профессиональное сознание выступает как деятельностно организованное сознание. Как полагает Г. П. Щедровицкий, «кто бы и когда бы ни действовал – он всегда должен фиксировать свое сознание, во-первых, на объектах своей деятельности – он видит и знает эти объекты, а во-вторых, на самой деятельности – он видит и знает себя действующим, он видит свои действия, свои операции, свои средства, даже свои цели и задачи» [4].

Многие авторы одним из важнейших факторов успешности профессиональной деятельности называют образ профессии. Образ будущей профессиональной деятельности оказывает влияние на жизненный путь человека, его активность, удовлетворенность жизнью и эффективность деятельности. Профессиональное становление представляет собой длительный противоречивый этапный процесс. Таким образом, специфика профессионального сознания студентов будет определяться сформированностью у студента образа будущей профессиональной деятельности.

Анализ литературы [1; 2] позволил включить в структуру образа будущей профессиональной деятельности следующие блоки: 1) содержание – это наличие и структура целей, планов, средств, мотивационных предпочтений, стремлений; 2) осознанность – это соответствие или несоответствие целей и средств их достижения; реалистичность или фантастичность жизненных планов и целей; целостное или фрагментарное представление о собственной жизни; 3) временная перспектива – глубина целеполагания, ее протяженность (ближайшее или отдаленное будущее).

По нашей гипотезе атрибутивный стиль объяснения успехов и неудач влияет на специфику профессионального сознания студентов. Интерес ученых к исследованию атрибутивного стиля не случаен. Исследования показывают, что проблема связи оптимизма с успешностью в деятельности академической и профессиональной сложна и неоднозначна [3]. Атрибутивный стиль – способ, с помощью которого люди объясняют себе причины различных событий. Бернард Вайнер в атрибутивной теории мотивации достижения выделил три параметра, лежащих в основе воспринимаемых причин успехов и неудач: 1) параметр локуса причинности, характеризующий интернальность/экстернальность причины по отношению к субъекту; 2) параметр стабильности, характеризующий постоянство и неизменность причины и 3) параметр контролируемости. При оптимистическом атрибутивном стиле успехи воспринимаются как стабильные, глобальные и контролируемые, а неудачи – временные, локальные (затрагивающие небольшую часть жизни) и изменяемые. Оптимист видит в неудаче вызов, то есть интересную, трудную задачу, которую предстоит решить, а не опасность или угрозу. При пессимистическом стиле объяснения человек рассматривает происходящие с ним негативные события как вызванные постоянными и широкими причинами (нечто, что продлится долго и затронет большую часть его жизни), и не склонен верить, что он может их контролировать. Люди с пессимистическим стилем объяснения часто задают себе вопрос «кто виноват?» [3].

Целью исследования стало изучение влияния атрибутивного стиля на специфику профессионального сознания.

Задачи исследования: 1) разработать комплект методик, адекватных цели исследования; 2) сформировать две группы респондентов на основании выявления, описания и сравнения характеристик образа профессионального будущего; 3) выявить показатели атрибутивного стиля студентов обеих групп и соотнести их с характеристиками образа профессионального будущего.

Методы. На основе изученной литературы было проведено эмпирическое исследование, которое было организовано на базе Сибирского государственного университета науки

---

и технологий имени М. Ф. Решетнева. В исследовании приняли участие 20 студентов 2–3 курсов в возрасте от 18–22 лет.

На первом этапе с целью выявления специфики профессионального сознания студентов был использован метод анкетного опроса и метод мотивационной индукции Ж. Нюттена [7].

Метод анкетного опроса. Структура опросника соответствует структуре образа будущей профессиональной деятельности. В анкету вошли вопросы, направленные на получение информации о мотивации выбора профессии, на выявление структуры представлений о целях, планах, средствах, объектах будущей профессиональной деятельности и временной протяженности профессионального становления. Обработка анкеты осуществлялась методом частотно-смыслового анализа, который предполагает выделение смысловых категорий, характеризующих высказывание большинства респондентов, а затем подсчет частоты их использования.

Метод мотивационной индукции Ж. Нюттена (ММИ) был использован для выявления мотивации и временной перспективы студентов. Методический материал ММИ представляет собой набор неоконченных предложений, состоящих из положительных и отрицательных индукторов. Этот список состоит из 30 индукторов (20 положительных, 10 негативных). Задача испытуемых была закончить предложения. Для анализа получаемых при помощи ММИ материалов Ж. Нюттенем разработаны два кода – темпоральный (временной) код и код анализа содержания мотивации. Условные знаки, получаемые при кодировании с использованием этих двух кодов, вписываются в «окна» бланка методики для каждого из завершенных предложений. Система кодирования, предложенная Ж. Нюттенем, содержит большое число символов, позволяющих детально зафиксировать как содержание мотивации субъекта, так и специфику его временной перспективы.

На втором этапе исследования для определения показателей атрибутивного стиля, как способности оптимистично оценивать причины разных событий негативного и позитивного характера, стал «Опросник стиля объяснения успехов и неудач» СТОУН-В автора П. Г. Стольца [3]. Опросник состоит из 24 событий-ситуаций. Респондентам необходимо указать причину произошедшей ситуации, следом обвести цифру от 1 до 6, которая обозначает ответ. Для обработки пунктов вводится сквозная нумерация пунктов по всем ситуациям по таблице (ключу). Далее суммируются пункты по каждому из параметров: стабильность (С), глобальность (Г), контроль (К). Пункты суммируются также по типу ситуации: ситуация успеха (У) и ситуация неудачи (Н). Общий показатель оптимизма получается путем суммирования баллов по шкалам стабильности, глобальности и контроля.

Обработка и интерпретация результатов. На основе анализа данных анкетирования и методики неоконченных предложений были сформированы две группы студентов. В группу 1 вошли студенты, у которых построен образ будущей профессиональной деятельности, а в группу 2 вошли студенты, у которых образ профессиональной деятельности не структурирован или не определен.

Респонденты группы 1 продемонстрировали устойчивую мотивацию на стратегию профессионального развития. На вопрос «Если бы у Вас была возможность вернуться в 11 класс, Вы бы выбрали эту же самую специальность?» получили следующие ответы: «Да, у меня присутствуют личностные качества, нужные для этой профессии», «Да, это та работа, которая мне нравится и у меня есть умения и способности». Студенты группы 2 ответили: «Нет, не выбрал, потому что понял, что это не моё», «Нет, это не ценится».

Таким образом, для студентов группы 1 внутренняя мотивация обусловлена познавательной потребностью, связанной с профессиональной самореализацией. А для студентов группы 2 овладение профессиональной деятельностью является не целью, а средством достижения других целей. Респонденты данной группы обнаружили безответственное и неосознанное отношение к выбору профессии.

На вопросы, связанные с целеполаганием: «Каких целей Вы хотите добиться в ближайшем будущем?» и «Какие шаги Вы уже предпринимаете, чтобы их реализовать» студен-

ты группы 1 ответили: «Работать по специальности», «Закончить успешно университет. Поступить на работу в престижное учреждение», «Создание семьи». Студенты группы 2 дали ответы: «Получить диплом», «Выйти замуж», «Найти любимое дело», «Сдать сессию».

Таким образом, респонденты группы 1 имеют чёткие планы и дифференцированные цели на будущее. Они знают, как эти планы реализовать. Студенты группы 2 демонстрируют инфантильные цели и задачи, связанные с ближайшим будущим и установку на «отказ от усилия».

Результаты методики «Мотивационная индукция» Ж. Нюттена студентов группы 1 представлены на рис. 1.

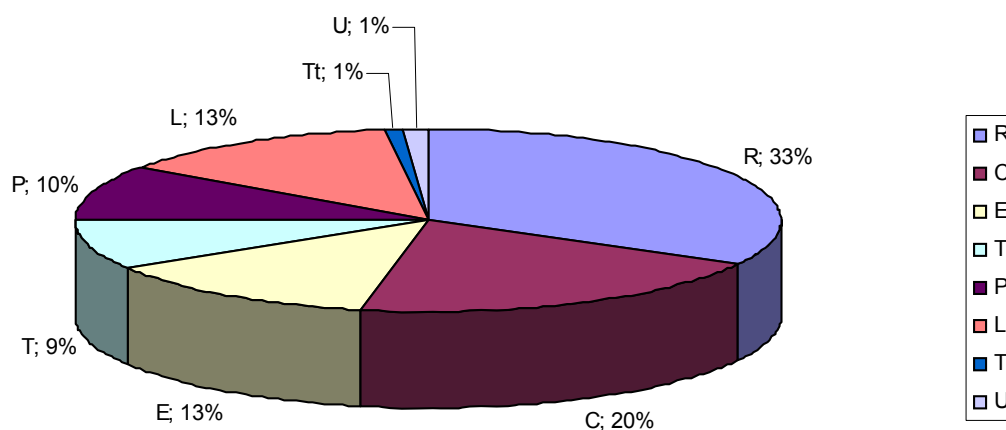


Рис. 1. Результаты методики «Мотивационной индукции» Ж. Нюттена (группа 1)

Из диаграммы видно, что у студентов группы 1 на первое место вышел показатель R (высокая активность на осуществление профессиональной деятельности), на второе – C (общение с другими людьми) и на третье место – E (активность, связанная с познанием и получением информации для успешной самореализации в профессии).

Результаты методики «Мотивационная индукция» Ж. Нюттена студентов группы 2 представлены на рис. 2.

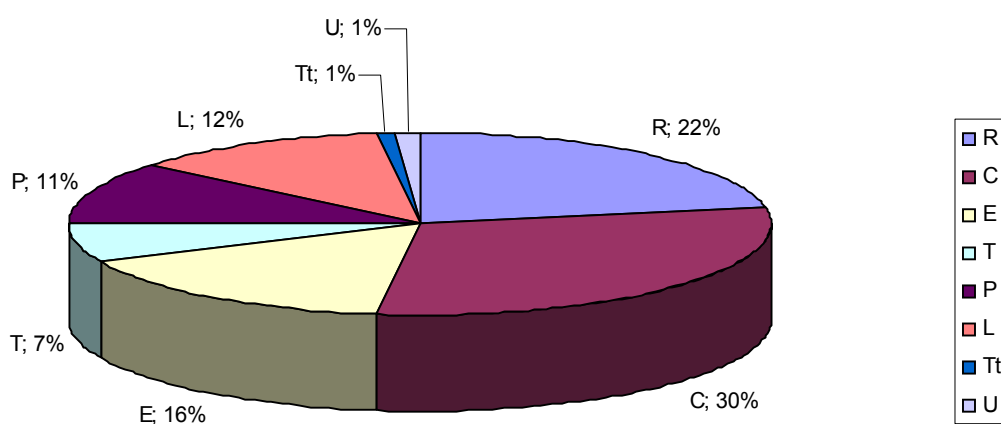


Рис. 2. Результаты методики «Мотивационной индукции» Ж. Нюттена (группа 2)

Диаграмма показывает, что на первом месте у респондентов данной группы стоит показатель C (общение), на втором – R (всякая активность, направленная на то, чтобы что-то сделать, например, «не завалить сессию») и лишь на третьем – E (активность, связанная с познанием).

Временная перспектива студентов группы 1 характеризуется глубиной и не ограничивается одним годом, студенты планируют события, связанные с профессиональной деятельностью на несколько лет вперёд (на 5-10 лет). Цели студентов группы 2 связаны с ближайшим будущим, глубина временной перспективы ограничивается неделей, месяцем, годом.

Результаты опросника СТОУН-В П. Г. Стольца группы 1 и 2 представлены на рис. 3.

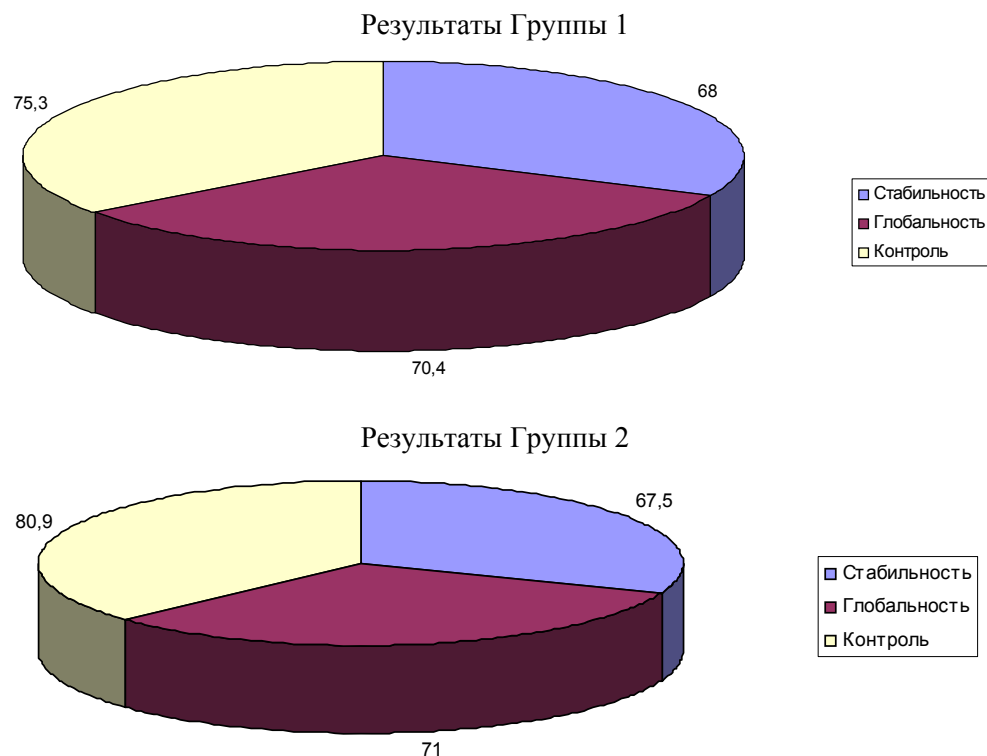


Рис. 3. Показатели атрибутивного стиля по опроснику СТОУН-В П. Г.Стольца группы 1 и 2

Как видно из диаграмм, показатели атрибутивного стиля студентов 1 и 2 групп по шкалам стабильность (С), глобальность (Г) и контроль (К) существенно не различаются.

Показатели оптимизма в ситуации успеха и неудачи группы 1 и группы 2 отображены в диаграммах на рис. 4.

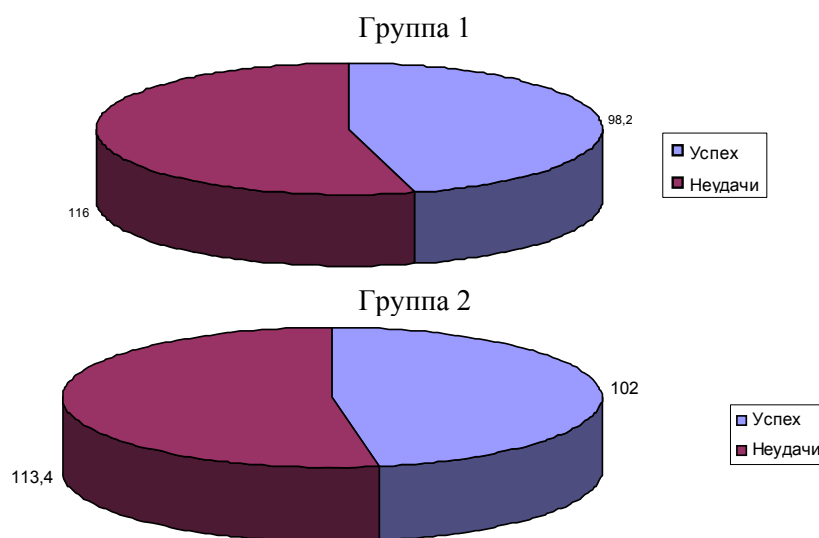


Рис. 4. Показатели оптимизма в ситуации успеха и неудачи в группах 1 и 2

Показатели оптимизма в ситуации успеха и неудачи находятся в пределах нормы у студентов 1 и 2 групп и также существенно не различаются (Показатель нормы оптимизма в ситуации неудачи  $92,7 \pm 12,94$  и оптимизм в ситуациях неудачи  $118,4 \pm 14,48$ ).

Сделаем выводы:

1. Исследование показывает, что на этапе получения профессионального образования в вузе существует специфика профессионального сознания студентов, связанная с представлениями о будущей профессиональной деятельности.

2. Лишь незначительная часть студентов имеет построенный образ будущей профессиональной деятельности и глубокую временную перспективу.

3. Значимых различий в показателях атрибутивных стилей студентов групп 1 и 2 не выявлено.

Следовательно, атрибутивный стиль объяснения успехов и неудач не является предиктором профессионального сознания, то есть не может предсказывать его специфику. Таким образом, результаты исследования показали, что гипотеза о влиянии атрибутивного стиля на специфику профессионального сознания не подтвердилась.

### **Библиографические ссылки**

1. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43–52.
2. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. Санкт-Петербург : Питер, 2000. С. 256–269.
3. Гордеева Т. О., Осин Е. Н., Шевяхова В. Ю. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: опросник СТОУН-В. М. : Смысл, 2009. 152 с.
4. Донцов А. И., Белозерцева Г. М. Профессиональные представления студентов-психологов // Вопросы психологии. 2000. № 2.
5. Исаев Е. И., Косарецкий С. Г., Слободчиков В. И. Становление и развитие профессионального сознания // Вопросы психологии. 2000. № 3.
6. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реакции в онтогенезе : учеб. пособие для вузов. М. : Школьная пресса, 2000. С. 302–345.
7. Толстых Н. Н. Использование метода мотивационной индукции для изучения мотивации и временной перспективы будущего // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 77–94.

© Жолудева Ю. Р., Ховба А. А., Привалихина Н. Р., 2018

УДК 502.7

## **СПОСОБЫ СОВЛАДАНИЯ С ТРЕВОГОЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

**Е. В. Карнаухова, А. А. Смирная**

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

*Рассмотрены важные для выживания такие эмоции, как страх и тревога, а также способы совладания с ними у детей в младшем школьном возрасте. Было проведено исследование с помощью копинг-стратегий.*

*Ключевые слова: страх, тревожность, младший школьный возраст.*

## **WAYS OF CONTROL WITH AN ALERT IN THE YEAR SCHOOL AGE**

**E. V. Karnaukhova, A. A. Smirnaya**

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

*The work considers important for survival emotions such as fear and anxiety, as well as ways of coping with them in children in younger preschool years. A study was conducted using coping-strategies.*

*Keywords: fear, anxiety, year school age.*

Тенденция нарастания тревожности у учащихся начальных классов, на которую обращают внимание ученые-исследователи и учителя-практики, обуславливает потребность психологов расширять свой кругозор в области этой проблемы и искать новые пути решения.

На данный момент можно сказать, что ребенок – это самый незащищённый объект в обществе, который будет подвергаться разным видам опасностей, таких как: страшные фильмы, семейное неблагополучие, сообщения об аварийных и чрезвычайно опасных катастрофах, что не может не отражаться на его эмоциональном состоянии. Многие исследователи отмечают, что растёт число тревожных детей (А. Я. Варга, И. М. Грановская, Р. М. Никольская, Е. В. Новикова, А. С. Спиваковская, М. И. Чистякова), больше стало школьников, у которых наблюдаются повышенное беспокойство, тревога, неуверенность в себе, низкая самооценка, эмоциональная неустойчивость (И. В. Дубровина, А. И. Захаров, В. С. Мухина, Т. А. Репина и др.).

В детской и педагогической психологии проблема школьной тревожности в настоящее время является одной из самых актуальных и обсуждаемых. Но, тем не менее, ее без преувеличения можно назвать и одной из самых неразработанных, на что неоднократно указывали отечественные психологи (А. Г. Асмолов, А. А. Бодалёв, В. С. Мухина, А. В. Петровский и др.).

Особую актуальность эта проблема приобретает по отношению к младшему школьному возрасту. Именно в этом возрасте, по мнению исследователей, определяются базовые стратегии поведения, и возникает объективная необходимость в развитии социально приемлемых и личностно значимых паттернов поведения, позволяющих ребенку находить оптимальные способы выхода из трудных ситуаций.

Целью нашей работы является определение способов совладения с тревогой в младшем школьном возрасте.

Младший школьный возраст называют вершиной детства. В современной периодизации психического развития он охватывает период от 6–7 до 9–11 лет. В этом возрасте происходит смена образа и стиля жизни: новые требования, новая социальная роль ученика, принципиально новый вид деятельности – учебная деятельность. В школе он приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус. Меняется восприятие своего места в системе отношений. Меняются интересы, ценности ребенка, весь его уклад жизни. Ребенок оказывается на границе нового возрастного периода.

С физиологической точки зрения – это время физического роста, когда дети быстро тянутся вверх, наблюдается дисгармония в физическом развитии. Это опережает нервно-психическое развитие ребенка, что сказывается на временном ослаблении нервной системы. Проявляются повышенная утомляемость, беспокойство, повышенная потребность в движениях [1, с. 249].

Страх и тревога – важные для выживания эмоции, однако иногда тревожность превращается в помеху, в сдерживающий фактор. Как распознать страхи у ребенка и когда обращаться за профессиональной помощью.

Страх и тревога по сути своей – важные для выживания эмоции. Эти чувства указывают нам на вероятные источники опасности и фокусируют сознание на том, что заслуживает внимания.

Страх – эмоция, возникающая, в отличие от тревоги, в качестве реакции на более или менее конкретный источник опасности: замкнутое пространство, змею или собаку. Тревога – более абстрактное чувство, ощущение приближающейся катастрофы, объяснить причины которого человек не может. Эти эмоции могут сопровождаться физиологическими проявлениями – такими, как учащение пульса, повышенное потоотделение, проблемы с дыханием, слабость и боли в животе.

Очень важно обращать внимание на силу тревоги у ребенка и на то, как он с тревогой справляется. Если ребенок боится контрольной и из-за этого прилагает больше усилий в процессе подготовки, то тревога выступает в роли движущего чувства. Если же школьник так боится контрольной, что вообще не может заниматься, то такая эмоция вредна. Важно не упустить момент, когда тревога превращается в сдерживающий фактор, в помеху.

Умение преодолевать трудности, совладать с невзгодами, которыми изобилует повседневная жизнь. Уделив внимание тому, что делает жизнь детей трудной, обратимся теперь к изучению стратегий, с помощью которых они справляются с этими трудностями. Типы защитного поведения могут проявляться преимущественно в поведенческой, эмоциональной и познавательной (интеллектуальной) сферах функционирования личности [2]. С поведенческими стратегиями связаны смена самой деятельности или изменение ее формы. Это может быть обращение к какой-либо деятельности, конкретно разрешающей проблему, или деятельности замещающей. Среди них выделяют [2]:

- активное сотрудничество и участие в разрешении ситуации (помирился с другом, исправил двойку);
- переключение на поиск поддержки, с тем, чтобы быть выслушанным, получить понимание и содействие (говорю с кем-нибудь);
- отвлекающее удовлетворение каких-то собственных желаний (пошел кататься на велосипеде, играть);
- выход из поля травмирующей ситуации, уединение и покой (остаюсь сам по себе, один).

Кроме того, при этом проявляются различные виды замещающих реакций, например, «плачу», «кричу», «схожу с ума», или же наоборот, «старюсь расслабиться и оставаться спокойным».

Стратегии эмоционального совладания проявляются в виде различных неадекватных оценок ситуаций, приводящих к переживаниям раздражения, протеста, плача, злости или к подчеркнутому оптимизму как уверенности в преодолении трудной ситуации. Иногда имеют

---

место страдания в связи с возложением вины на себя, самообвинением, а иногда, напротив, полный отказ от эмоционально активной реакции и переход к пассивному соучастию, когда вся ответственность за последствия снимается с себя и возлагается на кого-то (здесь начинается проявляться защита по типу проекции).

В познавательной (интеллектуальной) сфере осуществляются разные способы работы с информацией. При этом используются следующие варианты совладания:

- отвлечение или переключение мыслей на другие, более важные темы для размышлений, чем неприятная ситуация (это может привести к управлению вниманием, обеспечивающим защиту по типу отрицания-игнорирования неприятной ситуации);

- игнорирование неприятной ситуации, даже подшучивание над ней (подобное обесценивание обернется частично отрицанием, а частично – рационализацией);

- поиск дополнительной информации: расспросы, обдумывание (это позволяет включить данное событие в расширенный контекст, меняющий его травмирующую окраску);

- анализ не только самой ситуации, но и ее последствий (такая проработка ситуации ведет к ее переоценке при рационализации);

- относительность в оценках, достигаемая при сравнении с другими людьми, находящимися в худшем состоянии, что облегчает принятие события (так реализуется движение к рационализации по типу «сладкий лимон»: «Мне совсем не так плохо, как им»);

- придание нового значения и смысла неприятной ситуации, например, отношение к ней как к проверке силы характера и стойкости духа. При этом имеет место рост самоуважения и более глубокое осознание собственной ценности как личности (подготовка к рационализации по типу «кислый виноград»: «Зато я сильный и стойкий»).

Чтобы определить к каким способам совладания со страхом и тревогой обращаются дети, был использован опросник копинг-стратегий младшего школьного возраста (адаптированный Н. А. Сиротой, В. М. Ялтонским) [2]. Данный опросник содержит перечень стратегий, к которым обращаются, когда в их жизни происходят неприятные события, возникают напряжение и беспокойство.

В нашем исследовании приняли участие 68 учеников, учащихся с 1–4 классы, школы МБОУ СОШ № 69: 1В класс – 6 человек, 2В класс – 16 человек, 3Б класс – 25 человек, 4 класс – 21 человек.

В опроснике копинг-стратегий приведены примеры наиболее популярных способов поведения, способствующих совладанию с эмоциями напряжения и беспокойства. Рассмотрим и выявим, к каким способам поведения чаще прибегают дети младшего школьного возраста:

- 1) Остаюсь сам по себе, один – 3,65 %;
- 2) Обнимаю или прижимаю к себе кого-то близкого, любимую вещь или глажу животное – 5,7 %;
- 3) Плачу и грущу – 3,5 %;
- 4) Мечтаю, представляю себе что-нибудь – 6,7 %;
- 5) Гуляю вокруг дома или по улице – 4,03 %;
- 6) Рисую, пишу или читаю что-нибудь – 6,9 %;
- 7) Ем или пью – 4,03 %;
- 8) Играю во что-нибудь – 6,9 %;
- 9) Бегаю или хожу пешком – 5,2 %;
- 10) Прошу прощения или говорю правду – 6,2 %;
- 11) Сплю – 4,8 %;
- 12) Говорю сам с собой – 3,5 %;
- 13) Говорю с кем-нибудь – 5 %;
- 14) Думаю об этом – 3 %;
- 15) Стараюсь забыть – 6,5 %;
- 16) Стараюсь расслабиться, оставаться спокойным – 7,6 %;

17) Гуляю, бегаю, катаюсь на велосипеде – 4,6 %;

18) Смотрю телевизор, слушаю музыку – 7,7 %.

В результате исследования и наблюдения были разделены способы совладания младших школьников на продуктивные, то есть такие типы совладания, которые позволяют компенсировать направление переживания и непродуктивные, направленные на более долгое, длительное переживание ситуации.

К продуктивным были отнесены следующие типы совладания: обнимаю или прижимаю к себе кого-то близкого; любимую вещь или глажу животное; мечтаю, представляю себе что-нибудь, гуляю вокруг дома или по улице; рисую, пишу или читаю что-нибудь; ем или пью; играю во что-нибудь; бегаю или хожу пешком; прошу прощения или говорю правду; говорю с кем-нибудь; стараюсь расслабиться, оставаться спокойным; гуляю, бегаю, катаюсь на велосипеде; смотрю телевизор, слушаю музыку; говорю сам с собой.

К непродуктивным относятся: остаюсь сам по себе, один; плачу и грущу; сплю; думаю об этом; стараюсь забыть.

Рассмотрим, к каким способам чаще обращаются ребята: продуктивные способы совладания – 75,4 %; непродуктивные способы совладания – 24,6 %. В ситуации, связанной с каким-либо эмоциональным переживанием ребенок младшего школьного возраста находит и применяет индивидуальные способы совладания со страхом и тревогой. Таким образом, ребенок обращается не только к продуктивным способам совладания, но и к непродуктивным способам, за счет чего долго сохраняется состояние эмоционального напряжения.

Проведённое нами исследование позволяет сделать следующие выводы: учащиеся с 1 по 4-й класс в большинстве случаев применяют продуктивные способы совладания со страхом. Однако данные показатели могут быть уточнены при проведении наблюдения за детьми в организации лабораторного эксперимента. Важно учитывать сложившийся социально-психологический климат в школах, контингент класса и другие факторы. В любом случае необходимо применять профилактические меры по предотвращению данного явления. Важно, чтобы каждый ребенок чувствовал свою ценность и неповторимость. И успеваемость здесь – уже не определяющий критерий, поскольку постепенно дети начинают видеть и ценить в себе и других такие качества, которые непосредственно не связаны с учебной. Важно помочь каждому ребенку реализовать свои потенциальные возможности, раскрыть ценность умения каждого школьника и для его одноклассников.

Таким образом, умение ребенка, знание им своих сильных и слабых сторон являются основанием для формирования самостоятельности, уверенности в себе, личностной независимости, что позволяет быть более компетентным и в общении со сверстниками, приводит к снижению общей тревожности.

Вместе с тем именно педагог в силу своей исключительной значимости для младшего школьника может сыграть решающую роль и в обратной ситуации, когда необходимо вывести ученика из статуса «изолированного» члена группы. Линия поведения учителя в каждом конкретном случае должна строиться сугубо индивидуально, исходя из особенностей сложившейся ситуации, своеобразия личностных характеристик самого ребенка, уровня развития межличностных отношений в классе. Наиболее общие рекомендации состоят в следующем:

- вовлечение изолированного в интересную деятельность;
- помощь в достижении успеха в той деятельности, от которой, прежде всего, зависит положение ребенка в коллективе;
- преодоление аффективности ребенка (вспыльчивость, обидчивость), которая часто является не только причиной, но и следствием психологической изоляции и повышенной тревожности;
- у некоторых детей рекомендуется вырабатывать уверенность в себе, отсутствие которой делает их слишком застенчивыми;

– использование косвенных мер, например, предложить авторитетным сверстникам поддерживать робкого и тревожного ребенка.

**Библиографические ссылки**

1. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. 9-е изд., стереотип. М. : Академия, 2004. 456 с.
2. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. СПб. : Речь, 2000. 507 с.

© Карнаухова Е. В., Смирная А. А., 2018

УДК 371.212 : 159.924.24

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ КРЕАТИВНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА ОБУЧАЮЩИХСЯ РАЗЛИЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ**

**Е. С. Клычкова, З. О. Фокеева, А. А. Смирная**

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

*Ставится задача узнать влияют ли творческие способности личности на выбор профессиональной деятельности. В исследовании приняли участие 39 студентов отдельных направлений Сибирского государственного университета науки и технологий им. М. Ф. Решетнева.*

*Ключевые слова: творчество, креативность, креативное мышление, творческие способности, профессиональная деятельность, личность.*

## **INTERRELATION OF LEVEL OF CREATIVITY AND THE PROFESSIONAL CHOICE OF THE STUDYING VARIOUS DIRECTIONS OF PREPARATION**

**Y. S. Klychkova, Z. O. Fokeeva, A. A. Smirnaya**

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

*In the article, the task is to find out whether the creative abilities of the person affect the choice of professional activity 39 students of separate specialties of Reshetnev Siberian State University of Science and Technology took part in research.*

*Keywords: creativity, creative thinking, creative abilities, professional activities, personality.*

Стратегия современного образования заключается в предоставлении возможности всем учащимся проявить свои таланты и творческий потенциал, подразумевающий возможность реализации личных планов. К личности в современном обществе предъявляется ряд требований: креативное мышление, творческий подход к решению задач, сформированная культура труда, экономическая грамотность, владение знаниями о многих областях человеческой деятельности, предприимчивость, социально-профессиональная мобильность, склонность к коммерческому риску, способность принимать самостоятельные решения. Творческие способности это – создание предметов материальной и духовной культуры народов, производство новых идей, открытий и произведений в различных областях человеческой деятельности. Природные задатки личности превращаются в способности, проявляются в деятельности.

Развитие творческих способностей – это выработка стремления к проявлению собственной инициативы: стремление создать что-то новое, свое, лучшее, стремление расширить кругозор, наполнить новым содержанием свои познания. Современная система образования ориентируется на подготовку молодого поколения к реальной жизни. В настоящее время для того чтобы быть востребованным на рынке труда, выпускнику образовательных организаций необходимо обладать творческими способностями, критичностью и оригинальностью мышления, уметь самостоятельно получать и анализировать знания в ходе творческой деятельности. Одним из важных аспектов профессиональной подготовки является профессиональное становление личности и формируемая профессиональная компетентность. Современное

общество нуждается в компетентных специалистах с творческим складом ума, которые могут принимать нестандартные решения в науке, технике, экономике, управлении.

Личность развивается на протяжении всей жизни человека, при этом одним из важнейших критериев личности является творчество, поскольку в процессе человеческой жизни развивается воображение как творческий механизм, обеспечивающий появление творчества [1].

Творческие способности – способности человека принимать творческие решения, принимать и создавать принципиально новые идеи. В повседневной жизни творческие способности проявляются как смекалка – способность достигать цели, находить выход из кажущейся безвыходной ситуации, используя обстановку, предметы и обстоятельства необычным образом. В широком смысле – нетривиальное и остроумное решение проблемы, причём, как правило, неспециализированными инструментами или ресурсами. Имеется также в виду способность к смелым, нестандартным решениям проблем.

Выделим гипотезы происхождения креативности.

Имеются несколько гипотез по возникновению креативных способностей. Согласно первой считается, что творческие способности возникли у человека разумного постепенно, в течение длительного времени и явились следствием культурных и демографических изменений человечества, в частности, роста численности народонаселения, путём сложения способностей самых умных и одарённых особей в популяциях, с последующим закреплением данных свойств в потомстве.

По второй гипотезе, высказанной в 2002 году антропологом Ричардом Клайном из Стэнфордского университета, появление креативности носило скачкообразный характер. Она возникла вследствие внезапной генетической мутации около 50 тысяч лет назад [2].

По мнению Элиса Пола Торренса, креативность включает в себя повышенную чувствительность к проблемам, к дефициту или противоречивости знаний, действия по определению этих проблем, по поиску их решений на основе выдвижения гипотез, по проверке и изменению гипотез, по формулированию результата решения. Для оценки креативности используются различные тесты дивергентного мышления, личностные опросники, анализ результативности деятельности. С целью содействия развитию творческого мышления могут использоваться учебные ситуации, которые характеризуются незавершенностью или открытостью для интеграции новых элементов, при этом учащихся поощряют к формулировке множества вопросов.

Существуют психологические инструменты измерения творческого (креативного) мышления; самый известный в мировой психологической практике – Тест Пола Торренса. Этот тест позволяет оценить: вербальную креативность, образную креативность, отдельные креативные способности: беглость (количественный показатель, в тестах чаще всего это количество выполненных заданий); гибкость (показатель оценивает разнообразие идей и стратегий, способность переходить от одного аспекта к другому; оригинальность показатель характеризует способность выдвигать идеи, отличающиеся от очевидных, общеизвестных, общепринятых, банальных или твердо установленных); способность видеть суть проблемы; способность сопротивляться стереотипам [5].

Важным фактором успешной работы личности является креативность. Креативность обеспечивает создание человеком чего-то нового (прежде всего, нового для себя, часто являющегося новым и для других). Деятельность является творчеством в той степени, в какой ее результат нов. В научном творчестве новизна проявляется в работе с новыми сложностями, новыми группами методов или же в рассмотрении известного предмета в новом видении. В узком смысле творчество – это создание продуктов культуры (науки, искусства, техники и другое.).

Очень многие профессии являются по сути творческими. Те профессии, в которых существует возможность продуктивного осуществления профессиональных функций не только на основе усвоенных знаний и навыков. Если сказать другими словами, это те про-

фессии, в которых возможен и просто необходим выход за пределы имеющегося опыта. Возникновение нештатных ситуаций требует нестандартных, креативных решений. Творчество является неотъемлемой характеристикой человеческого мира. И если творчество исчезает из жизни человека, значит, речь идет о серьезном кризисе.

Можно согласиться с мнением, что присутствие творчества в деятельности человека и его личность тесно связаны. Личность невозможна без творческого усилия. И отсутствие творческого начала сказывается негативно не только на результативности, но и на личностном росте [3].

Исходя из вышесказанного, что креативность является немаловажным фактором успешной работы личности, попытаемся измерить креативность обучающихся и сопоставить с выбранной ими профессией. В исследовании приняли участие 39 респондентов, которые были поделены на группы, исходя из их направлений, на которых они обучаются. Исследование заключалось в прохождении респондентами двух тестов: «Диагностика личностной креативности» (Е. Е. Туник) и «Дифференциально-диагностический опросник» (Е. А. Климов). Методика первого теста позволяет определить уровень креативности личности. Диагностика Е. А. Климова предназначена для определения уровня мотивации человека к различным видам деятельности.

По результатам первой методики (рис. 1) выявлено, что 52 % респондентов обладает средним уровнем креативности, 20 % – высоким и 28 % – низким.

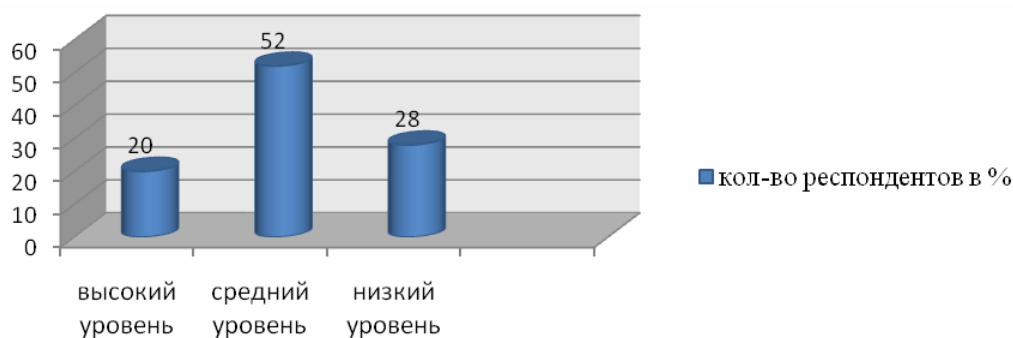


Рис. 1. Результаты «Диагностики личностной креативности (Е. Е. Туник)» обучающихся разной профессиональной направленности

Результаты второй диагностики (рис. 2) показали, что типы профессий «человек–художественный образ» (13, 33 %) и «человек–техника» (10, 26 %) заняли лидирующие позиции, остальные три типа профессий – «человек–природа» (5,13 %), «человек–знаковая система» (7,18 %), «человек–человек» (4,10 %) распределились практически поровну.

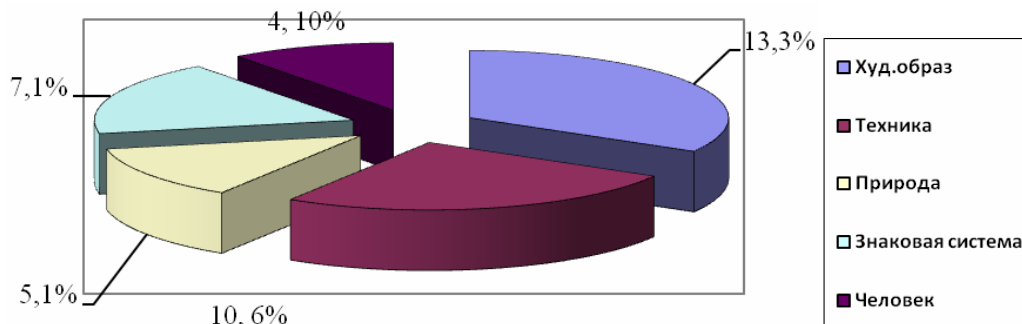


Рис. 2. Результаты «Дифференциально-диагностического опросника (Е. А. Климов)» обучающихся разной профессиональной направленности

Итак, по результатам двух диагностик, можно сделать вывод, что хоть креативность и является одним из важных факторов, составляющих выбора профессии, но ее вряд ли можно считать главным аспектом в данном действии, так как помимо креативности человек должен обладать и другими личностными качествами, которые помогают ему в выборе профессиональной деятельности. Поэтому при соотношении результатов направлений обучающихся и их личного процента креативности присутствует расхождение.

После обучения в вузе по выбранному направлению подготовки бакалавры выходят компетентными специалистами, которые могут достойно реализовать себя в выбранной профессиональной деятельности, использовать полученные умения и навыки в различных отраслях производства.

Развитие творческих способностей личности в системе общего и профессионального образования невозможно без организации внеучебной деятельности обучающихся в образовательных организациях [4]. Самостоятельная работа обучающихся, организация творческой деятельности в учебном заведении имеет большое значение в развитии творческих способностей личности (КВН, танцевальные/вокальные объединения, Флэшмобы, Квесты). И можно сказать, что нет большой разницы, занимается ли человек профессиональной деятельностью, или отдает свое время хобби, личным увлечениям. И то, и другое способствует созданию и росту его личности, выработке у него новых способностей и качеств, что, в свою очередь, помогает человеку в профессии

### **Библиографические ссылки**

1. Валеева Г. Х., Туйсина Г. Р. Развитие творческих способностей личности в системе общего и профессионального образования» // Вестник Волжск. ун-та им. В. Н. Татищева. 2014. № 3 (16). С. 68–75.
2. Дружинин В. Н. Проблемы общих способностей (интеллект, обучаемость, креативность). СПб. : Питер, 2008. 368 с.
3. Столетов А. И. Сущность креативности и ее типы // Креативность в пространстве традиции и инновации. Третий Российский культурологический конгресс с международным участием : тез. докл. и сообщений. СПб. : Эйдос, 2010. С. 6–7.
4. Столетов А. И. Творчество как основание личности. Уфа : БашГАУ, 2005. 228 с.
5. Туник Е. Е. Диагностика креативности. Тест Торренса : метод. руководство. СПб. : Иматон, 1998. 170 с.

© Клычкова Е. С., Фокеева З. О., Смирная А. А., 2018

УДК 316.7 : 378

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА РАБОТНИКА СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Н. В. Почекутова, А. А. Смирная**

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

*Представлены понятия: культура, психологическая культура, педагогическая культура, а также эксплицируется понятие «психолого-педагогической культуры». Раскрываются личностные качества, которыми должен обладать работник социальной сферы.*

*Ключевые слова: культура, психолого-педагогическая культура, работник социальной сферы, социальная работа.*

## **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CULTURE OF THE SOCIAL WORKER IN HIS PROFESSIONAL ACTIVITIES**

**N. V. Pohekutova, A. A. Smirnaya**

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

*This article reveals the concepts of culture, psychological culture, pedagogical culture, as well as explicates the concept of “psychological and pedagogical culture”. The author reveals personal qualities that a social worker should possess.*

*Keywords: culture, psychological and pedagogical culture, social worker, social work.*

На современном этапе развития социальной работы все более актуальной темой становится психологическая культура специалиста по социальной работе. Приходя работать в учреждения социального обслуживания, молодые специалисты сталкиваются с проблемой нехватки личностных качеств, нужных для данной профессии. Многие абитуриенты выбирают направление «социальная работа» неосмысленно. В связи с этим возникает дефицит грамотных специалистов, имеющих нужные для этой работы качества личности.

Среди множества разнообразных черт, определяющих состояние и тенденции развития современного общества, есть две значимые характерные черты.

Первая черта заключается в том, что при определении приоритетов развития государства все более и более учитываются потребности человека как высшей ценности общества, в соответствии с которыми строится государственная социальная политика. Обязательной частью деятельности общества становится создание и совершенствование разветвленной и эффективной системы социальной защиты, основной целью которой является оказание всесторонней разовой и/или постоянной помощи индивиду, попавшему в трудную жизненную ситуацию, с целью обеспечения наиболее полной его самореализации.

Вторая состоит в том, что усиливается стремление в обществе привнести критерий психологической оценки в самые разнообразные отрасли профессиональной деятельности.

Различными учеными культура определяется как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных обществом и характеризующих определенный уровень его развития. Согласно З. Фрейду, культура – это вся сумма достижений и институций, отличающих нашу жизнь от жизни животных предков и служащая целям защиты природы и уре-

гулирования взаимоотношений. Также культуру можно определить как уровень, степень развития, достигнутая в некоей области знания или деятельности: культура труда, культура речи и прочее [3]. Существуют различные классификации данного понятия. Например, культурологи выделяют несколько типов культуры: массовая и индивидуальная, западная и восточная, индустриальная и постиндустриальная, городская и сельская и другие. Также можно выделить такие виды культуры, как профессиональная, педагогическая и психологическая.

Исходя из представленных характеристик культуры, эксплицируем понятие «психолого-педагогическая культура» как составная часть личности, способствующая овладению культурными педагогическими практиками, самоопределению в социуме и самореализации, успешной социальной адаптации, удовлетворенности собственной жизнью.

В современном мире, когда социальная работа стала неотъемлемой частью жизнедеятельности общества, появилась потребность в том, чтобы этические нормативы деятельности в сфере социальной защиты населения были бы формализованы. Институт социальной защиты и социальной работы выполняет важную для государства и общества задачу – стабилизацию и сохранение социума, поддержание и гармонизацию существующих общественных отношений и обеспечивает условия для его дальнейшего всестороннего развития. Социальная работа – один из видов профессиональной деятельности, где забота о благе всех граждан является предметом практической деятельности, вследствие чего она может влиять на процессы гуманизации общественных отношений. Культура поведения, действий и общения специалистов должна быть основана на знании и понимании ими как профессиональных, так и общих этических норм и правил. Только пронизанная гуманизмом и нравственностью граждан, направленная на достижение блага каждого отдельного гражданина, защиту его интересов, а также всего общества такая культура может создать условия, которые позволят жить в гармонии с природой, друг с другом, и обеспечить возможность развития общества [1].

Социальная работа относится к тем видам профессиональной деятельности, где не только профессиональные знания и навыки, а личностные качества специалиста во многом определяют успешность и эффективность работы. Поэтому в процессе обучения работника социальной сферы происходит не только познание им основ и тонкостей профессии, но и воспитание его как личности, формирование духовно-нравственных качеств, которые будущий специалист проявит в работе с людьми [2].

Специалист по социальной работе и клиент встречаются впервые в самые тяжелые моменты жизни клиента. Факт обращения в социальную службу для клиента является испытанием, поскольку означает не только появление надежды на разрешение проблемы, но и признание собственной несостоятельности. В этой ситуации от нравственных, психологических, педагогических качеств личности специалиста зависит, сможет ли клиент преодолеть неверие в самого себя и свои силы, обретет ли уверенность в себе, сохранит ли чувство собственного достоинства и уважения со стороны своего окружения.

Специалиста и клиента объединяет общая цель, они являются партнерами. Но ведущее положение специалиста в социальной сфере должно быть оправдано не только простой необходимостью и социальными ролями, но и его нравственными качествами, дающими ему такое моральное право [4].

Основой личности социального работника должна являться нравственность как внутреннее, духовное качество человека, его потребность поступать в соответствии с требованиями этики и морали, потребность творить добро, приносить людям благо.

Нравственные убеждения – это основанная на опыте и знаниях уверенность специалиста в справедливости требований профессиональной морали. Нравственные убеждения являются более высокой ступенью развития личности специалиста по социальной работе, его сознания, поскольку основаны на всесторонней оценке личностью известных ей общечеловеческих норм, проверке их социальной практикой, жизненным и профессиональным опытом, их внутренним одобрением и принятии как единственно правильных и возможных.

Нравственная потребность – наивысшая степень нравственного сознания специалиста по социальной работе. Она характеризуется наличием моральной потребности в соблюдении требований профессиональной этики. Когда соблюдение требований профессиональной этики становится внутренней потребностью человека, он в соответствии с этическими принципами организует все свои эмоциональные и волевые качества, направляет усилия на решение этически сложных проблем именно с точки зрения нравственности.

Роль профессиональной морали в формировании нравственных знаний, убеждений и потребностей социального работника велика. Она дает возможность сопоставить собственные нравственные позиции с теми действиями, которых ожидают от него как от представителя профессии, помогает ориентироваться в многообразии моральных требований и предписаний.

Нравственное поведение социального работника определяется вполне определенными нравственными и душевными качествами его личности, такими как: честность, справедливость, тактичность, доброта, внимательность и наблюдательность, терпимость, выдержка и самообладание, самокритичность, коммуникабельность, оптимизм, эмпатия. Еще одним важным качеством личности является сила воли, она необходима специалисту в его практической деятельности. Сознательная волевая нацеленность на выполнение объективно необходимых действий, способность не отступать перед препятствиями, возникающими в процессе деятельности, и доводить начатое дело до конца – являются качествами, развивающимися в результате накопления опыта работы и осознания своего профессионального долга, преодоления самого себя, своей слабости.

Стремление специалиста по социальной работе к самосовершенствованию должно проявляться не только в постоянном стремлении к профессиональному росту, приобретению практического опыта, навыков, умений и новых теоретических знаний, но и в совершенствовании духовном и нравственном, повышении своих моральных качеств и преодолении недостатков, особенно тех, которые могут отрицательно сказаться на качестве его работы.

Самосовершенствование специалиста по социальной работе – совершенствование своих профессиональных и духовных качеств является одной из важных потребностей. Как специалист в области работы с человеком, работник социальной сферы свою деятельность во многом регулирует не только законодательными актами, но и моральными нормами, принципами и правилами, которые наибольшую ценность и значимость приобретают тогда, когда становятся частью сознания его как личности. Нравственность специалиста направлена не только на него самого, но и на клиента, и в этом ее высокое назначение.

Творческое мышление – обязательная характеристика специалиста по социальной работе. В социальной работе, несмотря на то, что имеется определенная классификация стандартных положений, нет абсолютно идентичных ситуаций и одинаковых клиентов. В каждом конкретном случае социальный работник должен, принимая решение, учитывать малейшие нюансы дела, чтобы принять оптимальное решение и добиться наивысшего результата. При отсутствии творческого мышления специалист будет действовать по одной и той же схеме, что существенно снизит мобильность решений, эффективность его работы и может отрицательно сказаться на клиенте, поскольку в социальной работе готовых рецептов, применимых в абсолютно любых обстоятельствах и ситуациях, просто не существует. Отсутствие творческого мышления у специалиста будет расценено его клиентом как невнимательность, недостаток опыта и желания помочь, что может дискредитировать социальную работу.

Подводя итог вышесказанному, определим характерные особенности психолого-педагогической культуры работника социальной сферы. К ним относятся: проявление педагогической этики, конгруэнтности, профессиональной креативности, профессиональной креативности, генерализированных волевых качеств, исследовательской активности, вербальной доступности в общении [5]. Наиболее подробно особенности психолого-педагогической культуры, а также их негативное проявление представлены в таблице.

Таким образом, личность социального работника целостна. Качества, которые требует от специалиста по социальной работе профессиональная деятельность, не исчезают за пределами учреждения социальной защиты, они просматриваются в его поведении и действиях постоянно, в любых ситуациях и отношениях, формируя в общественном мнении облик работника социальной сферы как высоконравственной личности [6].

**Характерные особенности психолого-педагогической культуры работника социальной сферы**

| № п/п | Особенности психолого-педагогической культуры | Общая характеристика                                                                                                                                                                                                                                               | Негативное проявление                                                                                                                                                          |
|-------|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1     | Проявление педагогической этики               | Нормативные этикетные образцы поведения: педагогический такт, уважительность, наставление, гуманизм, уважение достоинства                                                                                                                                          | Бестактность, агрессивность, «мания величия», самоуверенность, надменность, искусственность поведения, манипулирование, конформизм, нравоучение, нотации, принуждение и другие |
| 2     | Проявление конгруэнтности                     | Согласованность поведения с требованиями ситуации (социальная адаптированность, здравый смысл), совпадение переживаний в межличностных отношениях, ведущих к их развитию, обогащению, открытости и росту обоих участников, к чувству удовлетворенности отношениями | Несбалансированность, негармоничность в отношениях, ведущие к разрушению понимания, чувству неудовлетворенности отношениями                                                    |
| 3     | Проявление эмоциональной отзывчивости         | Выраженная устойчивая отзывчивость, милосердие, сочувствие, сострадательность                                                                                                                                                                                      | Эмоциональная лабильность (смена настроения), тревожность                                                                                                                      |
| 4     | Проявление профессиональной креативности      | Оригинальность мышления, импровизационность, открытость к новому в деятельности и новаторстве, гибкость в принятии решений                                                                                                                                         | Стереотипность мышления, стандартность, неизменность решений, банальность                                                                                                      |
| 5     | Проявление генерализированных волевых качеств | Целеустремленность, настойчивость, самостоятельность, самообладание, выдержка                                                                                                                                                                                      | Зависимость, подражательность, несдержанность, бесхарактерность, слабовольность                                                                                                |
| 6     | Проявление исследовательской активности       | Самостоятельная постановка исследовательских целей, изобретение новых способов и средств их достижения, получение разнообразных, в том числе неожиданных, непрогнозируемых результатов и их использования для дальнейшего познания, проявление инициативности      | Бездеятельность, инертность в действиях, пассивность, апатия, неспособность к активным действиям, безрезультатность в работе                                                   |
| 7     | Проявление вербальной доступности в общении   | Открытость в общении, развитая убедительная речь, ораторское искусство, продуманность разговора, обоснованность выдвинутых положений                                                                                                                               | Непонятность в постановке вопросов, невразумительность и невнятность речи, двусмысленность в общении                                                                           |

Осознание обществом высокой значимости социальной работы, ее объективного статуса и функций, которые она выполняет, поможет работникам социальной сферы, если не решить полностью, то, по крайней мере, уменьшить груз проблем клиентов. Повышение статуса социальной работы как наиболее гуманной сферы профессиональной деятельности может способствовать повышению статуса милосердия и гуманизма, социальной справедливости и доброты в общественном сознании, росту духовности российского общества.

### **Библиографические ссылки**

1. Бакштановский В. И. Культура нравственного сознания и поведения личности. М. : Знание, 1979. 63 с.
2. Бодалев А. А. Психология общения. М. ; Воронеж, 2002. 256 с.
3. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. Минск : Харвест, 1998. 800 с.
4. Демидова Т. Е. Профессиональное общение социального работника. М. : Высш. шк., 2000. 190 с.
5. Смирная А. А. Приобщение будущего специалиста социальной работы к социально-педагогическим ценностям : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 [Место защиты: Забайк. гос. гуманитар.-пед. ун-т им. Н. Г. Чернышевского]. Красноярск, 2008. 279 с.
6. Холостова Е. И. Профессиональный и духовно-нравственный портрет социального работника. М. : РГСИ, 1993. 101 с.

© Почекутова Н. В., Смирная А. А., 2018

УДК 159.944

## К ВОПРОСУ О СТРЕССЕ И ЕГО СОДЕРЖАНИИ

Е. Е. Рихтер, Н. Л. Берденко, А. А. Смирная

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

*Анализируются основные аспекты стресса. Раскрывается содержание понятия «стресс», определяются основные факторы, вызывающие стресс, выявляются влияния стресса на организм и методы нормализации стресса.*

*Ключевые слова: стресс, влияние стресса, факторы стресса.*

## THE ISSUE OF STRESS AND ITS CONTENTS

E. E. Richter, N. L. Berdenko, A. A. Smirnaya

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

*The article analyzes the main aspects of stress. The content of the concept of “stress”, identifies the main factors causing stress, reveals the influence of stress on the organism and methods of normalization of stress.*

*Keywords: stress, effects of stress, stress factor.*

Вопреки всеобщему мнению, термин «stress» (с англ. «давление») первым ввел вовсе не Ганс Селье, а американский физиолог Уолтер Кэннон. Он использовал его в своей теории об универсальной реакции выживания «бороться или бежать». Ганс Селье долгое время старался избежать использования термина «стресс». Согласно определению Селье, стресс – это неспецифический ответ организма на любое предъявление ему требования и этот ответ представляет собой напряжение организма, направленное на преодоление возникающих трудностей и приспособление к возросшим требованиям [2].

Термин «неспецифический» в данном случае обозначает то общее, что свойственно всем приспособительным реакциям организма. Например, на морозе мы стараемся больше двигаться, чтобы увеличить количество выделяемого организмом тепла, а кровеносные сосуды на поверхности кожи сужаются, уменьшая теплоотдачу. «Специфические» реакции отвечают на конкретные требования окружающей среды к организму. В жаркий летний день организм рефлекторно выделяет пот, увеличивая теплоотдачу. Но в любом случае требуется приспособиться к среде, восстановить нормальное состояние. Общая необходимость перестройки организма, адаптации к любому внешнему воздействию – это и есть сущность стресса.

Люди неодинаково реагируют на идентичные стрессоры. Точно предсказать последствия воздействия стрессовых факторов сложно. Это связано с тем, что между стрессорами и их последствиями опосредованно действуют другие факторы, такие как: личностные свойства, компетентность в преодолении нагрузок тенденции копинга и социальные факторы. Стрессоры вызывают нарушения адаптации только в сочетании с внутренними и внешними факторами. Наиболее важные психологические факторы, связанные со стрессом, показаны на рис. 1. Исходными пунктами, представленной на рис. 1 схемы, являются стрессоры. Главный опосредующий фактор со стороны индивида – это процесс оценки, представляющий со-

бой суждения о событиях с различных точек зрения. Оценки вместе с индивидуальными процессами приспособления к стрессам и их преодоления в существенной мере определяют вид и интенсивность стрессовых реакций. Свойства личности и социальные факторы могут способствовать как усилению, так и ослаблению стрессовой реакции, влияя на ее тип, интенсивность и длительность [3].

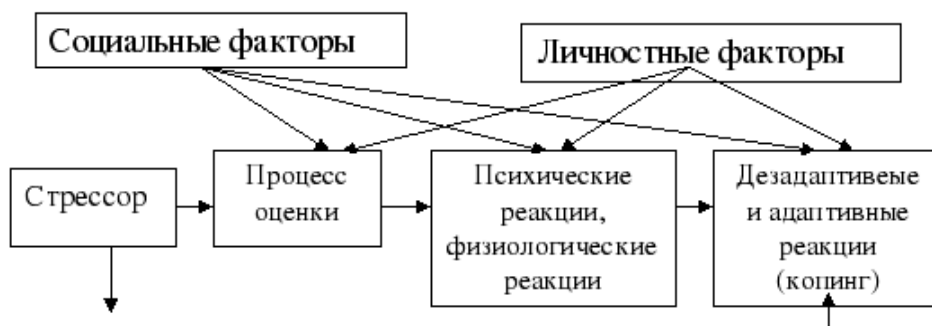


Рис. 1. Структура стрессового события и переработки стресса

Рассмотрим стадии развития стресса, выделяемые Г. Селье (рис. 2).



Рис. 2. Стадии развития стресса по Г. Селье

Начальный этап – чувство тревожности, спровоцированное увеличенным синтезом корой надпочечников гормонов, дающих энергию для адаптации к нестандартным обстоятельствам.

Следующая стадия – фаза сопротивления. Если организм приспособился к предъявляемым требованиям, выработка гормона нормализуется. Симптомы тревоги уходят, а степень сопротивляемости организма существенно увеличивается.

Последняя фаза – истощение. После продолжительного воздействия раздражителя, к которому индивид привык, адаптивные способности организма снижаются, возвращается тревожность, и деформации в коре надпочечников и иных внутренних органах становятся необратимыми. Все три этапа развития стресса постоянно сменяют друг друга: сперва идет реакция удивления из-за отсутствия подходящего опыта, затем человек учится справляться с новой ситуацией, после чего приходит утомление.

Стресс вызывает постоянные головные боли, что объясняется ростом напряжения в шее и плечах. Мигрень ослабевает, если человеку удастся поспать либо просто расслабиться. Долгосрочное беспокойство вкупе с депрессией может стать причиной болезни Альцгеймера поскольку происходит стимулирование роста белков, ее вызывающих. Если стресс индивид

пытается снять курением либо спиртными напитками, клетки мозга подвергаются наиболее сильному разрушительному воздействию, что ведет к потере памяти. Так как стресс является провокатором возникновения гипертонии, он становится и источником недугов сердца. Продолжительное напряжение нарушает нормативный уровень сахара в крови и ведет к сахарному диабету второго типа и утрате сосудами эластичности. Стрессоры способны изменить ритм сердца и увеличивают вероятность инсульта либо сердечного приступа. Пищеварительная система весьма чувствительна к воздействию стресса, еда не усваивается должным образом. Меняется объем желудочной секреции, нарушая кровообращение в кишечнике. Постоянная тревожность может поменять состав микрофлоры и вызвать серьезные болезни ЖКТ. Под воздействием стрессовых факторов иммунная система снижает защиту, и организм становится беззащитен перед вирусами, бактериями и раковыми новообразованиями. Хронический стресс ведет к тому, что иммунитет не в состоянии достаточно адекватно реагировать на гормональные всплески; а это провоцирует воспалительные процессы в человеческом организме. Рост «болезней стресса» свойственен, прежде всего, развитым капиталистическим странам. Он связан с постоянным увеличением социального неравенства, дегуманистическими тенденциями, стихийной урбанизацией, военной истерией, связанной с гонкой вооружения и т. д.

Психологический стресс – реакция человека на трудную для него ситуацию. Но трудность – понятие субъективное. То, что трудно для одного человека, может быть легким для другого.

Таким образом, выделим основные психологические факторы нормализации стресса:

- основным в жизни должно быть соревнование с самим собой, а не с окружающими;
- понимание относительности любых оценок событий, происходящих в нашей жизни, уменьшает стресс от неудач;
- уменьшение количества и ответственности принимаемых решений, сокращение числа сфер жизни и деятельности, в которых мы проявляем активность, неизбежно приведет к снижению информационного стресса;
- уменьшение уровня притязаний неизбежно снижает вероятность возникновения;
- если мы не можем изменить ситуацию, то необходимо изменить свое отношение к ней;
- жить по совести – это значит реже попадать в стресс, так как в этом случае оценки нас теми, кто живет не по совести, можно просто не принимать в расчет [1].

Степень удовлетворенности своей жизнью оказывает заметное влияние на психику человека. Чем более человек доволен своей жизнью, тем реже он испытывает стресс. Но удовлетворенность жизнью формируется на основе субъективных критериев. Человек оценивает свою жизнь, сравнивая ее с жизнью других людей. Он, обычно неосознанно, чаще замечает в жизни других людей выигрышные стороны и не видит, не думает о тех проблемах и бедах, с которыми внешне легко и беззаботно живущие люди нередко сталкиваются. Отчасти это объясняется тем, что люди стараются демонстрировать окружающим свои достижения и скрывать от них свои проблемы и неудачи. Кроме того, человек несколько чаще оценивает свою жизнь, сравнивая ее с жизнью тех, кто, по его мнению, живет лучше. Если мы попали в стрессовую ситуацию и нам необходимо взять себя в руки, успокоиться, то необходимо подумать о положении тех, кто находится в еще более худших условиях.

Таким образом, уменьшив объем и значимость перерабатываемой информации, изменив стратегию жизни и отношение к ней, можно нормализовать стресс.

### **Библиографические ссылки**

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология : учебник для вузов. 5-е изд. СПб. : Питер, 2013. 512 с.
2. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. М. : Наука, 1983. 368 с.
3. Манухина С. Ю. Психология труда. М. : Юрайт, 2015. 485 с.

© Рихтер Е. Е., Берденко Н. Л., Смирная А. А., 2018

---

УДК 159.922

## РЕФЛЕКСИЯ КАК РЕСУРС ДЛЯ КОНСТРУКТИВНОГО РАЗРЕШЕНИЯ ОСНОВНОГО КОНФЛИКТА ШКОЛЬНОГО ФИНИША

А. М. Сепач, А. Н. Шайтухина, Н. Р. Привалихина

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

*Рассматривается проблема рефлексии с точки зрения ресурса для преодоления основного школьного конфликта. Поднимается проблема влияния содержания образования на способность к рефлексии у старших школьников. Анализируется настоящее исследование по выявлению уровня рефлексии.*

*Ключевые слова: рефлексия, содержание образования, конфликт, социально-гуманитарный профиль, математический профиль.*

## REFLECTION AS A RESOURCE FOR CONSTRUCTIVE RESOLVING A BASIC CONFLICT OF SCHOOL FINISH

A. M. Sepach, A. N. Shaitukhina, N. R. Privalikhina

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

*In this article the problem of reflection is pragmatized from the point of view which is about representing resource as an instrument for overcome a basic school conflict. The problem of education content influence on high school students' ability to reflect is brought up. These actual research project is analyzed by espying the level of reflection.*

*Keywords: reflection, education content, conflict, social and humanitarian school specialization, mathematical school specialization.*

Наше исследование посвящено проблеме взросления современных старшеклассников. Стремительно меняющийся мир требует от молодых людей умения самостоятельно жить и быстро принимать решения. Переживаемый Россией системный кризис проявляется во всех сферах общества. Особенно болезненно он отражается на судьбах юношей и девушек, находящихся в периоде, содержанием которого является переход из зависимого детства в самостоятельную взрослость. В психологии развития описаны различные модели переходного возраста. Модель перехода предполагает рефлексии и особый взгляд на собственную жизнь, которые позволяют планировать жизненные перемены заранее и находить позитивные решения на кризисных этапах развития.

По мнению большинства исследователей (Л. И. Божович, И. В. Дубровина, Э. Эриксон и др.), основным новообразованием ранней юности является социальная и психологическая готовность к самоопределению. Процесс личностного, социального и профессионального самоопределения сопряжен с поиском ответов на вопросы кем быть и каким быть? Готовность к чему-либо предполагает наличие у субъекта достаточных ресурсов для начала деятельности. Ресурс – понятие функциональное «живущее» на переходе.

На финише школы молодые люди должны осуществить осознанный, самостоятельный и ответственный выбор своего дальнейшего жизненного пути, т. е. разрешить конфликт. В культурно-исторической психологии конфликт, с одной стороны, определяется как субъ-

ективное переживание, а с другой – как механизм и условие взросления, сутью которого служит содержание задачи развития. Задача развития – это период, в течение которого индивидум имеет возможность доказать, что он обладает способностью, реализация которой предполагает подконтрольное и целесообразное использование ресурсов. Ориентация на задачу, ее принятие и понимание, т. е. глубокое осмысления ситуации перехода может привести к конструктивному разрешению основного конфликта школьного финиша. Важной способностью для осуществления такой внутренней работы является рефлексия. Именно «саморефлексию, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, установку на сознательное построение собственной жизни, постепенное вращение в различные сферы жизни» В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев считают главными новообразованиями юношеского возраста [4, с.42].

Обществом подразумевается, что старшеклассники имеют необходимый ресурс для осуществления перехода во взрослую жизнь. Так ли это на самом деле? Обучение в старших классах осуществляется в соответствии с тем или иным профилем: гуманитарным, физико-математическим, естественнонаучным и т. д. Профильное обучение – это идея, в соответствии с которой учащимся предлагается выбрать индивидуальную образовательную траекторию. Обеспечивает ли модель профильного обучения на старшей ступени готовность старшеклассника к выбору своего дальнейшего жизненного пути? Обладают ли современные юноши и девушки способностью к рефлексии для конструктивного разрешения основного конфликта школьного финиша? Поиск ответов на поставленные вопросы определил направление настоящего исследования.

В культурно-исторической психологии по гипотезе Л. С. Выготского, возраст не дан натурально, а задан идеальной формой. Возраст – это форма развития, его необходимо специально конструировать. Конструирование возраста возможно только в рамках развивающего образования, восходящего к культурно-исторической концепции. По Выготскому, образование ведет за собой развитие [4, с.42]. Развивающее обучение – это обучение, развивающее рефлексивные возможности школьников. Между тем, школа продолжает готовить учащихся к выполнению конкретных функций в профессиональной, социальной и личной жизни.

По нашей гипотезе, если у старшеклассника не оформляется достаточный уровень развития рефлексии, необходимый для конструктивного разрешения основного конфликта школьного финиша, то это означает, что в школе среда не строится специально, сообразно требованиям возраста.

*Задачи исследования:* 1) выявить и описать уровень развития рефлексии у старшеклассников; 2) сравнить показатели и уровень развития рефлексии у старшеклассников разных профилей обучения.

*Методы исследования.* Для реализации поставленных задач были использованы методика предельных смыслов Д. А. Леонтьева [2, с. 3] и методика диагностики рефлексии А. В. Карпова [1]. В исследовании приняли участие 20 учащихся 10-ых классов МБОУ СОШ № 10, г. Красноярск. Из них – 10 старшеклассников социально-гуманитарного профиля обучения и 10 старшеклассников математического профиля обучения.

На первом этапе с целью выявления показателей рефлексии была использована проективная методика предельных смыслов (МПС). Преимущество проективного метода заключается в отсутствии структуры, навязываемой извне, что позволяет изучать глубинные структуры психологического опыта личности. Методика позволяет выявлять динамические смысловые системы (ДСС). По словам автора, «динамические смысловые системы – это то, чем была бы личность, если бы у нее была только одна всепоглощающая страсть, интерес, направленность, исключаяющая все остальное, то есть личность, характеризующаяся внутренне простым жизненным миром» [2, с. 3]. Структура и содержание ДСС отражают устойчивую иерархию отношений субъекта с миром. И может проецироваться в сознание непосредственно – в форме самосознания, образа Я – либо более опосредованно – в форме структур мировоззрения, которые выполняют функцию самосознания не изолированного субъекта, а пред-

ставителя человечества. Таким образом, методика предельных смыслов позволяет косвенно, в процессе диалогического общения с респондентом выявлять и объективировать мировоззренческие структуры, а значит способность к рефлексии. Д. А. Леонтьев считает, что мировоззрение личности есть проекция ее глубинных смыслов. Формулирование представлений (проекций) мировоззрения подразумевает генерализованный характер высказывания (обобщенное суждение).

Процедура проведения методики представляет собой форму диалога, который подразумевает собой структурированную серию вопросов и ответов. Первый вопрос носит бытовой характер: «Зачем люди смотрят телевизор?». Отвечать необходимо, начиная предложение с «Чтобы отдохнуть», «Чтобы знать, что происходит» и т. д. Цепь кончается при выявлении предельного смысла. После получения необходимого объема информации, были построены древа смысловых категорий, в вершине которых находились предельные смыслы.

Обработка смыслового древа осуществлялась двумя способами: структурным и контент-анализом. Структурный анализ МПС проводится для выявления индивидуальных особенностей структуры смыслового древа. В нашем исследовании данный анализ описан через количественные индикаторы:

- 1) N (ПК) – абсолютное число предельных категорий;
- 2) N (УК) – абсолютное число узловых категорий (те категории, которые имеют ответвления);
- 3) ИСв – индекс связности полученных структур. Определяется как отношение числа узловых категорий N (УК) к числу предельных N (ПК);
- 4) С. д. ц. – средняя длина цепей;
- 5) продуктивность;
- 6) абсолютное число всех сформулированных испытуемым неповторяющихся категорий.

Контент-анализ был использован для выявления сравнительной частоты встречаемости в протоколах тех или иных типов категорий. Данный вид анализа осуществляется путем подсчета индексов децентрации, рефлексивности и негативности.

Индекс децентрации (ИД) – это удельный вес всех высказываний в протоколе, субъектами которых являются другие люди (пример: «Чтобы близкие не болели»).

Индекс рефлексивности (ИР) – это удельный вес категорий, которые описывают не практическое действие, а психическое отражение (пример: «Чтобы я чувствовал себя в безопасности»).

Индекс негативности (ИН) – это удельный вес категорий, которые выражают прямое отрицание (пример: «Чтобы близкие не болели») [2, с. 10].

На втором этапе исследования для определения уровня развития рефлексии была использована методика диагностики рефлексии А. В Карпова. Данная методика включает 27 вопросов, на которые нужно было ответить в зависимости от степени согласия (7 баллов) или не согласия (1 балл) [4]. Обработка полученных данных осуществлялась по ключу. Далее первичные показатели переводились в баллы.

Автор методики выделил следующие типы рефлексии: ситуативная, ретроспективная и перспективная. Ситуативная рефлексия обеспечивает контроль поведения человека в той или иной ситуации. Происходит осмысление ее элементов, анализ данного события, которое актуально для человека здесь и сейчас. Благодаря ретроспективной рефлексии человек может анализировать события, ошибки, свое поведение, которое уже произошло. Перспективная рефлексия способствует анализу человеком его дальнейших планов, поведения, а также дальнейшую деятельность. Все три типа рефлексии необходимы старшекласснику на финише школы для того, чтобы обдумать свой дальнейший жизненный путь.

Под рефлексией, вслед за В. А. Карповым будем понимать способность человека выходить за пределы собственного «Я», осмысливать, изучать, анализировать что-либо, обдуманно принимать решения, учитывая различные варианты решения «задачи».

Обработка и анализ результатов. Структурный и контент-анализ по методике предельных смыслов Д. А. Леонтьева представлен в таблице и на рис. 1 и 2.

Сводная таблица индексов по МПС Д. А. Леонтьева

| Выборка                        | N(ПК) | N(УК) | ИСв. | С.д.ц. | Прод. | ИР  | ИН  | ИД  |
|--------------------------------|-------|-------|------|--------|-------|-----|-----|-----|
| Старшеклассники                | 23,8  | 6,2   | 0,9  | 30,1   | 1,8   | 2,1 | 1,9 | 1,8 |
| Социально-гуманитарный профиль | 15,2  | 3,5   | 0,6  | 18,9   | 0,9   | 1,2 | 0,9 | 1,5 |
| Математический профиль         | 8,6   | 2,7   | 0,3  | 11,2   | 0,9   | 0,1 | 1   | 0,3 |

Как видно из таблицы, предельные категории (предельные смыслы) обнаружены в индивидуальной структуре у всех старшеклассников. Повышение индекса рефлексивности (ИР) свидетельствует о том, что респонденты, больше погружены в свои мысли, чем ориентированы на решение основной задачи развития. То есть старшеклассники испытывают определенные трудности в практическом осуществлении своих намерений и считают, что они мало влияют на то, что с ними происходит. Низкий показатель индекса децентрации (ИД) характеризует респондентов как не уверенных в своей способности осуществлять поставленные цели, реализовывать планы, отвечать не только за собственную жизнь, но и за жизнь других людей. Повышение индекса негативности (ИН) свидетельствует о склонности старшеклассников к ограничению всякой активности. Анализ структурных показателей говорит о том, что лишь незначительная часть обследуемых (20 %) обнаружили большое количество узловых категорий, большей связностью, большей средней длиной цепей и более высокой продуктивностью. Смысловое древо у данной группы испытуемых напоминает настоящее древо, имея вид связной единой системы. Смысловое древо у (80 %) респондентов выглядит как набор несвязанных между собой цепочек, имеет линейное строение.

Обратимся к таблице и рис. 1 для анализа содержательных показателей старшеклассников социально-гуманитарного и математического профилей обучения.

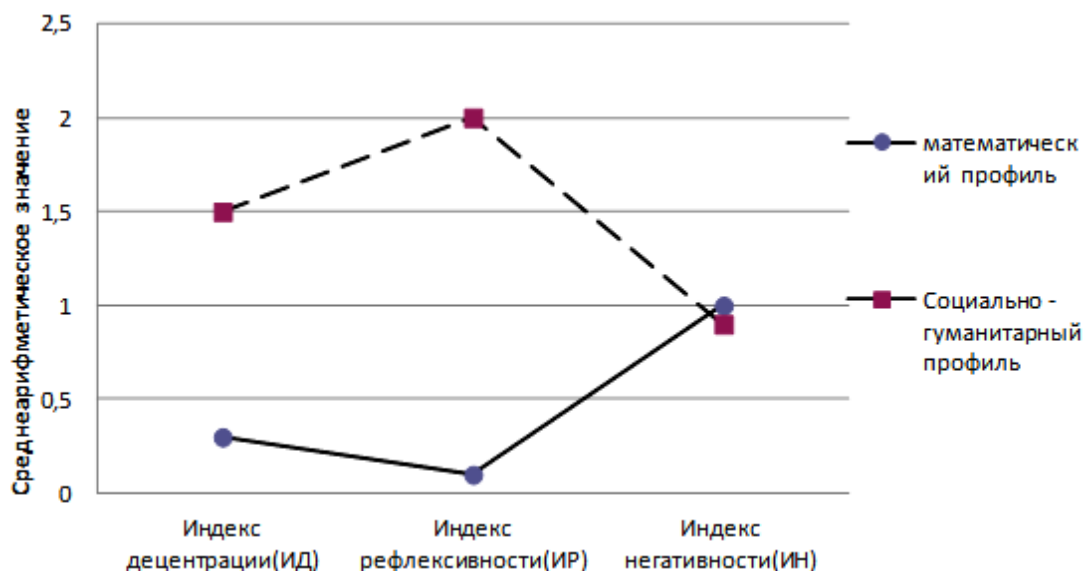


Рис. 1. Результаты выполнения методики предельных смыслов Д. А. Леонтьева

Сравнительный анализ графического отображения содержательных показателей (рис. 2) показывает, что респонденты социального-гуманитарного профильного обучения имеют более высокие значения индекса децентрации (ИД) и индекса рефлексивности (ИР). Это можно интерпретировать как развитость внутреннего мира и осознание собственного ментального функционирования. Показатели индекса негативности (ИН) у обследуемых разных профилей

обучения существенно не различаются. Снижение рефлексивных категорий может быть симптомом нарушения регуляторных функций сознания по отношению к практической деятельности. Низкий индекс децентрации в группе респондентов математического профиля может свидетельствовать о том, что старшеклассники не рассматривают свою жизнь в контексте других людей и во взаимосвязи с ними. Снижение рефлексивных категорий может быть симптомом нарушения регуляторных функций сознания по отношению к практической деятельности. Старшеклассники социально-гуманитарного профиля в большей степени рассматривают свою жизнь в контексте жизни других людей и во взаимосвязи с ними. Они способны понять другого человека, увидеть мир его глазами, способны дифференцировать социальную и психическую реальность, что ведет к осознанию не только настоящих, но и будущих проблем. Структурные индикаторы респондентов гуманитарного профиля отражают большую степень зрелости и развитости индивидуального мировоззрения, а значит способности к рефлексии. Между тем, протоколы старшеклассников социально-гуманитарного профиля обучения также обнаруживают смысловое древо, имеющее линейную структуру, состоящую из несвязных цепочек.

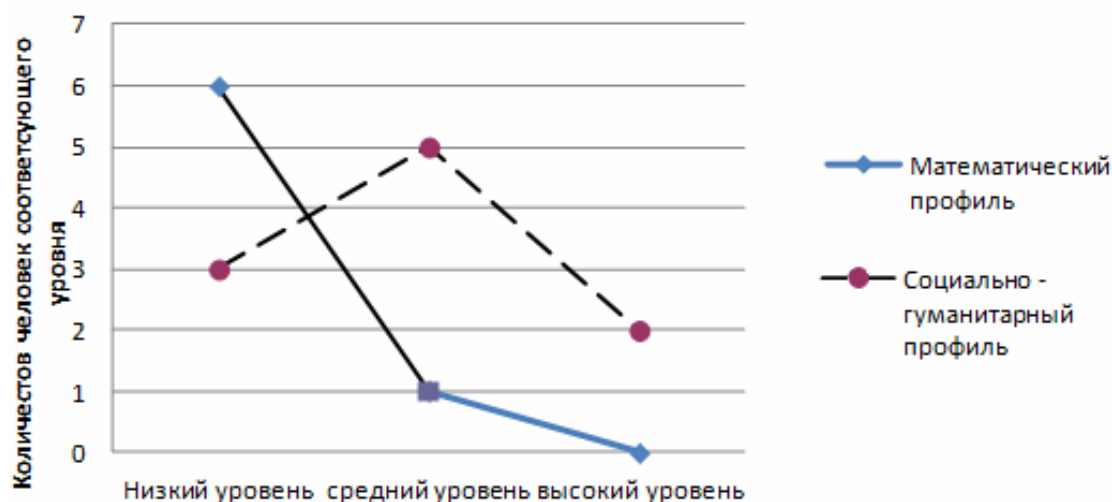


Рис. 2. Результаты выполнения методики диагностики уровня развития рефлексии В. А. Карпова

Из графика следует, что 60 % старшеклассников математического профиля обучения обнаруживают низкий уровень развития рефлексии. Высокий уровень развития рефлексии в данной группе старшеклассников не обнаружен. Это может говорить о том, что старшеклассники математического профиля обучения испытывают нехватку ресурса для решения основной задачи юношеского возраста – профессионального, личного, социального самоопределения, связанного с выбором профессии. Лишь незначительная часть респондентов (20 %) социально-гуманитарного профиля обучения демонстрируют высокий уровень развития рефлексии. Это свидетельствует о том, что обследуемые имеют ресурс для осознанного и ответственного выбора дальнейшего жизненного пути. Выявлено, что у большинства старшеклассников социально-гуманитарного профиля средний уровень развития рефлексии. Это говорит о том, что старшеклассникам свойствен недостаток самоконтроля поведения в актуальной ситуации, осмысления ее элементов, анализа происходящего, способности к соотношению своих действий с ситуацией, их координации в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием.

Сделаем выводы.

1. Низкий уровень развития рефлексии у большинства старшеклассников в ситуации ответственного выбора свидетельствует о нехватке ресурса для конструктивного разрешения основного конфликта школьного финиша.

2. Сравнительный анализ показателей рефлексии старшеклассников социально-гуманитарного и математического профилей обучения обнаруживает несущественные различия.

3. Высокий уровень развития рефлексии у незначительной части респондентов социально-гуманитарного профиля обучения носит случайный характер.

4. Выстраивание процесса обучения старшеклассников как рефлексии того, что с ними происходит в образовательной школе, является эффективным образовательным процессом. В ходе такого процесса может развиваться определяющая рефлексия, самоконтроль, произвольность, навыки планирования и аналитики.

5. Если переход в профильную школу будет проходить в форме рефлексивного опроса, то его итогом может стать индивидуальный план.

### **Библиографические ссылки**

1. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–57.

2. Леонтьев Д. А. Методика предельных смыслов (МПС) : метод. руководство. М. : Смысл, 1999. С. 36.

3. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для вузов. М. : Школьная Пресса, 2000. С. 384.

4. Слободчиков В. И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 37–49.

5. Тест рефлексии. Методика диагностики уровня развития рефлексивности, опросник А. В. Карпова [Электронный ресурс]. URL: <http://psycabi.net/testy/517-test-refleksii-metodika-diagnosticski-urovnya-razvitiya-refleksivnosti-oprosnik-karpova-a-v> (дата обращения: 12.03.2018).

6. Психологическая диагностика : учеб. пособие / под ред. К. М. Гуревича и Е. М. Борисовой. М. : УРАО, 1997. С. 307.

© Сепач А. М., Шайтухина А. Н., Привалихина Н. Р., 2018

УДК 37.035

## ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

К. С. Сухачёва, Ю. С. Шепелева, О. Н. Финогенова

Сибирский федеральный университет, г. Красноярск

*Обосновывается актуальность формирования конфликтной компетентности у младших школьников, описываются результаты проведенного эмпирического исследования, описываются примеры игр, этюдов и т. д. для работы с младшими школьниками по формированию конфликтной компетентности.*

*Ключевые слова: конфликтная компетентность, конфликт, младший школьный возраст.*

## THE FORMATION OF CONFLICT COMPETENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

K. S. Sukhacheva, J. S. Shepeleva, O. N. Finogenova

Siberian Federal University, Krasnoyarsk

*The article substantiates the urgency of formation of conflict competence of younger school students, describes the results of the empirical research, provides examples of games, studies, etc. to work with younger students on the formation of conflict competence.*

*Keywords: conflict competence, conflict, primary school age.*

Согласно мнению Ю. Ф. Лукина, сфера образования является одной из самых конфликтных в жизнедеятельности общества. Проблемы взаимодействия участников педагогического процесса приобретают все большую актуальность для современной школы. На сегодняшний день выявлено противоречие между возрастающими требованиями учебного процесса и недостаточно сформированными функциональными возможностями младших школьников. Зачастую в процессе учебной деятельности младшие школьники оказываются в проблемных ситуациях, приводящих к конфликтам, к конструктивному разрешению которых они оказываются не готовы. У детей конфликтные ситуации не редки по многим причинам, среди которых: задержки психомоторного развития, издержки связанные с проявлениями памяти, недостаточность внимания, недоразвитие речи – то есть, в целом, в связи с низкими функциональными резервами организма, что отрицательно сказывается на социальной адаптации младших школьников и успешности их обучения и воспитания. В связи с вышеперечисленным, несомненно, понятно, что младшие школьники нуждаются в развитии способности разрешать конфликты [2].

Конфликтная компетентность – интегративное качество личности, характеризующееся наличием в своей структуре когнитивного, мотивационного, регулятивного компонентов. Термин «конфликтная компетентность личности» впервые введён в научный оборот Б. И. Хасаном, который определяет конфликтную компетентность как уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умение реализовывать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации [2, с. 18].

Младший школьный возраст – один из наиболее описанных и «выстроенных» в психологии развития (Ж. Пиаже, А. Н. Перре-Клермон, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин,

В. В. Давыдов, А. К. Зак, В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман, Б. Д. Эльконин, Б. И. Хасан). Сама организация этого возрастного этапа позволяет рассматривать его как один из основных в формировании конфликтной компетентности. А ключевыми моментами становления конфликтной компетентности младших школьников предстают общение и выстраивание отношений [5, с. 163].

М. И. Лисина, опираясь на концепцию Л. С. Выготского, выступила основателем оригинальной и самооценной научной школы. Она внесла в отечественную психологию новый предмет – общение ребенка с взрослыми, и новый подход к его научному исследованию. Социальная активность, направленная на завоевание признания и уважения других и на самоутверждение, задает смысл всей деятельности младшего школьника. Экспериментальные исследования, проведенные под ее руководством, показали, что именно в общении развиваются внутреннее планирование действий ребенка, спектр его эмоциональных переживаний, познавательная активность детей, произвольность и воля, самооценка и самосознание [4].

Г. А. Цукерман считает, что начало учебного процесса должно строиться посредством обучения навыкам учебного сотрудничества, когда усилия детей должны быть сосредоточены на освоении отношений, таких как: умение договориться, обмениваться мнениями, понимать и оценивать друг друга и себя. Г. А. Цукерман, с помощью экспериментального исследования доказала, что через общение с взрослыми ребенку задаются цели, осуществляется контроль и оценка учебных действий ребенка. Общение же со сверстниками, по мнению Цукерман, существенное условие интериоризации действий, т. е. их перехода от взрослого к ребенку [5, с. 6].

Педагогикой и психологией достаточно полно раскрыто психическое развитие детей младшего школьного возраста. Однако за пределами внимания исследователей остался вопрос, касающийся роли конфликтов в психическом развитии детей младшего школьного возраста.

Начать стоит с того, что важным условием для успешного конструктивного разрешения конфликта является соблюдение таких условий, как: объективность при рассмотрении, умение рефлексировать в конфликте, сосредоточение внимания на предмете конфликта и на интересах, а не на позициях и личностных особенностях, недопущение преждевременных выводов, взаимная положительная оценка оппонентов, владение партнерским стилем общения. Учителю нужно все без исключения развить у ученика. Конфликтное поведение связано, прежде всего, с личностными и ситуативными предпосылками. Личностные предпосылки со стороны учеников включают: неумение объективно оценить ситуацию, слабо развитое логическое мышление, склонность к амбиции, завышенная самооценка, несдержанность, вспыльчивость, неудовлетворенность потребностей личности в общении, самоутверждении, саморазвитии, оценке, признании, а также в ее притязаниях на определенный статус в группе, например, на роль лидера; со стороны учителей: жесткость педагогического мышления, авторитарность, неумение наладить педагогическое общение, низкая культура, отсутствие педагогического такта и другие [3, с. 5]. Как отмечает С. Л. Рубинштейн, механически, в силовом порядке подавлять конфликты невозможно, также невозможно их «искоренять»; вместе с тем их необходимо умело распознавать и регулировать их функционирование, т. е. работать с таким явлением необходимо на этапе профилактики [5, с. 163].

Нами было проведено эмпирическое исследование конфликтной компетентности младших школьников, результаты которого представлены ниже.

Исследование проводилось на базе МКОУ Квитокской школы № 1 в 4 «А» классе с 17.03.2018 г. по 30.03.2018 г. Выборку составили 20 испытуемых, из них 10 девочек и 10 мальчиков, все дети учащиеся 4 «А» класса. Нами были использованы следующие методики исследования: Тест Томаса, адаптированный Н. В. Гришиной (используется для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению), Фрустрационный тест С. Розенцвейга – детский вариант (2002 г.) (направленный на прогнозирование типов эмоциональных реакций ребенка на фрустрирующие ситуации, выявление характера и направленности этих реакций).

В соответствии с рисунком 1 по методике Томаса были выявлены следующие результаты. Избегание как стратегия на высоком уровне выбрана 40 % детей, на втором и третьем (30 %) местах прибегают к сотрудничеству и компромиссу, соперничество (20 %) и приспособление (15 %) в меньшей степени выраженности. Соперничество, как стратегия поведения на среднем уровне выбрана 65 % детей, в одинаковом процентном соотношении 45 % прибегают детьми к приспособлению, компромиссу и сотрудничеству, и 35 % выбирают избегание. На низком уровне (25 %) выбраны стратегии: сотрудничества, компромисса, приспособления и избегания, и немного меньше (15 %) детей выбрана стратегия соперничества.

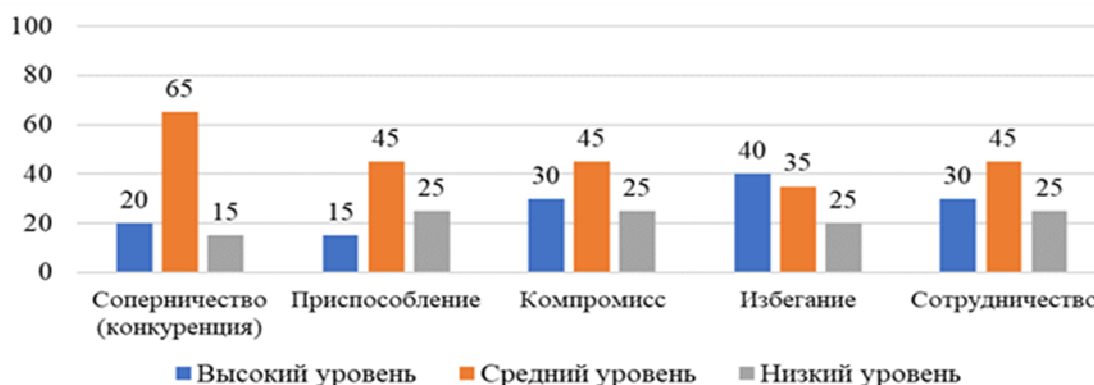


Рис. 1. Результаты исследования по методике Томаса

Таким образом, из результатов группового обследования следует, что в основном группа испытуемых конкурентна, что является хорошей средой для конфликтного поведения. Основная масса детей умеет приспосабливаться к тем условиям, которые возникают, тем не менее, часть детей в конфликтных ситуациях не знает как себя вести. Большинство умеют достигать компромисса, но 25 % испытуемых не могут достигнуть согласия в конфликте. Большинство учащихся стараются избегать конфликтов. Основная масса испытуемых умеет сотрудничать между собой, но 25 % испытуемых обладают плохо сформированными навыками сотрудничества.

На рис. 2 представлены сводные результаты по диагностике теста С. Розенцвейга в процентном соотношении, представим их в виде диаграммы.

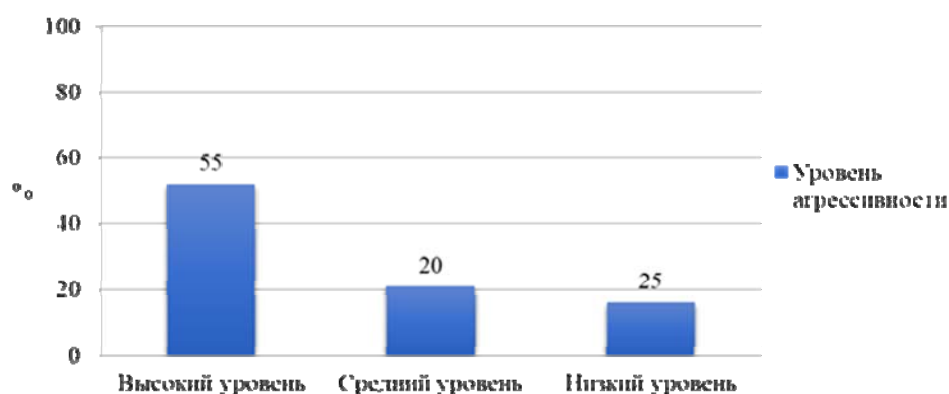


Рис. 2. Результаты диагностики по тесту С. Розенцвейга

В соответствии с рис. 2 анализ изучения фрустрационных реакций (по тесту С. Розенцвейга) показал, что во время фрустрационной ситуации у большинства диагностируемых нами мальчиков отмечается тип реакции «с фиксацией на препятствии»: в ответе испытуемых

препятствие, вызвавшее фрустрацию, всячески подчеркивается или интерпретируется, как своего рода благо, а не препятствие, или описывается как не имеющее серьезного значения, это значит, что фрустрирующая ситуация рассматривается испытуемыми как малозначущая, как отсутствие чьей-либо вины, или как нечто такое, что может быть исправлено само собой, стоит только подождать и подумать. Во время фрустрационной ситуации у большинства диагностируемых нами девочек также отмечается тип реакции «с фиксацией на препятствии», у одних девочек преобладает тип реакции «с фиксацией на удовлетворении потребности», а у других отмечается «фиксация на самозащите». Большее число детей из всей выборки выбрали импунитивное направление реакций, у некоторых испытуемых была выражена экстрапунитивная реакция (реакция направлена на живое или неживое окружение в форме осуждения внешней причины фрустрации, или вменения в обязанность другому лицу разрешить данную ситуацию), а также были и случаи выбора интропунитивной реакции, т. е. реакция направлена субъектом на самого себя. Таким образом, на основании результатов исследования, мы пришли к выводу о том, что большинство испытуемых имеет средний уровень конфликтной компетентности (их 45 %), тем не менее, есть и испытуемые, которые имеют низкий уровень конфликтной компетентности (их 25 %). Высоким уровнем конфликтной компетентности среди младших школьников обладают 30 %.

Далее нашей задачей являлась разработка мероприятия в виде игрового тренингового занятия, которое, по нашему мнению, может способствовать развитию уровня конфликтной компетентности среди младших школьников. При его проведении решаются следующие основные задачи:

- обучение приемлемым способам выражения гнева, переориентация поведения, регулировка поведения в коллективе и расширение поведенческого репертуара ребенка;
- формирование адекватных норм поведения;
- снятие напряжения у детей;
- отработка навыков реагирования в конфликтных ситуациях.

Методология тренинга и способ работы:

– Лоренс Шапиро в своей книге «Секретный язык детей. Детский язык жестов, снов, рисунков» предлагает учить детей искать выход из сложного положения с помощью игры в мозговую атаку. Достаточно объяснить детям идею мозговой атаки на примере нескольких предметов или явлений, и уже их можно тренировать в поиске новых компромиссных выходов из конфликтной ситуации. Мозговой штурм вовлекает в обсуждение всех присутствующих, выявляет новые, необычные идеи, создает множество вариантов, стимулирует синергетику в группе, препятствует преждевременной оценке идей.

– Использование метода вынесенной заранее проблемной ситуации абстрактной группы проблемных детей, но которая может возникнуть у группы детей, с которой работает учитель, позволяет, подавая ситуацию заранее «закинуть удочку». Можно назвать их играми-этюдами, когда педагог-психолог (воспитатель) может моделировать конфликтную ситуацию, а затем провести разбор конфликта вместе с детьми.

В содержание тренинга мы включили использование следующих методик:

«ТУХ-ТИБИ-ДУХ» (К. Фопель, 1998). Цель: Снятие негативных настроений и восстановление сил.

«Я сообщу вам по секрету особое слово. Это волшебное заклинание против плохого настроения, против обид и разочарований». В этой игре заложен комичный парадокс. Хотя дети должны произносить слово «Тух-тиби-дух» сердито, через некоторое время они не могут не смеяться.

«ПО СЕКРЕТУ ВСЕМУ СВЕТУ»

Участники рассаживаются в круг и рассчитываются по часовой стрелке. Первый и второй игроки завязывают разговор, желательно конфликт или спор, как наиболее яркий и эмоциональный из возможных видов диалога. Затем любой из участников этой пары подключает к разговору третьего, следующего по кругу. Вступающий в разговор должен занять

позицию первого, когда новый участник втягивается в конфликт, первый замолкает. Через некоторое время подключается номер четыре, причем подключает следующего игрока, призывая нового собеседника, себе на помощь. Итак, с подключением новых и выбыванием старых участников игра движется по кругу.

#### **«ОБМЕН РОЛЯМИ»**

Задание состоит в том, что учитель предлагает ребенку разыграть его недавнюю ссору с ровесником, со взрослым или незнакомым ребенком, или взрослым. В этой ролевой игре пусть он выступает в качестве своего «противника».

#### **«ЧТО ТАКОЕ КОНФЛИКТ, МИНУСЫ И ПЛЮСЫ?»**

На следующем этапе группа продолжает работать в режиме «мозгового штурма». Тем же подгруппам дается задание в течение 5 минут выработать определение понятия «конфликт».

Группы по очереди представляют свои определения. Те определения, в которых конфликт рассматривается как деструктивное действие, записываются на одной части доски; определения, носящие позитивный характер – на другой. После завершения представлений определений всеми группами, участники анализируют все определения, выделяя общее, и выработывают новое определение. Все члены группы вносят свои идеи; записывающий фиксирует эти идеи в порядке поступления.

Если в группе произошла ссора или драка (конфликт), можно в кругу разобрать эту ситуацию, пригласив в гости, любимых известных детям литературных героев, например, Незнайку и Пончика. На глазах у ребят гости разыгрывают ссору, похожую на ту, которая произошла в группе, а затем просят детей помирить их. Дети предлагают различные способы выхода из конфликта. Можно разделить героев и ребят на две группы, одна из которых говорит от имени Незнайки, другая – от имени Пончика. Можно дать возможность детям самим выбрать, на чью позицию им хотелось бы встать и чьи интересы защищать. Какая бы конкретная форма проведения ролевой игры ни была выбрана, важно, что в конечном итоге дети приобретут умение вставать на позицию другого человека, распознавать его чувства и переживания, научатся тому, как вести себя в сложных жизненных ситуациях. Общее обсуждение проблемы будет способствовать сплочению детского коллектива и установлению благоприятного психологического климата в группе.

Подобные беседы помогут детям осознать, как важно побыть на месте соперника или обидчика, чтобы понять, почему он поступил именно так, а не иначе. Целеустремленная и терпеливая работа в этом направлении поможет ребенку с большим пониманием относиться к чувствам других и научиться самому адекватно относиться к происходящему.

Можно научить младшего школьника заполнять незамысловатую программу по разрешению конфликтов. Дети могут составлять ее друг для друга или решать вместе с учителем. Программа-схема позитивного сообщения может выглядеть так: 1) Когда ты... 2) Может случиться, что... 3) Лучше...

Но, когда проблема носит системный характер, требующий рассмотрения ее с разных сторон, то младшим школьникам лучше решать ее вместе с педагогом. Для этого поэтапного решения помогут этюды с проблемными ситуациями. На примере, описанном ниже, мы покажем, как это сделать. И чего добиться можно с помощью нее.

#### **«ЭТЮД С СОДЕРЖАНИЕМ ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИИ»**

Цель: проверка степени усвоения правил поведения в сложных ситуациях.

Ход игры.

Воспитатель: «Ребята, сегодня во время прогулки произошла ссора между двумя девочками. Сейчас я прошу Наташу и Катю разыграть для нас ситуацию, которая возникла на прогулке. Наташа с Катей играли в мяч. Мяч покатился в лужу. Катя хотела достать мяч, но не удержалась на ногах и упала в лужу. Наташа начала смеяться, а Катя горько заплакала».

Вопросы для обсуждения:

- почему Катя заплакала? (Ей стало обидно.) (*Озвучка проблемы*);
- правильно ли поступила Наташа? Как бы вы поступили на ее месте?
- *возможные решения*;
- *оценка решений и выбор лучшего*;
- *помощь в примирении (разработка конкретных шагов)*;
- *оценка результата* (в ходе выполнения необходимо проверять, все ли довольны

принятым решением, как выполняется договор.)

В конце беседы воспитатель делает обобщение: «Если вы являетесь виновником ссоры, то умейте первыми признать свою вину. В этом вам помогут волшебные слова: «Извини», «Давай я тебе помогу», «Давай играть вместе» «Чаще улыбайтесь, и вам не придется ссориться!».

– *Рефлексия тренингового игрового занятия.*

### **Библиографические ссылки**

1. Башкин М. В. Конфликтная компетентность : метод. указания. Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. Ярославль : ЯрГУ, 2014. 72 с.
2. Конфликты в школе [Электронный ресурс]. URL: <http://maoug1.ru/DswMedia/konfliktyiiixprofilaktika.pdf> (дата обращения: 12.03.2018).
3. Бодалев А. А. Психология общения. Энциклопедический словарь. М. : Когито-центр, 2011. 2280 с.
4. Анцупов А. Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе. М. : ВЛАДОС, 2003. 208 с.
5. Цукерман Г. А. От умения сотрудничать к умению учить себя (1996) [Электронный ресурс]. URL: [http://nv-pk.ru/doc/TZukerman\\_Ot\\_umeniya\\_sotrudnichat\\_k\\_umeniyu\\_uchit\\_sebya.pdf](http://nv-pk.ru/doc/TZukerman_Ot_umeniya_sotrudnichat_k_umeniyu_uchit_sebya.pdf) (дата обращения: 12.03.2018).

© Сухачёва К. С., Шепелева Ю. С., Финогенова О. Н., 2018

УДК 159.9

## СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У СОТРУДНИКОВ ИТ-КОМПАНИИ

**А. В. Чернявская, Т. А. Глушаченкова, Н. А. Красноперова**

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

*Работа в SocialMedia является самым массовым из новых сегментов медиарынка, а профессия SMM менеджера – одна из самых востребованных и перспективных в IT-индустрии. Непосредственные обязанности и перечень задач SMM-менеджера определяют набор основных качеств, которыми должен обладать специалист SMM. Одним из важных и востребованных профессиональных качеств является стрессоустойчивость.*

*Ключевые слова: SMM, SMM-менеджер, IT-компания, стрессоустойчивость, профессиональное выгорание.*

## SRESS RESISTANCE AND PROFESSIONAL BURNOUT OF THE EMPLOUYEES OF IT-COMPANIES

**A. V. Chernyvskaia, T. A. Glushachenkova, N. A. Krasnoperova**

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

*Work in SocialMedia is the most massive of the new segments of the media market, and the profession of SMM Manager – one of the most popular and promising in the IT industry. The immediate responsibilities and tasks of the SMM Manager define a set of core competencies that the SMM specialist should possess. One of the most important and sought-after professional qualities is sessionticket.*

*Keywords: Social Media Marketing, SMM-Manager, IT-company, Stress resistance, Professional burnout.*

Актуальность обозначенной проблематики обусловлена тем, что работа в SocialMedia является самым массовым из новых сегментов медиарынка. SMM расшифровывается как маркетинг в социальных медиа. SMM можно сравнить с PR – не назойливой рекламой, а с четко сформированной схемой работы для привлечения клиентов. Занимаются этим в социальных сетях SMM-менеджеры, профессия которых одна из самых востребованных и перспективных в IT-индустрии. Уже трудно найти компанию, которая не имела бы такого специалиста в штате или на фрилансе. Суть деятельности SMM менеджера заключается в продвижении в социальных сетях рекламного продукта, позволяющего точно воздействовать на целевую аудиторию, выбирать площадки, где эта аудитория в большей степени представлена и определять наиболее подходящие способы коммуникации с ней, не затрагивая незаинтересованных в этой рекламе людей. Главной целью их деятельности является привлечение максимального количества посетителей из социальных сетей с использованием таких методов работы, как построение сообществ, бренда (создание представительств компании в социальных медиа), работа с блогосферой, репутационный менеджмент, персональный брендинг и нестандартное SMM-продвижение [2].

Непосредственными обязанностями SMM-менеджера являются:

- формирование продукта SMM, который нужно продвигать в социальных сетях; подготовка презентаций этого продукта, его ценообразование и установка конкретных параметров продукта;

- продвижение рекламной кампании в разнообразных социальных сетях; менеджер администрирует и развивает несколько групп/сообществ в ВКонтакте, Facebook и т. д., создает максимально комфортные условия для активного общения людей, готовит площадку для дальнейшего поля деятельности;

- налаживание контактов с новыми участниками социальных групп, а также поддержание общения с существующими интернет-пользователями;

- постоянный мониторинг деятельности конкурентов, анализ и выбор самых эффективных методов, которые можно будет использовать в своей работе;

- формирование отзывов и комментариев о своем проекте на различных форумах, с целью повышения репутации, а также рекламы компании;

- и самая главная обязанность – это контроль и поддержание всех проектов.

SMM-менеджер должен решать широкий круг задач:

1. Разрабатывать свою конкретную стратегию деятельности, определять целевую аудиторию, изучать интересы этих людей, места их активного общения в Интернете, а также подбирать оптимальную форму интеграции своей SMM-деятельности.

2. Разрабатывать рекламную кампанию: проводить специальные конкурсы, флэшмобы, продвигать видеорекламу через разнообразные интернет-ресурсы и т. д.

3. Постепенно повышать репутацию посредством активной обратной связи с пользователями, поддержания диалога, а также ненавязчивого предоставления им рекламных продуктов, продвижением которых непосредственно занимается.

4. Налаживать правильную коммуникацию, повышать активность общения в определенных темах, которые выгодны менеджеру, корректировать направления обсуждений в социальных группах, таким образом, чтобы они совпадали с общей стратегией SMM, минимизировать негативно настроенных пользователей, задействовав для этого специальную службу поддержки.

5. Вести различные аккаунты, поддерживать их обновление и модерацию.

6. Сотрудничать с удаленными работниками, предоставлять им четкие задания и совершать систематический контроль их деятельности.

7. Формировать рекламный контент таким образом, чтобы он был адаптирован к конкретным блогам, социальным сетям, видеоресурсам и т. д.

8. Работать с оформлением посадочных страниц, создавать правильную интеграцию сайтов с социальными сетями, и наоборот.

9. Осуществлять постоянный мониторинг и анализ деятельности.

Обязанности SMM-менеджера и перечень решаемых задач определяют основные качества, которыми должен обладать специалист:

- быть коммуникабельным и находить общий язык с людьми разного психотипа;

- обладать аналитическим складом ума, поскольку SMM-менеджеру приходится большую часть времени анализировать поступающую информацию;

- быть в курсе всех требований и правил пользования социальными сетями.

- обладать креативным умом, чтобы создавать интересный контент, который привлечет большой трафик;

- обладать стрессоустойчивостью [4].

Важным качеством для SMM менеджера, на наш взгляд, является стрессоустойчивость, поскольку влияет на эффективность труда в социальных сетях. Низкий уровень стрессоустойчивости может приводить и к профессиональному выгоранию. Исходя из этого определена цель нашего исследования: изучение уровня стрессоустойчивости и профессионального выгорания у сотрудников IT-компаний. Достижению цели будет способствовать диагностика уровня стрессоустойчивости и профессионального выгорания у SMM-менеджеров

IT-компаниях и выявление влияния данных параметров на эффективность труда в социальных сетях и профессиональное выгорание.

Стрессоустойчивость – это способность человека адекватно реагировать на стрессовые факторы, сохранять эффективность в любой ситуации, переносить различные нагрузки. Это способность выдерживать психологическую нагрузку и не подчиняться негативным чувствам, которые отразились бы на окружающих. Под психологической стрессоустойчивостью понимается умение сдерживать негативную реакцию на стресс, и спокойно переносить стрессовые нагрузки. У стрессоустойчивого индивида стресс заканчивается естественным способом, посредством восстановления ресурсов организма. Стрессоустойчивость организма высокого уровня предоставляет индивиду способность сохранить состояние внутреннего спокойствия в критической ситуации, помогает сохранить оптимизм, радость, содействует принятию правильных, адекватных решений и эффективному поведению, не позволяя нарушать границы личности и сохранять личностную психологическую эмоциональную целостность. Организм нестрессоустойчивого индивида реагирует на психологические проблемы психосоматикой. Стрессоустойчивость организма низкой степени делает личность уязвимой, приводит к разрыву её личностных границ, разрушению психоэмоционального состояния и различным болезням. Индивид со слабой стрессоустойчивостью не может управлять собой всецело, ослабевает энергетически, его поведение неэффективно. Психологическая стрессоустойчивость является характеристикой человека, которая заключается в нескольких компонентах: психофизиологическом (характеристика нервной системы), волевом (осознанная саморегуляция действий, относительно ситуации), мотивационном (сила мотивов определяет эмоциональную устойчивость), эмоциональном (личностный опыт, накопленный от пережитых отрицательных влияний ситуаций), интеллектуальном (анализ ситуации и принятие правильного способа действий) [1].

Исходя из различия реакций человека на стресс, выделяют следующие психотипы:

- стрессоустойчивые – спокойно принимают перемены и умеют принять правильное решение в экстремальной ситуации. Стрессом для них являются только самые тяжелые события в жизни;

- стрессотормозные – готовы меняться внезапно и однократно. Но если стресс имеет вялотекущий характер или стрессы следуют один за другим, падают духом и не контролируют свои эмоции;

- стрессотренируемые – готовы к переменам, но к небольшим. Если решить проблему не получается, становятся раздражительными, входят в депрессию. Но по мере повторения аналогичных стрессовых ситуаций, привыкают, реагируют на них более спокойно;

- стрессонеустойчивые – не могут адаптироваться к внешнему миру, не меняют своего поведения, не могут быстро принять правильное решение. Любое событие или даже мысль о нем приводит таких людей к стрессу. Стрессонеустойчивые личности чаще подвержены профессиональному выгоранию в своей деятельности [3].

Наличие каждодневных стрессовых ситуаций, одни из которых человек выдерживает достойно, а другие оставляют серьезный отпечаток и способны долгое время давать о себе знать – реалии современности. Все чаще стрессовые ситуации на работе связывают с профессиональным выгоранием сотрудников. Термин «профессиональное выгорание» первоначально использовался для обозначения психологического состояния сотрудников, которые имели тесный контакт с клиентами, в результате чего у них наблюдалось эмоциональное перенапряжение. Термин «синдром профессионального выгорания» подразумевает полное психологическое и эмоциональное изнеможение, сопряженное с ощущениями невосребованности и собственной бесполезности. Эмоциональное и профессиональное выгорание в настоящее время достаточно обширно, оно распространяется на всю область профессиональной деятельности, характеризующуюся как «человек–человек» [1]. Чрезмерное общение с людьми способствует опустошению работника. Сложнее приходится тем, кто воспринимает род своих занятий в качестве особого предназначения, миссии по вмешательству, исправ-

---

лению ситуации и обязательному спасению оказавшихся в беде людей. Профессиональное выгорание работников обусловлено ответной реакцией на продолжительные стрессовые ситуации, которые вызваны межличностным общением при неблагоприятных обстоятельствах, а также неумением абстрагироваться от проблем.

Профессиональное выгорание характеризуется:

- истощением в эмоциональной сфере, которое вызывает опустошенность жизненных ресурсов: сотрудник не в состоянии полноценно выполнять свои профессиональные обязанности из-за отсутствия правильного эмоционального реагирования на рабочую ситуацию, очень часто возникают эмоциональные срывы;

- развитием циничного и бездушного отношения к окружающим: человек обезличивает и коллег, и клиентов, отношения с ними носят формальный характер, нарастает внутреннее раздражение, которое сложно сдерживать, и со временем оно выливается в необоснованные конфликтные ситуации;

- заметным снижением реализации профессиональных качеств работника, частыми случаями некомпетентного отношения к своим обязанностям: проявляется комплекс вины за срывы, сомнения в своей профессиональной пригодности – все это ведет к заниженной самооценке в профессиональной и личной жизни, формируется полное безразличие к происходящему на рабочем месте.

Профилактика профессионального выгорания необходима в любом коллективе, если руководство заинтересовано в эффективной работе предприятия. Экспериментальной базой исследования стала IT-компания «SNMG». Было проведено экспресс-исследование по определению уровня стрессоустойчивости работников IT-компаний и выявлению у них профессионального выгорания. Респонденты – сотрудники от 21 до 45 лет, в основном это молодежь до 25 лет. Общее количество испытуемых – 30 человек. Гендерные различия при проведении исследования не учитывались. Для решения поставленных задач был использован опросник на выявление причин стресса на работе (Ю. В. Щербатых) и методика диагностирования профессионального выгорания (К. Маслач, С. Джексон).

Результаты диагностики стрессоустойчивости (рис. 1) показывают, что у 50 % респондентов выявлен средний уровень (суммарный балл от 30 до 60). Это говорит о том, что испытуемые находятся под действием умеренного количества стрессовых факторов, при этом отдельное неблагоприятное воздействие может вызвать сильный стресс. Возможно, они не воспринимают свою работу как стрессовую, у них есть запас «прочности» для более трудной работы. У 35 % респондентов – низкий уровень (суммарный балл от 61 до 72). Это говорит о том, что испытуемые носят с собой большой заряд стресса, который может привести к срыву. У 15 % респондентов – высокий (суммарный балл от 0 до 29). Это говорит о том, что испытуемые не задумываются о действующих на них неблагоприятных факторах, либо скрывают их.



Рис. 1. Диагностика уровня стрессоустойчивости сотрудников IT-компаний

Диагностика профессионального выгорания осуществлялась по следующим шкалам: эмоциональное истощение (ЭИ), деперсонализация (Д), редукция личных достижений (РЛД). Результаты диагностики профессионального выгорания отражены на рис. 2.

По шкале эмоционального истощения (ЭИ): для 37 % респондентов характерен средний уровень (суммарный балл от 16–24 баллов): испытуемые иногда переживают ощущение опустошенности, вялости, серости, бессмысленности и беспросветности жизни, отсутствие или значительное снижение положительных эмоций, чувство физической и психологической усталости и т. д.; для 14 % респондентов – низкий уровень (суммарный балл от 0–15 баллов): испытуемые испытывают положительные эмоции, чувство заряда и бодрости, имеют смысл жизни и источник вдохновения; у 49 % респондентов выявлен высокий уровень (суммарный балл от 25 баллов и выше): испытуемые часто переживают ощущение опустошенности, вялости, серости, бессмысленности и беспросветности жизни, отсутствие или значительное снижение положительных эмоций, чувство физической и психологической усталости и т. д.

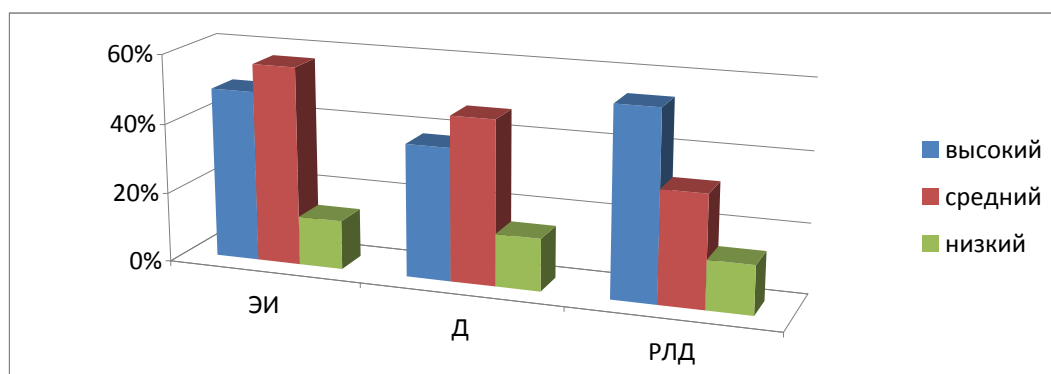


Рис. 2. Диагностика профессионального выгорания сотрудников ИТ-компаний

По шкале деперсонализации (Д): у 47 % респондентов – средний уровень (суммарный балл от 6–10 баллов): испытуемые иногда испытывают безразличие к работе и ее результатам, а также к коллегам, партнерам и клиентам; у 15 % респондентов – низкий уровень (суммарный балл от 0–5 баллов): испытуемые проявляют позитивное отношение к работе, настроены на результат, имеют положительное отношение к коллегам, партнерам и клиентам; у 38 % респондентов – высокий уровень (суммарный балл от 11 баллов и выше): испытуемые довольно часто проявляют безразличие к работе и ее результатам, а также к коллегам, партнерам и клиентам.

По шкале редукции личных достижений (РЛД): у 32 % респондентов выявлен средний уровень (суммарный балл от 31–36 баллов): испытуемые иногда могут испытывать снижение мотивации к работе, негативно оценивать свой труд в целом и его результаты в частности, проявлять неудовлетворенность своими обязанностями, считать, что достойны лучшего места, а также сторониться своих обязанностей, перекладывать задачи на коллег и т. д.; у 14 % респондентов – низкий уровень (суммарный балл от 37 баллов и выше): испытуемые мотивированы на работу, позитивно оценивают свой труд и его результаты, своими обязанностями удовлетворены; у 54 % респондентов – высокий уровень (суммарный балл от 30 баллов и меньше): испытуемые испытывают снижение мотивации к работе, негативно оценивают свой труд в целом и его результаты в частности, периодически проявляют неудовлетворенность своими обязанностями, считают, что достойны лучшего места, начинают сторониться своих обязанностей, перекладывать задачи на коллег и т. д.

Общий индекс психического выгорания высчитывался по значениям всех трех компонентов – эмоционального истощения, деперсонализации, редукции личных достижений. Баллы суммировались и определялись уровни: суммарный балл от 0 до 49 – низкий уровень, от 50 до 75 – средний уровень, от 76 до 132 – высокий уровень. В результате у 48 % респондентов был выявлен средний уровень психического выгорания, у 38 % – низкий уровень, и у 14 % – высокий.

Был проведен сравнительный анализ уровней стрессоустойчивости и профессионального выгорания сотрудников ИТ-компаний (рис. 3).

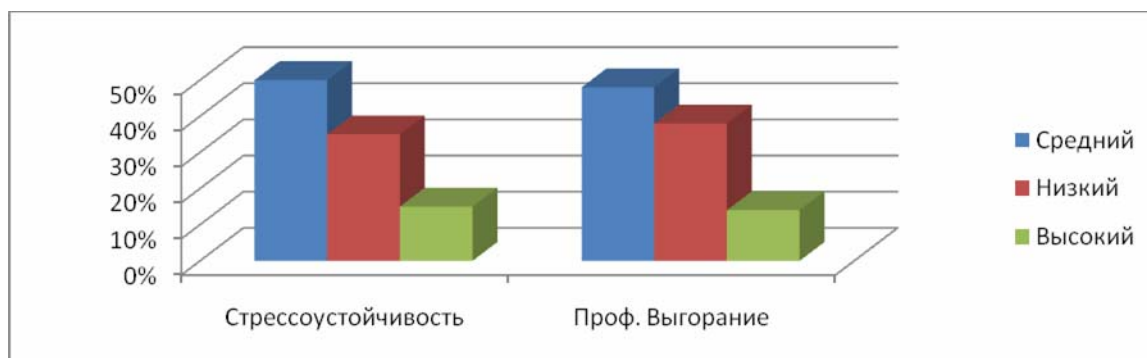


Рис. 3. Сравнительный анализ уровней стрессоустойчивости и профессионального выгорания сотрудников ИТ-компании

Таким образом, можно констатировать, что у сотрудников ИТ-компании преобладает средний уровень стрессоустойчивости и профессионального выгорания.

Чем эффективнее сотрудник справляется со стрессовым воздействием, тем продуктивнее оказывается выполняемая им деятельность, умение налаживать коммуникационные связи, выполнять поставленные задачи. Исходя из полученных данных, сотрудникам ИТ-компании были даны рекомендации по проведению мероприятий, направленных на повышение стрессоустойчивости и сопротивляемости стрессу, профилактике профессионального выгорания, снижения уровня стрессовой нагрузки:

- определять для себя краткосрочные и долгосрочные цели (достижение краткосрочных целей приносит очень важное для оптимального эмоционального состояния человека – состояние успеха);
- распределять свой день так, чтобы рабочему процессу и отдыху уделялось примерно равное количество времени; использовать «тайм-ауты», для обеспечения психического и физического благополучия (отдых от работы);
- овладевать умениями и навыками саморегуляции (релаксация, положительный настрой, самовнушение); переключаться с одного вида деятельности на другой;
- профессионально развиваться и самосовершенствоваться (обмен профессиональной информацией даёт ощущение более широкого мира, нежели тот, который существует внутри отдельного коллектива; для этого существуют различные способы – курсы повышения квалификации, конференции и пр.);
- избегать ненужную конкуренцию (бывают ситуации, когда её нельзя избежать, но чрезмерное стремление к выигрышу порождает тревогу, делает человека агрессивным);
- обогащать общение эмоционально-личностным содержанием (когда человек анализирует свои чувства и делится ими с другими, вероятность выгорания значительно снижается, или процесс этот оказывается не столь выраженным).

### Библиографические ссылки

1. Журавлев А. Л., Сергиенко А. Е. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 512 с.
2. Кремнёв Д. Продвижение в социальных сетях. СПб. : Питер, 2014. 140 с.
3. Платонова Ю. П. Как предотвратить профессиональное выгорание [Электронный ресурс] // Сайт кадровых служб HR maximum. URL: [http://www.hrmaximum.ru/articles/lichnaya\\_effektivnosti/685/](http://www.hrmaximum.ru/articles/lichnaya_effektivnosti/685/) (дата обращения: 12.03.2018).
4. Яковлев А., Довжиков А. А. Веб-аналитика. Основы, секреты, трюки. СПб. : БХВ-Петербург, 2015. 266 с.

УДК 159.942.25

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ ПОЖИЛОГО ЧЕЛОВЕКА

М. Эрдэнэцогт, Е. Н. Прокопенко, А. А. Смирная

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

*Предпринята попытка раскрыть основные социально-психологические особенности пожилых людей. Обосновывается мысль о том, что окружающие и близкие люди должны стремиться адаптировать пожилых людей к жизненным переменам, поскольку механизм адаптации с возрастом сильно ослабевает. Сильным мотиватором для пожилого человека может быть ощущение того, что он полезен и важен для близких людей.*

*Ключевые слова: пожилые люди, старение, эмоциональный стресс, социально-психологические особенности.*

## SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTIC OF THE IDENTITY OF THE ELDERLY PERSON

M. Erdenetsogt, E. N. Prokopenko, A. A. Smirnaya

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

*This article attempts to reveal the main social and psychological features of elderly people. The article substantiates the idea that the surrounding and close people should strive to adapt older people to life changes, since the mechanism of adaptation with age is greatly weakened. A strong motivator for an elderly person can be the feeling that he is useful and important for loved ones.*

*Keywords: elderly, aging, emotional stress, socio-psychological features.*

Актуальность исследования заключается в том, что социально-психологические особенности людей пожилого возраста детерминированы преобразованиями физических способностей, утратой общественного положения, связанного с выполняемой работой, преобразованиями функций в семье, смертью или угрозой утраты родных людей, ухудшением экономических условий жизни, потребностью приспосабливаться к стремительным культурным и бытовым изменениям. Под влиянием данных условий у многих пожилых людей уменьшается круг общения, преобразуются формы поведения, что часто приводит к появлению либо обострению чувства одиночества.

В соответствии с последними медицинскими исследованиями, продолжительность жизни человека может достигать 85–90 лет. И так как некоторые люди умирают раньше 85 или живут дольше 90 лет, необходимо принять во внимание, что на продолжительность жизни индивида и его общую жизнеспособность оказывают влияние разнонаправленные процессы. Однако с другой стороны, организм человека приспосабливается с помощью компенсаторного приспособления, который выравнивает его жизнестойкость. Таким образом, возраст обуславливает функционально-структурные изменения организма, которые проявляются у индивидов в различной степени насыщенности. Одни люди стареют быстрее, а другие – дольше. При этом речь идет не только о наружных возрастных изменениях, но и о процессах

физиологического, анатомического, эмоционального старения. В соответствии с этим, процесс старения определен разными внутренними и внешними условиями [1].

Цель исследования: представить социально-психологическую характеристику личности пожилого человека.

Задачи исследования:

1. Охарактеризовать психологический портрет пожилого человека.

2. Обозначить основные социально-психологические особенности людей пожилого возраста.

Старость – это период жизни человека от утраты способности организма к продолжению рода до смерти, характеризующаяся ухудшением здоровья, умственных способностей, затуханием функций организма.

Е. С. Авербух выделяет два крайних типа пожилых в собственном отношении к своей старости. Одни долго не чувствуют и даже не осознают свой возраст, поэтому в поведении «молодятся», подчас теряя в этом чувство меры. Другие – как бы переоценивают свою старость, начинают чрезмерно беречь себя, раньше времени и больше чем это требуется, ограждают себя от жизненных треволнений [2].

А. И. Анцыферова выделяет два типа старости, отличающихся друг от друга уровнем активности, стратегиями совладения с трудностями, отношением к миру и к себе, удовлетворенностью жизнью [5]. Представители первого типа мужественно, без особых эмоциональных нарушений переживают уход на пенсию. У представителей второго типа развивается пассивное отношение к жизни, они отчуждаются от окружения, сужается круг их интересов и снижаются показатели теста интеллекта.

В нашей стране много лет формировалось негативное отношение к старости. Появился общественный стереотип пассивного пожилого человека, нуждающегося в постоянном уходе, являющегося лишь дополнительной ненужной нагрузкой для здоровых людей, что способствует появлению у пожилых людей чувства вины. Негативные стереотипы пожилых и аттитюды к ним говорят о том, что общество пока не смогло найти адекватные формы взаимодействия с ними.

Социальный стереотип (в нашем случае стереотип пожилых) включает в себя оценку определенного объекта (пожилых людей) и ее эмоциональную окраску (отношение к ним), т. е. когнитивный и аффективный элементы в сумме с поведенческим дают особый аттитюд (установку на пожилых). Установки в отношении лиц преклонного возраста не являются универсальными и зависят от специфического стереотипа, сформировавшегося у индивида.

Ученые в области психологии выделяют основные «жизненные позиции» пожилых людей [3]:

«Конструктивная» позиция. Люди с такой позицией, как правило, всю жизнь были спокойными, довольными и веселыми. Они сохраняют эти черты и в старости. Они позитивно относятся к жизни, которой радуются, и в то же время способны смириться с приближающейся смертью, не страшась ее.

«Зависимая» позиция присуща пожилым людям, которые всю жизнь не очень-то доверяли себе, были слабовольными, уступчивыми, пассивными. Стараясь, они с еще большим усилием ищут помощи, признания, а не получая этого, чувствуют себя несчастными и обиженными.

«Защитная» позиция формируется у такого типа людей, которые как бы «покрыты броней». Они не стремятся к сближению с людьми, не желают получать от кого бы то ни было помощь, держатся замкнуто, отгораживаясь от людей, скрывая свои чувства.

Позиция «враждебности к миру» предполагает обвинение окружающих и общество во всех поражениях и неудачах, которые они претерпели в жизни. Люди этого типа подозрительны, агрессивны, никому не верят, не хотят от кого-либо зависеть, испытывают отвращение к старости, цепляются за работу.

Позиция «враждебности к себе и своей жизни». Люди с этой позицией пассивные, без интересов и инициативы старики, склонные к депрессии и фатализму.

---

В пожилом возрасте взгляды и актуальные основы индивида костенеют, и появляется непримиримость к другому мнению о жизни. В ряде ситуаций индивид пожилого возраста может выражать агрессивное поведение, отстаивая свои убеждения. Нам известно, что старение – это неизбежный биологический факт, однако, социально-культурная среда, в которой оно протекает, оказывает свое влияние на него. Психическое здоровье пожилого человека в наше время на каждом этапе жизни во многом определяется его участием в социуме. Перемена общественного статуса в старости, в основном из-за прекращения или ограничения трудовых взаимоотношений, пересмотр ценностей и представлений о жизнедеятельности, изменение уклада и образа жизни, коммуникаций, возникновение проблем в социальной адаптации и внутренней психологической устойчивости к новейшим обстоятельствам, требует исследования определенных подходов, форм и способов социальной работы с пожилыми людьми [4].

По данным исследований пожилые граждане в нашей стране составляют от 28 до 42 % населения. Специалистов социальной сферы, в первую очередь, волнуют социальные и психологические проблемы пожилых людей.

Создание условий, направленных на повышение удовлетворенности пожилого человека образом жизни, обогащение его духовной жизни, амплификация социальной, коммуникативной и других сторон жизни будет способствовать эмоциональной стабильности, внутренней гармонии и благополучию пожилого человека.

Нами было проведено исследование на выявление социально-психологических особенностей пожилых людей. В исследовании приняли участие клиенты КГАО СО Краевого геронтологического центра «Уют» в количестве 50 человек, 8 из них мужчины, а остальные женщины. Возрастной диапазон – от 55 до 86 лет. Ответы на вопросы были обработаны по частотным характеристикам вариантов ответов респондентов.

На вопрос «Чем вы обычно занимаетесь в свободное время?» пенсионерам было предоставлено 8 вариантов ответов. Полученные результаты свидетельствуют о том, что большинство пенсионеров отдают предпочтение пассивному роду занятий – просмотру телевидения (74 %) и чтению (44 %). Но порадовал тот факт, что большое количество пожилых людей занимаются дачей, огородом (68 %). Обустройство и уход за своим садовым участком является своеобразной трудотерапией. 40 % пенсионеров предпочитают проводить свой досуг в компании детей и внуков. Полученный результат можно оправдать лишь тем фактом, что зачастую дети переезжают жить в другой город и нет возможности видеться с ними регулярно.

На вопрос «Для чего вы живете?» пожилые люди отвечали: 25 человек (50 %) – «Для других, ради детей и внуков». Этим они оправдывают свое дальнейшее существование. 15 человек (30 %) – «Хотим продолжать трудовую деятельность», 5 человек (10 %) – «Для того, чтобы быть лидерами и проявить способности в управленческой деятельности», 5 человек (10 %) – не видят дальнейшего смысла в существовании.

На вопрос «Когда Вам начинает не везти, что Вы испытываете?» пожилые люди писали об отчаянии – 25 человек (50 %). Это характерный ответ для лиц пожилого возраста. Они испытывают страх перед будущим, видят его бесперспективным, испытывают внутренний дискомфорт. Другие (50 %) ответили, что анализируют свое поведение или просят помощи у близких.

На вопрос «Что Вы считаете наибольшей слабостью?» испытуемые отвечают: трудности своего характера – 20 человек (40 %) недовольны им и хотят изменить те или иные особенности личности; 15 человек (30 %) боятся смерти и считают этот страх своей наибольшей слабостью; 15 человек (30 %) боятся быть обузой для своих родственников или быть одинокими).

На вопрос анкеты «Любите ли вы творчество, если «ДА», то какое творческое направление вам ближе?» были получены следующие результаты: 26 % – не любят творчество, 76 % – любят различные творческие направления, из них: 38 % – любят музыкальное направление; 27 % – рукоделие, кулинарию; 24 % – увлекаются литературным направлением; 11 % – любят художественное направление.

---

Гендерные особенности в исследовании нами не учитывались, так как количество опрошенных мужчин и женщин было неравным.

В основе проведенного исследования возможно сделать следующее заключение.

1. У пожилых людей отмечаются два основных страха: страх одиночества и страх смерти; также значительная часть испытуемых одиноки и часто испытывают состояние одиночества, поэтому существует необходимость оказания им систематической психологической помощи.

2. Присутствие у пенсионера детей и внуков, а кроме того, конструктивный вид взаимоотношений с родными, дает положительный стимул. Именно специалист по социальной работе, помогая наладить взаимоотношения пожилого человека с родными, способен воздействовать в уровень благополучия и удовлетворение существованием у пожилых людей.

3. Увлечение, творческий процесс оказывают воздействие на развитие психологического состояния пенсионера. Специалист по социальной работе способен подсказать, показать все достоинства занятий любимым делом, этим самым меняя эмоциональный настрой пожилого человека.

4. Поездки могут представлять потенциал позитивных чувств, дают возможность выяснить новейшее, ознакомиться с культурой и традициями, имеют вероятность увеличить социальные контакты; все это совместно будет способствовать увеличению психологической удовлетворенности пенсионеров.

5. Компьютерная грамотность: знания и умение работать за компьютером помогают пенсионерам общаться равно как с близкими, таким и с друзьями.

Психологические особенности пожилых людей строго индивидуальны и зависят от наследственности и наступления старости в роду, наличия соматических болезней (в роду и у конкретного лица), психологического стресса и продолжительного неудовлетворения значимых потребностей [5].

Подводя итог всему вышесказанному, важно отметить, что окружающие и близкие люди должны стремиться адаптировать пожилых людей к жизненным переменам, поскольку механизм адаптации с возрастом сильно ослабевает. Сильным мотиватором для пожилого человека может быть ощущение того, что он полезен и важен для близких людей. Старость – это неотъемлемая часть жизни и она должна оставаться продуктивной и интересной. Для того, чтобы работать с пожилыми людьми, нужно четко представлять психологические проблемы пожилых и старых людей.

### **Библиографические ссылки**

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология. М. : Академ. проект, 2012. 340 с.
2. Авербух Е. С. Расстройства психической деятельности в позднем возрасте. Ленинград : Медицина, 1969. 286 с.
3. Альперович В. Д. Геронтология. Старость. Социокультурный портрет. М. : Академия, 2011. 270 с.
4. Кулагина И. Ю., Колуцкий В. Н. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека. М. : ТЦ «Сфера», 2013. 464 с.
5. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб. : Речь, 2014. 217 с.

© Эрдэнэцогт М., Прокопенко Е. Н., Смирная А. А., 2018

---

---

### Раздел 3

## «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МИРЫ – МИРЫ НЕРАВНОДУШНЫХ И ПОНИМАЮЩИХ»

УДК 371.321

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

**Е. В. Верещагина**

Сибирский федеральный университет, г. Красноярск

*Рассматриваются использование игровой технологии на уроках английского языка, возрастание интереса к которому продиктовано развитием инновационной педагогики, внедрением в образовательный процесс активных форм и методов обучения.*

*Ключевые слова: игра, игровые технологии, игровое обучение, английский язык.*

### USING GAME'S TECHNOLOGIES AT LESSON OF ENGLISH LANGUAGE AT SECONDARY SCHOOL

**E. V. Vereshchagina**

Siberian Federal University, Krasnoyarsk

*The author of article consider the use of gaming technology in English lessons increase of interest to which is dictated by the development of innovative teaching, the introduction of active forms and methods of teaching in the educational process.*

*Keywords: game, game technologies, educational game, English.*

Традиционные методы обучения ориентированы на средний уровень готовности учащихся. В новых условиях они не дают высокого результата. Поэтому возникла необходимость внедрять в свою практику инновационные технологии, которые способствуют формированию у детей ключевых компетенций, способствующих успешности учеников в современном обществе.

В практике преподавания иностранных языков используются учебные пособия, методические разработки, материалы к проведению разнообразных игр с использованием материала иностранного языка. Таких авторов, как М. Ф. Стронин, Е. В. Ильченко, Г. М. Зайнулина [1, с. 134–135].

Игра служит средством обучения языку, выработки у учащихся речевых навыков и умений. Игра на уроке выступает в качестве приема закрепления знаний и способа тренировки [2, с. 56].

М. Ф. Стронин в своих работах выделяет грамматические, лексические, фонетические, орфографические, творческие игры [3, с. 35–37].

Нами был проведен педагогический эксперимент с целью изучения эффективности использования игровых технологий на уроках английского языка в средней школе. Исследо-

вание проводилось по методу естественно-опытного обучения обычного хода учебного процесса.

Экспериментально-опытное обучение проводилось на базе программного материала, который определялся тематикой проводимых уроков и языковым минимумом, соответствующим программным требованиям. Эксперимент проводился на базе основной школы МБОУ СШ № 82 г. В эксперименте приняли участие учащиеся 9 классов. Один класс учился по программе школы, а параллельный был выбран в качестве группы для проведения эксперимента. Общее количество учащихся 24 человек.

На первом этапе эксперимента выявлялся уровень навыков владения английским языком, при изучении английского языка в условиях традиционного обучения. Был проведен The Cambridge English Placement Test. Тест состоит из 60 вопросов. По результатам учащиеся распределяются по уровням владения английским языком: Bigginer Language Practice (начальный уровень); Elementary Language Practice (базовый уровень); Intermediate Language Practice (пороговый уровень); Advanced Language Practice (продвинутый уровень).

По данным ответов экспериментальной группы, 58 % имеют начальный уровень знания, а 42 % имеют базовый уровень знания. У учащихся 9 контрольной группы, 27 % имеют базовые навыки знания английского языка, остальные 73 % находятся на начальном уровне.

Формирующий этап эксперимента состоял из организации уроков английского языка по учебнику О. Б. Дворецкой и др. «New Millennium English» : учебник для 9 класса.

При планировании уроков было уделено внимание фонетической, грамматической и лексической группе. Так, например, игра «Правда или ложь» направлена на лексическую и грамматическую группу. Учащиеся пишут на листке три предложения по заданной теме. Одно из них является правдой, остальные два – ложью. Ученикам разрешается задавать вопросы касательно утверждений. В итоге необходимо определить, что, правда, а что ложь.

Игра позволяет не только развить навыки грамматики, но также узнать больше об учениках, если тема касается, например, рассказа о себе. Чем более сложные и личные утверждения они будут писать, тем интереснее им будет играть. К примеру, можно придумать следующие утверждения: I like fried fish; I was at library with my friend yesterday; I'm going to make a tattoo.

На контрольном этапе было необходимо выяснить, повысился ли уровень владения английским языком у экспериментальной группы после эксперимента с помощью повторного тестирования. По результатам повторного тестирования 67 % учеников перешли на базовый уровень знаний. После эксперимента количество школьников, повысивших уровень с начального до базового, увеличилось на 25 %. Это доказывает, что применение игровых технологий повысило уровень владения английским языком у учащихся 9-х классов средней школы. Таким образом, игровые технологии – мощный ресурс обучения английскому языку в средней школе.

### **Библиографические ссылки**

1. Князев А. М. Основы применения игровых технологий в профессиональной подготовке : учеб.-метод. пособие. М., 2003.
2. Реан А. А., Бордовская Н. В. Педагогика. СПб. : Питер, 2006. 304 с.
3. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроках иностранного языка (из опыта работы). М. : Просвещение, 1984. 112 с.

© Верещагина Е. В., 2018

УДК 378

## **ЭТИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО МЕНЕДЖЕРА**

**А. В. Девятаев, А. М. Ланг, Л. А. Барановская**

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

*Определены этические и профессиональные качества современного российского менеджера. Рассмотрены основные различия в стилях управления российских и западных менеджеров.*

*Ключевые слова: менеджер, принципы ведения бизнеса, нравственные качества, профессиональные навыки.*

## **THE ETHICAL PORTRAIT OF A MODERN RUSSIAN MANAGER**

**A. V. Devyataev, A. M. Lang, L. A. Baranovskaya**

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

*The article defines the ethical and professional qualities of a modern Russian manager. The main differences between Russian and Western styles of managing are considered.*

*Keywords: manager, principles of running business, moral features, professional skills.*

The movement of our country towards socioeconomic reforms and its transition to a civilized market has caused the appearance of new spheres for applying forces and the appearance of new professions such as the “manager”.

The terms “manager” and “business” have come to us from the English language and they characterize the Western style of managing formed under the influence of Western culture and moral foundations. However Russia is a Euroasiatic country and its type of culture, developed over 1000 years, greatly differs from the culture of Western civilization, including the way of managing business.

In this respect one should recognize the ethics of the Russian kupetz (merchants) who proved themselves effective in the past. Their ethics included 7 principles of “Running Business in Russia”. They are as follows:

1. Love and respect man.
2. Respect the right for property.
3. Respect authority
4. Live according to your means
5. Be honest and truthful.
6. Keep your own word.
7. Be purposeful [1].

The above-stated principles were developed by Russian entrepreneurs in 1912. Moreover, they were approved at the All-Russian Conference of the Society of Russian merchants and manufacturers in 1995.

So, what should a modern Russian manager be? What are his basic principles? First of all, he should be a professional with special knowledge and skills in the area of organizing, production and management, he should be capable of working with people in different conditions. At the same time

he should possess certain ethical qualities, since the moral standards of a manager must be his leading characteristic. The Russian manager should have such moral features as: honesty, equality of word and business, responsibility, ability to communicate, etc. In conclusion, a manager is a specialist who is able to lead and manage people, make reasonable decisions, successfully implement them and be responsible for them. Often management is called art, that is, activities that require talent, skills and advanced abilities.

The methods of training a modern manager for Russian business still remain unresolved. Institutions of higher education must train not only specialist-managers but also highly educated personalities, possessing both deep knowledge of their profession, skills and a high level of culture.

### **Refrence**

1. Materials of the all-Russian Conference of the Society of Russian merchants and manufacturers. Moscow, 1995. URL: <http://opora-sozidanie.ru/?p=7627> (date of visit: 12.03.2018).

© Девятаев А. В., Ланг А. М., Барановская Л. А., 2018

УДК 811.133.1; 782.1

## ИЗУЧЕНИЕ ОПЕРНОГО ЛИБРЕТТО И ЛИТЕРАТУРНОГО ПЕРВОИСТОЧНИКА В КУРСЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ПРИМЕРЕ ОПЕРЫ Ж. БИЗЕ «КАРМЕН»

Г. А. Жидяева, Ю. А. Колпакова

Красноярский государственный институт искусств, г. Красноярск

*Рассматриваются образы главных героев оперы Жоржа Бизе «Кармен» и одноименной новеллы Проспера Мериме. Осуществляется сравнительный анализ текста либретто и литературного первоисточника с целью выявления сюжетных и лингвистических отличий в трактовке персонажей Хосе и Кармен. Акцентируется внимание на значении изучения первоисточника для понимания авторского замысла.*

*Ключевые слова: опера, либреттология, французский язык, Кармен, Жорж Бизе, Проспер Мериме, лингвистический анализ.*

## OPERA LIBRETTO AND LITERARY PRIMARY SOURCE STUDY IN THE MUSICAL LITERATURE COURSE BY EXAMPLE OF GEORGES BIZET'S CARMEN.

G. A. Zhidiaeva, Yu. A. Kolpakova

Krasnoyarsk State Institute of Arts, Krasnoyarsk

*The paper considers the lead characters images of Georges Bizet's opera Carmen and same-name Prosper Mérimée's novella. Also, it carries out a comparative analysis of both libretto text and literary primary source in order to find out some plot and linguistic differences in the treatment of José and Carmen. The study emphasizes the importance of the primary source research in order to understand an artist's intention.*

*Keywords: opera, librettology, French language, Carmen, Georges Bizet, Prosper Mérimée, linguistic analysis.*

Изучение оперных партитур составляет существенную часть курса зарубежной музыкальной литературы в среднем звене образования – в музыкальных училищах и колледжах. Как правило, изучение оперы начинается с истории её создания, затем осуществляется переход к музыкальному анализу. При этом зачастую в тени остаётся литературный первоисточник. Еще меньше внимания уделяется либретто, каким бы талантливым оно ни было.

Опера Жоржа Бизе «Кармен» в этом смысле являет собой уникальный пример, поскольку в её первоначальном варианте благодаря большому количеству разговорных диалогов словесный текст обращает на себя гораздо больше внимания, чем это обычно происходит. Кроме того его авторы – Анри Мельяк и Людовик Галеви – были крупными драматургами и либреттистами своего времени. Помимо Жоржа Бизе с их текстами работали такие композиторы, как И. Штраус, Ф. Легар и Ж. Оффенбах.

В рамках данной статьи остановимся на особенностях воплощения образов главных героев – Хосе и Кармен – в новелле Проспера Мериме и в опере Бизе, а также постараемся сделать выводы о том, насколько сравнение с первоисточником помогает понять замысел композитора, а, следовательно, и приблизиться к пониманию чисто оперной драматургии, что является основной целью на уроках музыкальной литературы.

Новелла Проспера Мериме состоит из четырех глав. В первой описана встреча рассказчика – любознательного ученого и путешественника – с разбойником Хосе Наварро. Во второй главе – знакомство рассказчика с цыганкой Кармен. В третьей главе сам Хосе, приговоренный к повешению, рассказывает историю своей жизни и напряженных отношений с Кармен, закончившихся её убийством. Четвертая глава – описание цыганских племен, изучением которых занимается рассказчик.

Собственно, основой для оперы послужила третья глава новеллы, полностью сосредоточенная на действующих лицах и разыгрывающейся между ними драме. Стоит отметить, что описания чувств и переживаний героев весьма скупы. К пространным внутренним диалогам Мериме не прибегает, передавая чувства персонажа через его действия. Например: «*Peu s'en fallut que je ne lui jetasse la pièce à la tête, et je fus obligé de faire un effort violent sur moi-même pour ne pas la battre. Après nous être disputés pendant une heure, je sortis furieux. J'errai quelque temps par la ville, marchant deçà et delà comme un fou; enfin j'entrai dans une église, et m'étant mis dans le coin le plus obscur, je pleurai à chaudes larmes [Я чуть не бросил ей монету в лицо и с огромным трудом сдержался, чтобы не поколотить ее. После перебранки, длившейся битый час, я ушел вне себя от гнева. Некоторое время я, как безумный, бродил по городу; наконец я вошел в церковь и, забывшись в самый темный ее угол, горько заплакал<sup>1</sup>]*» [3, с. 46]. Как видим, язык автора очень точен и лаконичен.

Или в сцене после убийства Кармен читаем следующее: «*Elle tomba au second coup sans crier. Je crois voir encore son grand oeil noir me regarder fixement; puis il devint trouble et se ferma. Je restai anéanti une bonne heure devant ce cadavre. Puis, je me rappelai que Carmen m'avait dit souvent qu'elle aimerait à être enterrée dans un bois. Je lui creusai une fosse avec mon couteau, et je l'y déposai. Je cherchai longtemps sa bague et je la trouvai à la fin. Je la mis dans la fosse auprès d'elle avec une petite croix. Peut-être ai-je eu tort [После второго удара она упала, даже не вскрикнув. Мне кажется, я до сих пор вижу пристальный взгляд ее больших черных глаз; затем они помутнели и закрылись. Я целый час просидел, уничтоженный, над ее телом. Затем я вспомнил, что Кармен несколько раз говорила мне о своем желании быть похороненной в лесу. Вырыв ножом могилу, я опустил ее туда. Я долго проискал ее кольцо и под конец нашел его. И кольцо и маленький крестик я положил рядом с ней. Не знаю, быть может, я неправильно поступил]*» [3, с. 72].

Таким же сухим, несколько «деловым» слогом ограничивается Мериме при обрисовывании природы и окружающего быта. В опере, напротив, много ярких массовых сцен, дающих широкую панораму народной жизни (смена караула, хор работниц табачной фабрики и молодых людей, танцы цыганок, коррида и др.). В наличии многолюдных сцен состоит одно из отличий первоисточника и текста либретто. Тем самым в опере создается контраст между драмой главных героев и народной жизнью.

В произведении П. Мериме подобный контраст внешнего и внутреннего плана тоже присутствует, но выражен несколько иначе. События, описанные в новелле, рассказчик обрамляет в первой главе объяснениями цели своего путешествия, историческими сведениями, а в конце – описаниями особенностей цыганского языка и нравов. На первый взгляд, четвертая глава кажется неуместной после описанной трагедии, но такое неожиданное отступление лишь подчеркивает ужас произошедших событий, усиливает эмоциональное воздействие на читателя именно своей обыденностью и кажущимся равнодушием к судьбам героев.

Еще одно отличие новеллы от оперы состоит в том, что в новелле многие события происходят ночью (бегство Хосе из постоянного дома, встреча рассказчика с Кармен), а также в уединенных местах (убийство Кармен в горном ущелье и др.), вследствие чего произведение обретает присущие литературному романтизму загадочность и экзотический колорит. В опере и либретто это характерно, пожалуй, лишь для третьего действия, в меньшей степени для второго, а в первом и четвертом Испания предстает, напротив, яркой, солнечной и полной жизни.

<sup>1</sup> Здесь и далее цитаты даны в переводе М. Л. Лозинского с коррективами автора статьи.

При создании либретто оперы изменения коснулись также состава действующих лиц, и, как следствие, самого облика главных героев. Остановимся на этом подробнее.

Список действующих лиц в опере и новелле не идентичен. В опере, разумеется, отсутствует фигура рассказчика, и потому в произведение не вошел ряд эпизодов, в которых он появляется. Это наложило отпечаток и на восприятие главных действующих лиц. В новелле главных героев читатель впервые видит именно глазами путешественника. Хосе в первой же главе предстает как разбойник с большой дороги, правда, сожалеющий о своей участи. В ответ на слова рассказчика о знаменитом разбойнике Хосе Мария, он «холодно заметил»: «José-Marian'estqu'undrôle, ditfroidementl'étranger [Хосе Мария просто шут]» [3, с. 9].

#### Действующие лица

| Либретто оперы «Кармен»   | Новелла П. Мериме «Кармен» |
|---------------------------|----------------------------|
| –                         | Рассказчик                 |
| Кармен                    | Кармен                     |
| Хосе                      | Хосе                       |
| –                         | Гарсия Кривой – муж Кармен |
| Эскамильо – тореадор      | тореадор                   |
| Микаэла – крестьянка      | –                          |
| Данкайро – контрабандист  | Данкайро                   |
| Ремендадо – контрабандист | Ремендадо                  |
| Цунига – капитан          | капитан                    |
| Моралес – офицер          | –                          |
| Фраскита – цыганка        | –                          |
| Мерседес – цыганка        | –                          |

Кармен также предстает в самом невыгодном свете: она пытается обокрасть рассказчика и уговаривает Хосе убить его. И с первой же совместной сцены читатель наблюдает чрезвычайно натянутые отношения между главными героями новеллы. Но в либретто эти сцены отсутствуют, и потому Хосе изначально изображен простым солдатом, «честным малым». Тем более ярким видится контраст миров, к которым принадлежат Кармен и Хосе, а также разница их мировоззрений, идеалов. У Кармен это свобода (неслучайно рассказчик в новелле отмечает: «Для людей ее племени свобода превыше всего»), у Хосе – верность.

Следующее, что обращает на себя внимание – наличие в опере такого персонажа, как Микаэла. Этот образ относится к «сфере Хосе» и введен в произведение, чтобы углубить характеристику солдата, подчеркнуть его честность, любовь к матери, родному дому, а также показать его идеал женщины до встречи с Кармен. Образ Микаэлы вырос из фразы Хосе в новелле: «...je pensais toujours au pays, et je ne croyais pas qu'il y eût de jolies filles sans jupes bleues et sans nattes tombant sur les épaules [Мне казалось, что девушка не может быть красива без синей юбки и без кос, ниспадающих на плечи]» [3, с. 29]. Так одевались крестьянки Наварры и баскских провинций.

Еще одно важнейшее отличие – отсутствие в опере образа мужа Кармен, Гарсии Кривого. В новелле Хосе называет мужа Кармен «таким же пройдохой, как и она сама», «отъявленным негодяем». Отсутствие этого героя и, соответственно, ряда эпизодов, связанных с ним (убийство Ремендадо, поединок с Хосе и др.), призвано смягчить и образ Кармен.

Таким образом, можно сделать вывод, что изменение состава действующих лиц имеет целью облагородить главных героев. Этой же цели служат и некоторые лингвистические особенности воплощения этих образов. Например, то, как герои называют друг друга. В новелле обращения Кармен к Хосе чрезвычайно разнообразны. В начале их знакомства преобладают добродушно-пренебрежительные:

приятель – *compère*;

канарейка – *canari* (испанские драгуны носили желтую форму);

мой мальчик – *monfils, mon garçon*;

паильо – *payllo* (так цыгане называли всякого человека не их племени);

земляк – *monpays* (моя страна, моя родина).

Затем, когда Хосе стал контрабандистом, эти обращения сменяются иными. В тексте новеллы можно встретить: дурак, простак – *sot, bête, niais, lillipendi*. Несколько раз Кармен называет Хосе минчорро – *minchorrò* (любовник, или, точнее, предмет мимолетного увлечения). И, наконец, в момент последнего конфликтного столкновения главных героев, перед убийством Кармен – просто и прямо – Хосе.

В опере Кармен не называет Хосе ни *monfils*, ни *payllo*, ни *bête*, ни *niais*, ни *lillipendi*. Встречаются обращения *приятель, земляк, мой мальчик, канарейка, Хосе*. То есть наиболее резкие пренебрежительные выражения либреттисты из текста исключили, оставив нейтральные варианты.

Хосе обращается к Кармен в самом начале *сестричка, бедная девочка*. Потом называет её *чертовкой, колдуньей*. И в либретто оперы, и в тексте новеллы Хосе говорит Кармен: «Ты дьявол». Однако в новелле этот момент более обоснован. Во-первых, сама Кармен при встрече с Хосе у Лиласа Пастья говорит о себе: «Поверь мне, мальчик, ты дешево отделался. Ты встретил дьявола, да, дьявола – он не всегда бывает черен, – и он не свернул тебе шеи». А во-вторых, Хосе называет Кармен дьяволом после того, как она заставила его бросить раненого Ремендадо, ставшего обузой, а Гарсия убил его. Кроме того, рассказчик при первой встрече с главной героиней называет её колдуньей, приспешницей дьявола. В опере эти эпизоды отсутствуют.

Помимо дьявола Кармен сравнивается с волком. В тексте новеллы рассказчик описывает цыганку следующим образом: «...à chaque défaut elle réunissait une qualité qui ressortait peut-être plus fortement par le contraste. C'était une beauté étrange et sauvage, une figure qui étonnait d'abord, mais qu'on ne pouvait oublier. Ses yeux surtout avaient une expression à la fois voluptueuse et farouche que je n'ai trouvée depuis à aucun regard humain. Oeil de bohémien, œil de loup, c'est un dicton espagnol qui dénote une bonne observation [Каждому ее недостатку соответствовало какое-нибудь достоинство, особенно бросавшееся в глаза в силу этого контраста. То была странная, дикая красота, лицо, поначалу удивлявшее, которое, однако, невозможно было забыть. Особенно поражал ее взгляд, одновременно чувственный и дикий, такого взгляда я не видел больше ни у одного человеческого существа. "Цыганский взгляд – волчий взгляд", утверждают цыгане]» [3, с. 21].

Затем Кармен, прогоняя Хосе, произносит фразу: «Волку с собакой не ужиться». Эта фраза сохранена в тексте либретто, благодаря чему «волчий» мотив находит отражение и в опере.

Примечательно, что в описании рассказчиком и Хосе, и Кармен присутствует эпитет «дикий» (у Хосе – необузданно-дикий), только у Кармен в сочетании с эпитетом чувственный, а у Хосе – благородный.

В целом, несмотря на существенное смягчение в опере образа главной героини, её принадлежность к низшим социальным слоям лексически выражена и в тексте либретто – наиболее ярко в первом действии. В частности, в описании скандала на табачной фабрике используются намеки на традиции наказания в Испании для женщин легкого поведения и подозреваемых в колдовстве (провинившуюся сажали на осла и возили по городу; впереди шел коррехидор, а сзади – стражники, бичевавшие наказуемую кнутом). Кроме того, в тексте либретто сохранены некоторые цыганские слова. Например, *barlachi* – магнит, с помощью которого, по словам цыган, можно производить всевозможные заклинания.

Таким образом, проанализировав сюжет, состав действующих лиц в новелле и либретто, а также некоторые лингвистические особенности воплощения главных героев, можно сделать вывод, что образы Хосе и Кармен в опере существенно смягчены и облагорожены. Либреттисты и композитор наделяют героев высокими жизненными идеалами верности и свободы, тем самым поднимая сюжет над уровнем частной зарисовки, делая его более уни-

версальным и обобщенным. Знакомство с первоисточником помогает ощутить это, выявляет авторский замысел и приближает к пониманию драматургии произведения в целом.

### **Библиографические ссылки**

1. Кармен : опера в 4 действиях: по одноименной новелле П. Мериме : клavier. М. : Музыка, 1973. 430 с.
2. Шитикова Р. Г., Привалова О. А. «Кармен» П. Мериме и Ж. Бизе: сравнительный анализ новеллы и либретто // Музыкальное образование в современном мире. Диалог времен : сб. науч. тр. / ред.-сост. М. В. Воротной. СПб. : Скифия-Принт, 2017. Вып. 8. Ч. II. С. 123–149.
3. Mérimée P. Carmen. E-books libresetgratuits, 2011. 79 с.

© Жидяева Г. А., Колпакова Ю. А., 2018

УДК 159.9

## НАСТАВНИЧЕСТВО, КАК СПОСОБ АДАПТАЦИИ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И. К. Карпова

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

*В современной теории образования за рубежом наставничеству как методу и способу адаптации молодого специалиста в профессиональной деятельности уделяется большое значение. Подготовка к социальной работе – это практико-прикладная деятельность, преимущественными аспектами которой является не только передача теоретического опыта, но передача практических навыков. Одной из практик подготовки к социальной работе является профессиональное сопровождение студентов младших курсов или наставничество.*

*Ключевые слова: наставничество, подготовка, молодые специалисты, развитие воспитания, учитель, профессиональная адаптация.*

## MENTORING AS A WAY OF ADAPTING A YOUNG SPECIALIST TO PROFESSIONAL ACTIVITIES

I. K. Karpova

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

*In modern theory of education abroad mentoring as a method and method of adaptation of a young specialist in professional work is given great importance. Preparation for social work is a practice-applied activity, the main aspects of which are not only the transfer of theoretical experience, but the transfer of practical skills. One of the practices of preparing for social work is the professional accompaniment of undergraduate students or mentoring.*

*Keywords: mentoring, training, young specialists, development of upbringing, teacher, professional adaptation.*

В СССР наставничество – форма коммунистического воспитания и профессиональной подготовки молодежи в учреждениях образования, на производстве, в профессионально-технических училищах и т. д. опытными педагогами, передовыми рабочими, мастерами, инженерно-техническими работниками. В различных формах существовало с 30-х годов, особенно распространилось с 70-х годов [1, с. 1].

Наставничество широко практикуется за рубежом. Особого внимания заслуживает позиция Г. Льюиса, который рассматривает понятие «наставничество» как систему отношений и ряд процессов, когда один человек предлагает помощь, руководство, совет и поддержку другому. Наставник – человек, обладающий определенным опытом и знаниями, высоким уровнем коммуникации, стремящийся помочь своему подопечному приобрести опыт, необходимый и достаточный для овладения профессией.

В настоящее время существует несколько определений понятий «наставничество» и «наставник».

Наставник – воспитатель, учитель. Основными категориями процесса наставничества являются развитие, воспитание и профессиональная адаптация человека в учебно-

профессиональной и профессиональной деятельности. Философы с давних времен пытались определить основные задачи деятельности наставника. Например, Сократ главной задачей наставника считал пробуждение мощных душевных сил ученика. Беседы Сократа были направлены на то, чтобы помочь «самозарождению» истины в сознании обучающегося. В поисках истины ученик и наставник должны находиться в равном положении, руководствуясь тезисом «я знаю только то, что ничего не знаю». Его главное дидактическое достижение – майевтика («повивальное искусство») – диалектический спор, подводящий к истине посредством продуманных наставником вопросов.

По мысли Платона, воспитание надо начинать с раннего возраста, так как оно должно обеспечить постепенное восхождение ученика к миру идей. Осуществлять подобное воспитание способен, прежде всего, наставник преклонных лет.

Ж.-Ж. Руссо полагал, что главное и наиболее сложное искусство наставника – уметь ничего не делать с учеником.

В начале XX века о проблемах наставничества размышлял К. Д. Ушинский. Он считал, что нельзя гордиться своей опытностью, высчитывая по пальцам годы своей воспитательной деятельности. Так педагог превращается в машину, которая только задает и спрашивает уроки и наказывает тех, кто попадает под руку. Нельзя быть убежденным, что профессиональный опыт с лихвой компенсирует полное отсутствие теоретической подготовки. Теоретические знания и опыт должны дополнять друг друга, но не замещать. Таким образом, профессиональная адаптация личности напрямую зависит от уровня педагогического мастерства, опыта и знаний наставника.

Считается, что понятие «наставничество» приобрело свое современное значение в середине 60-х годов XX века и рассматривалось как действенная форма профессиональной подготовки и нравственного воспитания молодежи. Наставниками, как правило, становились люди авторитетные, с хорошей профессиональной подготовкой, богатым жизненным опытом. В последние десятилетия этот метод профессиональной адаптации оказался забытым [3, с. 3–9].

Профессиональное сопровождение предполагает профессиональное и личностное развитие, воспитание и адаптацию студента, как к профессии, так и социальной среде.

Под развитием человека понимается процесс становления его личности под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых социальных и природных факторов, а под воспитанием – целенаправленный процесс формирования интеллекта, профессионального мировоззрения, физических и духовных сил личности, подготовки ее к жизни, активному участию в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности.

Под профессиональной адаптацией понимается процесс приспособления (привыкания) человека к содержанию, условиям, организации и режиму труда, к коллективу. Успешная профессиональная адаптация является одним из показателей обоснованности выбора профессии и способствует развитию положительного отношения работника к своей деятельности, сближению общественной и личной мотивации трудовой деятельности [2, с. 10–20].

Наставничеством могут заниматься не только дипломированные специалисты, но и студенты старших курсов, для которых наставничество может являться практикой применения их навыков и стимулом для дальнейшего профессионального развития.

Наставничество является эффективным способом повышения своей квалификации, развития инновационного содержания собственной трудовой деятельности, выхода на более высокий уровень профессиональной компетенции.

Наставничество может быть прямое (непосредственный контакт с подопечным, общение с ним не только в учебное время, но и в неформальной обстановке) и опосредованное (когда оно проявляется только формально, путем советов, рекомендаций, но личные контакты сводятся к минимуму, а также влияние на его окружающую среду); индивидуальное (когда все силы направлены на воспитание одного студента) и коллективное (когда наставничество распространяется на весь коллектив); открытое (двустороннее взаимодействие наставника и воспитуемого) и скрытое (когда наставник воздействует незаметно) [4, с. 11].

---

Наставничество является двусторонним процессом: с одной стороны – деятельность наставника, с другой – деятельность, воспитанника. Этот процесс носит субъект-субъектный характер и является одной из разновидностей педагогического взаимодействия [5, с. 15].

Исходя из всего вышесказанного, можно предположить, что наставник должен быть настоящим подвижником, обладать глубокими знаниями в области педагогики, психологии, культурологии и высокой профессиональной компетентностью.

Профессиональное становление будущего специалиста – сложный и непрерывный процесс проектирования личностных и профессиональных качеств. Элементы профессиональной деятельности реализуются в учебно-воспитательном процессе не только посредством включения в обучение учебно-профессиональных задач, проблемных ситуаций, но и командного взаимодействия будущих специалистов разных курсов.

В процессе профессионального наставничества студент получает знания, развивает навыки и умения, повышает свой учебно-профессиональный уровень и способности; учится выстраивать конструктивные отношения со средой; приобретает информацию о сфере профессиональной деятельности. Наставник развивает свои деловые качества, повышает свой профессиональный уровень в процессе взаимообучения.

### **Библиографические ссылки**

1. Виханских О. С., Наумов А. И. Менеджмент : учебник. М. : Гардарики, 2003. 528 с.
2. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. М., 1998. с. 24
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов. М., 2003
4. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособие для вузов. М., 2001.

© Карпова И. К., 2018

УДК 378

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕГО ВИДА

Г. В. Киричѐк

Омский государственный университет имени Ф. М. Достоевского, г. Омск

*Рассматривается проблема профессиональной культуры педагогов, описывается ее структура, анализируется психодиагностический потенциал ее компонентов. Проводится комплексное исследование аксиологического, технологического и личностно-творческого компонентов профессионально-педагогической культуры в муниципальном дошкольном образовательном учреждении с позиции самих воспитателей, их коллег и родителей учащихся. Помимо анализа полученных результатов, в статье формулируется заключение о том, где и каким образом их можно использовать на практике.*

*Ключевые слова: профессиональная культура педагогов; структура профессионально-педагогической культуры; аксиологический, технологический, личностно-творческий компоненты профессионально-педагогической культуры; дошкольное образовательное учреждение общеразвивающего вида.*

## PROFESSIONAL CULTURE OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION OF THE GENERALIZING SPECIES

G. V. Kirichek

Omsk State University named after F. M. Dostoevsky, Omsk

*This article deals with the problem of professional culture of teachers, describes its structure, analyzes the psychodiagnostic potential of its components. A comprehensive study of the axiological, technological and personal-creative components of professional and pedagogical culture in the municipal preschool educational institution is carried out from the position of the educators themselves, their colleagues and parents of students. In addition to analyzing the results obtained, the article formulates a conclusion about where and how they can be used in practice.*

*Keywords: professional culture of teachers; structure of professional and pedagogical culture; axiological, technological, personality-creative components of professional-pedagogical culture; preschool general educational institution.*

Возросший интерес научного сообщества к проблеме профессионально-педагогической культуры обусловлен особенностями развития современного общества. Так, при достаточно большом разнообразии и доступности информации, функция воспитателя как носителя специальных знаний и умений, осуществляющего их передачу подрастающему поколению, отходит на второй план, в то время как приоритетной в его деятельности становится способность создавать и передавать ценности, закладывать фундамент детского мировоззрения. Все это предполагает собственное непрерывное личностное развитие воспитателя, его стремление выйти за рамки нормативной деятельности, описанной во ФГОС и в профессиональных стандартах педагогов ДОУ. Совокупность этих свойств заключаются в таком понятии, как профессиональная культура педагогов, или профессионально-педагогическая культура.

В отличие от педагогической культуры, носителями которой могут выступать люди, чья профессиональная деятельность не связана с педагогической практикой, профессионально-педагогическая культура характеризует людей, осуществляющими педагогический труд на профессиональном уровне. Как отмечает А. П. Самородова, профессионально-педагогическая культура воспитателя является «интегральным качеством личности, представленным единством ценностного, когнитивного, инновационно-технологического, личностно-творческого компонентов, обеспечивающих в своем взаимодействии продуктивную педагогическую деятельность и творческую самореализацию воспитателя дошкольного образовательного учреждения» [5, с. 5]. На сегодняшний день единого взгляда структуру профессиональной культуры педагогов нет, и в зависимости от подхода ученые (Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов, М. А. Гуляева, С. Д. Якушева и др. [1; 2; 4]) включают в нее разное число компонентов, однако, в качестве наиболее общих структурных блоков этого феномена можно выделить следующие:

- аксиологический (ценностно-мотивационный, предполагающий стремление к постоянному саморазвитию и наличие гуманистической ценностной ориентации);
- технологический (совокупность психолого-педагогических знаний умений и навыков, гносеологические и организационные способности, умение проявлять инициативу и вводить инновации в деятельность – то, что обеспечивает технологическую сторону процесса педагогической деятельности);
- личностно-творческий (независимость, самостоятельность, постоянная рефлексия, умение критично относиться к информации и к собственным взглядам, стремление к творческому самовыражению в деятельности).

Перечисленные выше компоненты, по мнению В. А. Сластенина, составляют структуру профессиональной культуры педагога [4]. Соответственно, их изучение в каждом конкретном практическом случае может обнаружить не просто уровень развития профессионально-педагогической культуры, а выявить ее дефицитные и ресурсные стороны, на основе анализа которых можно выстраивать более эффективные системы повышения профессиональной культуры педагогов дошкольных образовательных учреждений. В связи с этим целью нашего исследования выступило изучение компонентов профессиональной культуры педагогов дошкольного образовательного учреждения общеразвивающего вида. Для осуществления комплексного подхода к достижению данной цели исследование профессиональной культуры педагогов дифференцировалось не только по входящим в нее компонентам, но и по субъектам оценивания, в качестве которых выступили сами педагоги (самооценивание), их коллеги и родители детей, обучающихся в ДООУ.

Данное исследование направлено на решение следующей проблемы: в чем специфика профессиональной культуры педагогов муниципального дошкольного образовательного учреждения, каковы ее сильные и слабые стороны?

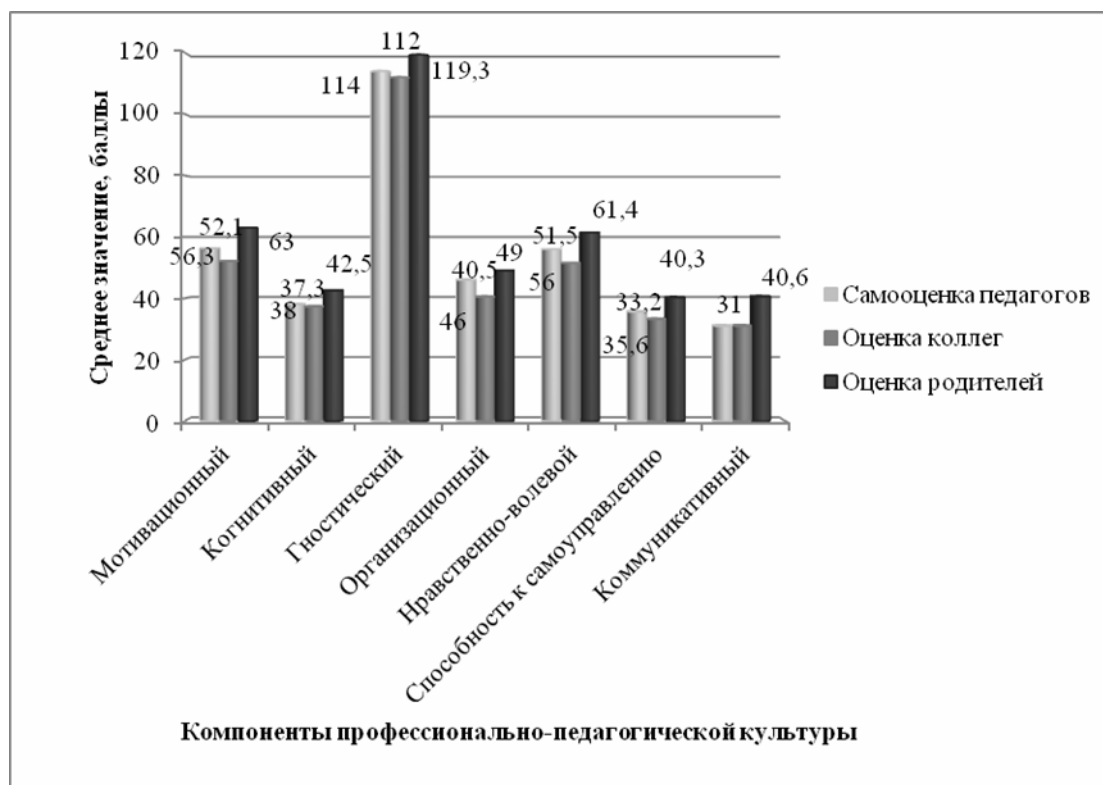
Для изучения характеристик профессиональной культуры педагогов была использована методика «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию» Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова [3], а также проводилась беседа на предмет выявления ресурсных и дефицитных сторон профессионально-педагогической культуры воспитателей исследуемого учреждения с самими воспитателями и с родителями детей, обучающихся в этом учреждении.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Солянский детский сад № 1» Черлакского муниципального района Омской области. В качестве респондентов выступили педагоги данной организации в количестве 7 человек (5 педагогов ВПО и 2 – СПО), а также родители детей, обучающихся в данном МБДОУ в разных группах, в количестве 22 человек.

### **Результаты исследования**

Особенности выраженности различных компонентов профессиональной культуры педагогов, согласно самооценке самих педагогов, оценке коллег-педагогов и родителей обучающихся в ДООУ детей, представлены на рисунке и в табл. 1.

---



Показатели характеристик профессиональной культуры педагогов  
МБДОУ «Солянский детский сад № 1»

Таблица 1

**Характеристики профессиональной культуры педагогов  
МБДОУ «Солянский детский сад № 1» (уровень выраженности)**

| Общие компоненты профессионально-педагогической культуры | Частные компоненты профессионально-педагогической культуры | Само-оценка педагогов | Оценка коллег | Оценка родителей |
|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-----------------------|---------------|------------------|
| Аксиологический                                          | Мотивационный                                              | высокий               | средний       | высокий          |
| Технологический                                          | Когнитивный                                                | высокий               | высокий       | высокий          |
|                                                          | Гностический                                               | высокий               | высокий       | высокий          |
|                                                          | Организационный                                            | высокий               | средний       | высокий          |
| Личностно-творческий                                     | Нравственно-волевой                                        | высокий               | средний       | высокий          |
|                                                          | Способность к самоуправлению в педагогической деятельности | высокий               | высокий       | высокий          |
|                                                          | Коммуникативный                                            | высокий               | высокий       | высокий          |

В полученных в процессе исследования данных достаточно четко прослеживаются две тенденции. Согласно первой из них, родителям свойственно более высоко (по средним значениям) оценивать различные компоненты профессиональной культуры педагогов, чем самим педагогам и их коллегам. Подобный результат, на наш взгляд, говорит, в первую очередь, об удовлетворенности родителей общим профессионализмом и отдельными личностными качествами педагогов дошкольного учреждения. Это подтверждается и тем фактом, что все компоненты психолого-педагогической культуры респондентов родители отнесли к высокому уровню выраженности. Наиболее высокие баллы воспитатели получили от родителей по таким характеристикам, как «способность к самоуправлению в педагогической деятельности» (40,3 балла) и «коммуникативный компонент» профессионально-педагогической культуры (40,6 балла). Данные характеристики относятся к личностно-творческому блоку

профессионально-педагогической культуры и описывают организованность, самостоятельность и трудолюбие воспитателей, их способность к сотрудничеству, к выстраиванию конструктивного диалога с окружающими (коллегами, родителями, детьми), способность избегать конфликтов в процессе общения. По всей видимости, заключения родителей основаны на положительном опыте взаимодействия с педагогами учреждения в рамках дополнительных занятий и мастер-классов, организованных педагогами для родителей, а также на основе обратной связи от детей.

Вторая выявленная тенденция заключается в том, что педагоги склонны выше оценивать собственную профессиональную культуру, чем культуру коллег (по показателям средних значений). При этом все компоненты собственной психолого-педагогической культуры воспитатели отнесли к высокому уровню выраженности. На их взгляд, они обладают достаточно сильной мотивацией к познанию и самообразованию, глубокими знаниями в области педагогики и детской психологии, ответственно относятся к возложенным на них обязанностям, умеют ставить перед собой цели и доводить начатое дело до конца, обладают хорошо развитыми гностическими способностями, умеют планировать свое время и деятельность, способны разрешать конфликты и строить взаимоотношения на сотрудничестве. Наиболее высокие баллы в рамках самооценивания педагоги набрали по шкалам «способности к самоуправлению в педагогической деятельности» (35,6 балла), «гностическому» (114 баллов) и «организационному» (46 баллов) компонентам профессиональной культуры. Первый из указанных компонентов относится к личностно-творческому блоку профессионально-педагогической культуры, второй – к технологическому.

Наиболее дифференцированной оценкой компонентов профессиональной культуры педагогов в рамках исследования выступила оценка воспитателями своих коллег: она включает в себя разные уровни выраженности. Так, к высокому уровню выраженности педагоги отнесли такие характеристики профессиональной культуры своих коллег, как «когнитивный» (37,3 балла), «гностический» (112 баллов) и «коммуникативный» (31 балл) компоненты, а также «способность к самоуправлению в педагогической деятельности» (33,2 балла). К среднему уровню выраженности – «мотивационный» (52,1 балла), «организационный» (40,5 балла) и «нравственно-волевой» (51,5 балла) компоненты. Другими словами, воспитатели полагают, что их коллеги обладают высоким уровнем знаний и навыков в психолого-педагогической сфере, а также умеют ставить и решать познавательные задачи, управлять ситуацией общения, сотрудничать с другими людьми, организовывать свою деятельность, ориентируясь на поставленную цель. Тем не менее, стремление коллег к познанию и саморазвитию в педагогической сфере, требовательность к себе и результатам своей деятельности, а также умение организовывать свое рабочее время оцениваются педагогами средне.

Использование критерия Краскелла–Уоллеса показало, что значимые различия в характеристиках профессиональной культуры педагогов дошкольного образовательного учреждения между тремя подгруппами (самооценка педагогов, оценка коллег, оценка родителей) существуют по пяти из семи параметров: «мотивационный» ( $p \leq 0,001$ ), «организационный» ( $p \leq 0,01$ ), «нравственно-волевой» ( $p \leq 0,001$ ), «коммуникативный» ( $p \leq 0,01$ ) компоненты, а также «способность к самоуправлению в педагогической деятельности» ( $p \leq 0,01$ ). Далее указанные стратегии сравнивались у трех групп попарно с помощью критерия Манна–Уитни. Полученные результаты представлены в табл. 2.

Установлено, что родители значительно выше, чем сами педагоги и их коллеги, оценивают педагогов по таким характеристикам, как «мотивационный» ( $U = 73,2$  и  $U = 54$ ,  $p \leq 0,001$ ), «нравственно-волевой» ( $U = 112,4$ ,  $p \leq 0,05$ ;  $U = 58,5$ ,  $p \leq 0,001$ ), «коммуникативный» ( $U = 79,5$  и  $U = 80$ ,  $p \leq 0,001$ ) компоненты, а также «способность к самоуправлению в педагогической деятельности» ( $U = 127,5$ ,  $p \leq 0,05$ ;  $U = 89,4$ ,  $p \leq 0,01$ ). Кроме того, родители выше, чем коллеги, оценивают «организационный» компонент профессиональной культуры педагогов ( $U = 70,5$ ,  $p \leq 0,001$ ). Сами педагоги дают значительно более высокие оценки, по сравнению с оценками со стороны коллег, таким компонентам своей профессиональной

культуры, как «мотивационный» ( $U = 69,5, p \leq 0,05$ ), «организационный» ( $U = 57, p \leq 0,01$ ) и «нравственно-волевой» ( $U = 72,4, p \leq 0,05$ ).

Таблица 2

**Показатели коэффициентов оценки различий между характеристиками профессиональной культуры педагогов с позиции самих педагогов, их коллег и родителей обучающихся в МБДОУ детей**

| Компоненты профессионально-педагогической культуры         | Самооценка педагогов и оценка коллег (Манна–Уитни) | Самооценка педагогов и оценка родителей (Манна–Уитни) | Оценки коллег и родителей (Манна–Уитни) |
|------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| Мотивационный                                              | 69,5*                                              | 73,2***                                               | 54***                                   |
| Организационный                                            | 57**                                               | –                                                     | 70,5***                                 |
| Нравственно-волевой                                        | 72,4*                                              | 112,4*                                                | 58,5***                                 |
| Коммуникативный                                            | –                                                  | 79,5***                                               | 80***                                   |
| Способность к самоуправлению в педагогической деятельности | –                                                  | 127,5*                                                | 89,4**                                  |

Примечание: \* $p \leq 0,05$ ; \*\* $p \leq 0,01$ ; \*\*\* $p \leq 0,001$ .

В целом, как уже отмечалось выше, значительно более высокая оценка компонентов профессиональной культуры педагогов со стороны родителей, чем со стороны коллег и даже со стороны самооценивания воспитателей, говорит об удовлетворенности родителей деятельностью и личными качествами педагогов образовательного учреждения. У родителей, как правило, отсутствуют четкие представления о системе государственных стандартов образования в дошкольном учреждении, существующих инновациях и альтернативных системах работы, в связи с чем их оценка является скорее общим субъективным ощущением, чем объективным суждением, основанном на конкретных критериях. Опираясь на результаты беседы, проводимой с родителями, было установлено, что такая высокая оценка связана, с одной стороны, с удовлетворенностью от активного участия садика в различных городских конкурсах детского творчества и соревновательных детских мероприятиях, которые позволяют детям творчески и спортивно расти и развиваться, организуют их время. С другой стороны, высокая оценка профессиональной культуры педагогов связана с их дополнительной работой с самими родителями: семинарами и мастер-классами, направленными на повышение психологических и педагогических компетенций, связанных с воспитанием детей.

Более высокие показатели самооценивания педагогов, по сравнению с оценкой коллег, объясняется, на наш взгляд, фактором субъективизма. Так, собственные характеристики воспитатели оценивают, исходя не только из видимых результатов своей деятельности, но и из своих намерений, своего отношения к работе, в то время как коллег они могут оценить только по внешним признакам их деятельности. И в данном контексте можно выявить потенциальные зоны роста педагогов: мотивационный фактор, фактор организации своего времени и нравственно-волевой, заключенный в данном случае в критичности и самокритичности в отношении своей профессиональной деятельности.

По результатам беседы, в процессе которой педагоги отвечали на вопросы относительно сильных и дефицитных сторон профессиональной культуры педагогического состава их учреждения, в качестве первых воспитатели выделяют результативность в пределах нормативной деятельности, в качестве вторых – сниженную внутреннюю мотивацию и отсутствие возможности внедрять инновационные разработки в деятельность. Причиной определенной сниженности этих показателей они называют невысокую заработную плату и слабую, на их взгляд, методическую обеспеченность учреждения. В первую очередь, как мы предполагаем, от этих причин страдает именно мотивационная сфера, которая влечет за со-

бой снижение общей требовательности и самокритичности, а также слабую активность в вопросах внедрения инноваций в деятельность. Тем не менее, стоит отметить, что мы говорим не о низкой выраженности этих компонентов, а об их снижении до среднего уровня.

Опираясь на результаты исследования, в качестве ресурсных компонентов профессиональной культуры педагогов можно выделить те, которые участники всех трех подгрупп оценили как высоко выраженные: «когнитивный», «гностический», «коммуникативный» компоненты, а также «способность к самоуправлению в педагогической деятельности». В определенной степени дефицитными, по сравнению с другими компонентами, являются те, которые педагоги оценили друг у друга как средне выраженные: «мотивационный», «организационный» и «нравственно-волевой» компоненты.

В целом, профессиональная педагогическая культура воспитателей данного дошкольного образовательного учреждения является достаточно высокой, с наличием определенных зон для развития и роста.

Результаты, полученные в процессе исследования, можно использовать как для повышения профессиональной культуры педагогов конкретного исследованного учреждения, так и для развития профессиональной культуры педагогов других учреждений аналогичного типа со схожими трудностями. В целом, поскольку определенные проблемы выявлены у педагогов в мотивационной сфере, и связаны эти проблемы с недостаточной материальной и методической обеспеченностью, их решение может осуществляться в двух направлениях: усиление нематериальной мотивации сотрудников и поиск источников дополнительного финансового и методического обеспечения. В рамках первого направления можно ввести мероприятия по усилению публичного признания особо отличившихся педагогов (доска почета, грамоты и т. п.). В рамках второго можно рекомендовать прохождение курсов повышения квалификации, на основании которых впоследствии можно улучшить методическую базу учреждения, а также принимать участие в конкурсах на получение грантов.

Таким образом, проведенное исследование позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Характеристики профессиональной культуры педагогов воспитатели через самооценивание и родители детей, обучающихся в ДОУ, оценивают как высоко выраженные.

2. К высокому уровню выраженности педагоги отнесли такие характеристики профессиональной культуры своих коллег, как «когнитивный», «гностический» и «коммуникативный» компоненты, а также «способность к самоуправлению в педагогической деятельности». К среднему уровню выраженности – «мотивационный», «организационный» и «нравственно-волевой» компоненты.

3. Родители значительно выше, чем сами педагоги и их коллеги, оценивают педагогов по таким характеристикам, как «мотивационный», «нравственно-волевой», «коммуникативный» компоненты, а также «способность к самоуправлению в педагогической деятельности». Кроме того, родители значительно выше, чем коллеги, оценивают «организационный» компонент профессиональной культуры педагогов. Сами педагоги дают значительно более высокие оценки, по сравнению с оценками со стороны коллег, таким компонентам своей профессиональной культуры, как «мотивационный», «организационный» и «нравственно-волевой».

4. В качестве ресурсных компонентов профессиональной культуры педагогов можно выделить те, которые участники всех трех подгрупп оценили как высоко выраженные: «когнитивный», «гностический», «коммуникативный» компоненты, а также «способность к самоуправлению в педагогической деятельности». В определенной степени дефицитными, по сравнению с другими компонентами, являются те, которые педагоги оценили друг у друга как средне выраженные: «мотивационный», «организационный» и «нравственно-волевой» компоненты.

### **Библиографические ссылки**

1. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие. Ростов н/Д : Творч. центр «Учитель», 1999. 560 с.

---

2. Гуляева М. А., Якушева С. Д. Формирование педагогической культуры как компонента профессионального мастерства воспитателя детского сада // В мире научных открытий. М., 2010. С. 73–78.

3. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. С. 421–424.

4. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М. : Академия, 2002. 576 с.

5. Самородова А. П. Развитие профессионально-педагогической культуры воспитателей дошкольных образовательных учреждений в условиях института повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2007. 197 с.

© Киричѐк Г. В., 2018

УДК 378.1.017.924

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ ЗАПОМИНАНИЯ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ В ВУЗЕ**

**В. Е. Коллер, Л. В. Юртаева**

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

*Рассмотрена важность применения эффективных методов усвоения учебной информации обучающимися при преподавании различных дисциплин.*

*Ключевые слова: образование, методология преподавания, усвоение информации, память.*

## **USING EFFECTIVE METHODS OF MEMORIZATION OF INFORMATION AT TEACHING IN HIGHER EDUCATION**

**V. E. Koller, L. V. Yurtaeva**

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

*In the article the importance of applying effective methods of mastering of educational information, trainees during the teaching of different disciplines.*

*Keywords: education, teaching methodology, assimilation of information, memory.*

Каждый человек хочет жить долго и не стареть. Об этом задумываются не только люди среднего возраста, но и молодежь, в том числе студенты. А основной причиной этого является стереотип о пожилом человеке. О пожилых людях бытует мнение, что они мало, что помнят, так как их ментальные, физические другие возможности ухудшаются. Процесс старения действительно зачастую вызывает ухудшение способности запоминать информацию. Активность мозга постепенно снижается, нервные клетки становятся менее возбудимыми, связи между нейронами нарушаются. Старение, процесс необратимый и в этом нет ничего сверхъестественного, но, к сожалению, проблемы с памятью имеют не только пожилые люди. Одной из причин проблем с памятью может являться научно-технический прогресс. Наш мозг просто вынужден обрабатывать огромное количество информации каждую секунду, запоминать и воспроизводить из памяти тысячи мелочей, при этом фокусироваться на важном, главном. Эволюция не предусмотрела такой высокий скачек технологий, в итоге мы оказались в щекотливом положении [1].

Студенты не успевают усваивать полученный материал, так как имеют кроме нагрузки в учебном заведении, нагрузку ежедневного инфопотока получаемого вне учебного заведения. Многие студенты на проверочных работах, экзаменах, стараются воспользоваться знаниями своих одноклассников, в том числе ищут подсказки на всевозможных сайтах в сети Интернет, другими словами, они активно пользуются транзактивной памятью.

Транзактивная память (Transactive memory) – объединенная память двух и более человек. Она позволяет людям хранить и использовать общие знания. Даниэл Вегнер, американский психолог, который ввел этот термин, утверждает, что система такой памяти состоит из знаний, накопленных каждым отдельно взятым членом группы, и памяти о том, за какую именно информацию отвечает каждый человек [2].

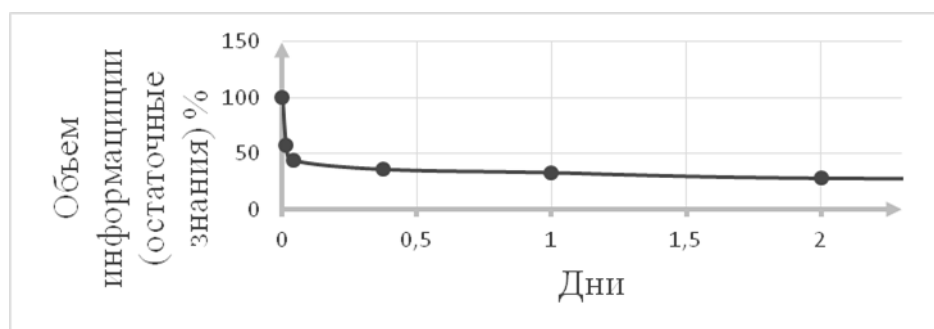
Но, бывают случаи, когда надеяться на трансактивную память нет смысла (рядом нет человека, знающего ту или иную информацию, разрядился телефон, и нет возможности выйти в сеть), тогда приходится рассчитывать только не себя и свою память.

Получить навык и умение моментально воспроизводить из памяти каждый раз, когда приходится находить решение какой-либо проблемы – значит научиться. А умение учиться – продуктивное использование знаний, то есть знания должны откладываться в долговременную память, другими словами, то, что мы выучили, должно быть у нас в голове каждый раз, когда нам это потребуется [4]. Например, при изучении обучающимися дисциплины, один из семестров, которой заканчивается зачетом, а второй экзаменом необходимо на каждом этапе проверки знаний воспроизводить из памяти материал, который они изучили в начале первого семестра.

Вопрос эффективного усвоения материала регулярно интересует обучающихся высших учебных заведений, школ и профессиональных училищ, т. е. всех кто, так или иначе, получает образование. Еще в 1879 году был проведен эксперимент, точность документации которого до сих пор считается эталоном современной науки. Цель эксперимента – понять, как люди запоминают новую информацию? Есть ли предел у мозга, после наступления которого человек не может удерживать в памяти информацию?

Проводил испытания Герман Эббингауз, преподаватель философии из Берлинского университета. Изучение заняло около 4 лет, но его результаты используются во всем цивилизованном мире уже более столетия.

На рисунке показана зависимость объема информации (остаточных знаний) в % от количества дней после получения информации.



Фрагмент кривой забывания Германа Эббингауза

В ходе опытов Герман установил, что забывание идёт вначале очень быстро. Уже в течение первого часа забывается до 60 % всей полученной информации, через 10 часов после заучивания в памяти остаётся 35 % от изученного. Далее процесс забывания идёт медленно, и через 6 дней в памяти остаётся около 20 % от общего числа первоначально выученного материала, столько же остаётся в памяти и через месяц [3].

Эббингауз вывел технологию запоминания, которая позволяет записать в память, что угодно и на всю жизнь. Формула пожизненного запоминания Эббингауза – нужно повторять пройденный материал через следующие промежутки времени:

- первое повторение – сразу по окончании чтения;
- второе повторение – через 20–30 минут после первого повторения;
- третье повторение – через 1 день после второго;
- четвёртое повторение – через 2–3 недели после третьего;
- пятое повторение – через 2–3 месяца после четвёртого повторения.

Для того чтобы препятствовать процессу забывания и упрощать пути поиска информации в мозгу, необходима регулярная практика [3].

Например, в реальных условиях, при преподавании дисциплин в вузе, можно реализовать эту схему следующим образом:

- 1) после проведения лекции сразу побеседовать со студентами и обсудить проблемы затрагиваемой темы;
- 2) через 20 минут после беседы выдать небольшой тест;
- 3) через день попросить студентов пройти развернутый тест (в сети Интернет), в вопросах которого содержится дополнительная информация из курса;
- 4) через 2–3 недели после прохождения теста попросить каждого студента приготовить небольшой доклад к следующему занятию по теме, изученной ранее;
- 5) через 2–3 месяца после прошлого повторения провести семинар, на котором каждый обучающийся рассказывает свою часть изученного ранее материала.

При повторении материала обучающиеся часто используют следующие методы:

- многократное прочитывание изучаемого материала;
- выделение важной информации текстовыделителем;
- написание конспекта;
- создание пометок по тексту.

Рассмотрим каждый метод по отдельности. Многократное прочтение конспекта или учебника, просмотр материала – пустая трата времени. Для подтверждения этой гипотезы проводили «Тест памяти с пенсом». Участников теста попросили выбрать правильное изображение монеты – уверенности в выборе не было ни у кого. А ведь пенс – одна из самых распространенных монет. Так же и с заучиванием текста учебника – уверенности в точности знаний не будет. Интересный и удручающий факт: методом многократного перечитывая учебника пользуются более 80 % студентов [4].

Также важно понимать, что осмысленное запоминание в 9 раз быстрее механического заучивания. Ученым давно известно, что знания усваиваются глубже и дольше сохраняются в памяти, если человек тратит на их приобретение определенные усилия. То есть задействует такой когнитивный процесс, как воспроизведение из памяти [4]. Следовательно, такие методы повторения и изучения информации, как выделение важной информации, написание конспекта и создание пометок – тоже малоэффективны.

Для того чтобы «приложить усилия» и воспроизвести из памяти, можно рассказать только что изученный материал другу, ответить на вопросы в конце учебника или темы, поработать с флеш или дидактическими карточками, создать интеллект-карту по теме или интеллект-карту смежных тем, чтобы уловить связи между разными разделами. Но самым эффективным и недооцененным методом воспроизведения информации из памяти, на наш взгляд, является тестирование.

В настоящее время многие родители и педагоги воспринимают тестирование как стресс для обучающихся, и считают, что оно не может использоваться для объективной оценки их способностей. В основном это связано с тем, что тесты воспринимаются родителями и педагогами, как мерило уровня знаний обучающихся. Тогда как основное назначение тестирования – выявление и проработка слабых сторон усвоения изученного материала. Использование тестирования практически в любой области обучения позволяет достигать более высокого уровня мастерства [4].

Для проверки гипотезы, говорящей о том, что тесты помогают обучающимся лучше усваивать материал, ученые провели эксперимент в одной из средних школ Колумбии. Одну часть материала ученики закрепляли тремя простыми тестами в течение семестра, а вторую проходили трижды и никаких тестов не сдавали. В результате, обучающиеся получили в среднем по пять баллов с минусом за материал, по которому проходили тестирование и три балла с плюсом за трижды пройденный материал [4].

Таким образом, применение различных методов и методических приемов, таких как: тестирование, составление интеллект карт, работа с флеш-карточками, проведение различных методов рефлексии значительно увеличивают объем усвояемой информации обучающимися, а, следовательно, и качество обучения.

**Библиографические ссылки**

1. Захаров В. В., Яхно Н. Н. Нарушения памяти. М. : ГеотарМед, 2003. 110 с.
2. Трансактивная память [Электронный ресурс] // Википедия. Свободная энциклопедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 01.03.2018).
3. Лурия Р. Маленькая книжка о большой памяти [Электронный ресурс]. URL: <http://bookap.by.ru/mnemonica/mnemonica.htm> (дата обращения: 01.03.2018).
4. Браун П., Рёдигер Г., Макдэниэл М. Запомнить все: усвоение знаний без скуки и зубрежки. М. : Альпина Паблишер, 2017. 266 с.

© Коллер В. Е., Юртаева Л. В., 2018

УДК 316.6

## ОСОБЕННОСТИ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВОЕННЫХ ВУЗАХ И УЧЕБНЫХ ЦЕНТРАХ

**Н. А. Кононова, И. М. Тюкачева, Н. М. Карелин**

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

*Исследуется особенности процесса обучения девушек-курсантов в высших военных заведениях и военных учебных центрах и проблемы организации из образовательного процесса. Сравниваются методики обучения мужчин и женщин.*

*Ключевые слова: учебный процесс, девушки-курсанты, юноши, военные вузы, гендерный подход, обучение, адаптация, эмоциональная устойчивость, образование.*

## FEATURES OF WOMEN'S EDUCATION IN MILITARY UNIVERSITIES AND TRAINING CENTERS

**N. A. Kononova, I. M. Tyukacheva, N. M. Karelin**

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

*In this paper, we study the features of the process of training female cadets in higher military institutions and military training centers and the organization's problems from the educational process. The methods of teaching men and women are compared.*

*Keywords: educational process, girls-cadets, young men, military high schools, gender approach, training, adaptation, emotional stability, education.*

Считалось, что основная функция женщины – продолжение рода, воспитание детей. Достаточно продолжительный период женщина выступала, как хранительница очага, тогда как мужчина имел значительно больше прав и, следовательно, мог считаться выше по статусу. В современном же мире женщина обладает другим статусом, у неё иные цели, ценности и приоритеты. Многие девушки ставят перед собой цель: найти высокооплачиваемую престижную работу. Этим требованиям соответствуют профессии, которые возможно получить в военных вузах. Дополнительными преимуществами являются также различные льготы, предоставляемые военнослужащим. Конечно, первое, что приходит в голову, когда мы вспоминаем об армии – это война, рукопашный бой, грязь и окопы... Но, нужно осознавать, что армия – это не только оружие, маршировка, бег и стрельба. Существует огромный выбор профессий и в различных сферах, который подойдёт даже хрупким девушкам. Профессии различны и могут быть связаны, как с техникой, так и с географией, биологией (медициной), шифрованием, связью и т. д. Поэтому в последние годы количество девушек, желающих получить военную специальность, увеличилось.

Проанализировав различные публикации можно сделать вывод, что женщины служили и работали в армии давно и практикуется во многих странах. Более того, прогнозируются увеличение доли женщин в военной сфере. Но, согласно статье О. В. Сакеевой, значительная часть женщин не достигает высоких профессиональных результатов в военной сфере. Этому во многом способствуют реальные трудности и негативные тенденции в подготовке военнослужащих-женщин; устойчивые стереотипы и отсутствие творческих, инновационных моделей, алгоритмов, технологий в учебно-воспитательном процессе и др. Все они указывают

на наличие противоречий и недостатков в военно-профессиональном развитии военнослужащих-женщин, и как результат: низкий уровень сформированности профессионально-значимых качеств личности [1]. Похожий вывод сделала и С. А. Никитина, проведя опрос на курсах повышения квалификации для командного и профессорско-преподавательского составов военных учебных заведений. Согласно её опросу 51 % преподавателей специальных дисциплин, признали более высокие учебные результаты девушек, более развитое прилежание, ответственность, самостоятельность, чем у юношей. Также они считали не целесообразным готовить из них специалистов для армии в военных вузах с экономической, морально-психологической точки зрения, а также указали на трудности, к преодолению которых они не подготовлены, что осложняет организацию всего образовательного процесса (гигиенические проблемы, особенности межличностных отношений, специфика реакций на конфликты, отсутствие методики воспитания и обучения с учетом гендерных различий) [2].

Согласно сайту министерства обороны РФ в 2005 году начали обучать 150 курсантов женского пола, в 2007 – 414, а 2010 году в 19 высших военно-учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации обучались уже 750 девушек [4]. В 2015 году Балтийский военно-морской институт имени адмирала Фёдора Ушакова (БВМИ) прошел набор более 300 курсантов для обучения высшему и среднему специальному военно-морскому образованию. Среди них 14 мест для девушек. В 2015 году Конкурс составлял примерно 2 человека на место для юношей, а в 2016 – уже более 3. У девушек в среднем претендует более 4 человек на одно место для получения высшего образования и 3 – для среднего. В 2016 г. приняли 19 девушек и около 200 юношей для обучения по программам(е) высшего и среднего специального образования. Впервые в истории БВМИ выпустились девушки-лейтенантки в 2013 году [5].

В 2017 г в высшие учебные заведения воздушно-космических сил поступило более 100 девушек. Военную присягу приняли 16 девушек, которые впервые поступили в Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков. Также, департамент информации и массовых коммуникаций Министерства обороны утверждает, что адаптационный период к службе у девушек проходит легче, нежели у юношей [5].

Проанализировав различные статьи и рассуждения на тему «женщина и армия» можно выявить огромный ряд проблем, которые делят на три группы:

1) проблемы, связанные с организацией жизнедеятельности в военном вузе (обусловленные сочетанием специфики военно-профессионального обучения и военно-служебной деятельности, недостаточностью в содержании образования и повседневном общении желательных образцов для идентификации и выбора ценностных ориентиров, социально-профессионального самоопределения, построения личной карьеры);

2) проблемы гендерных взаимоотношений внутри учебных групп и гетерогенных воинских коллективов, порождаемые официальной субординацией, преобладанием заискивающе защитных стратегий поведения, ограниченностью средств и способов для самоутверждения и самореализации;

3) проблемы используемых методов и форм организации воспитательной работы с девушками-курсантами в военных вузах, среди которых рекомендованы: методы убеждения, «контрастной беседы», «сдерживания отрицательных эмоций», «немедленной остановки», стимулирования, индивидуального подхода, поощрения и принуждения и формы: экскурсии, праздники, встречи [2].

Для решения проблем следует разработать дополнительные программы обучения, новые методы, средства и формы работы с обучающимися, как девушками, так и юношами. Курсантов следует обучить особенностям женской психологии. Уделить внимание и дать установку на поддержание соответствующего, именно девушке, внешнего вида и внутренней женственности. Чтобы не допустить потери чувства пола и своего места в социуме.

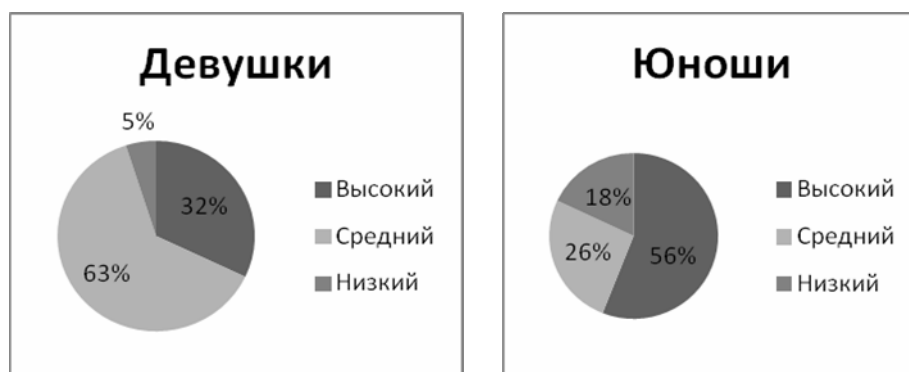
Как уже говорилось ранее, проблемы возникают внутри гетерогенных групп. Как показывают проведенные опросы, около 40 % курсантов-юношей негативно относятся к тому,

что девушки получают военную специальность, 18 % юношей считают обучение девушек пустой тратой времени и денег, 37 % подозревают девушек в том, что они пришли в военный вуз не за образованием, а за женихами [3]. Как правило, юноши и девушки, поступающие в вузы, уже имеют устоявшиеся стереотипы поведения в гетеро- и гомогенных социальных группах. Поэтому, во время прохождения обучения стоит уделить внимание прививанию толерантности по отношению к проявлению особенностей поведения естественных для противоположного пола.

Гендерный подход в обучении и воспитании курсантов военных вузов должен помочь в становлении конкурентоспособной личности, способной жить в новых условиях и эффективно выполнять свои профессиональные обязанности, что крайне востребовано в современном мире.

В последнее время в психологии стал чаще употребляться такой термин, как эмоциональная устойчивость. Эмоциональная устойчивость – это свойство личности, которое обеспечивает высокую эффективность деятельности человека в условиях стресса. Она является важным фактором в стабильной учебной деятельности курсантов и принятии решений в сложных ситуациях. В процессе обучения в военном вузе различных эмоциональных стрессов больше, нежели в гражданском. Это порождается благодаря жестким и необычным для «гражданки» требованиям к курсанту и организации его подготовки. Высокая эмоциональная устойчивость поможет лучше адаптироваться курсанту к новым, более жестким, условиям.

Адаптация к новым условиям жизни у многих сопровождается возникновением – это плохо влияет на психику и, в целом, снижает уровень жизнедеятельности личности. Так, по данным специального исследования, проведенного Е. А. Михайловой, личностный адаптационный потенциал среди юношей и девушек распределен следующим образом: высокий – у 32 % девушек и 56 % юношей, средний – у 63 % девушек и 26 % юношей, низкий – у 5 % девушек и 18 % юношей (см. рисунок).



Адаптационный потенциал среди юношей и девушек

На начальном этапе девушки и юноши имеют разные показатели адаптации. Особую трудность в адаптации для девушек создает тот факт, что больший процент преподавателей и командиров – мужчины, которые привыкли работать в мужском коллективе. Поэтому, как и говорилось ранее, появляется необходимость совершенствования системы военного образования. Это позволит улучшить психологическое состояние обучаемых и, как следствие, состояние здоровья, поможет преодолеть трудности в общении и сформировать адекватную восприимчивость к требованиям со стороны преподавателей, что повысит результативность учебной деятельности.

Вывод можно сделать такой: в 1991 г. женщины получили возможность поступления на контрактную службу в ВС РФ. Сегодня военная сфера уже давно перестала быть сугубо мужской и для женщин открыто множество профилей с различной нагрузкой и ответственностью. Различные стороны службы женщин становятся предметом исследования таких наук

как психология и педагогика, что помогает улучшить качество обучения, адаптации и работы в военной сфере. В последнее время количество специальностей, на которые может поступить девушка, увеличилось – это послужило толчком для новых социальных изменений в современном обществе. Для девушки попасть в армию достаточно сложно, ведь для этого нужно пройти ряд испытаний и иметь соответственный набор не только физических, но и личностных данных. Но девушка. Выбирающая для дальнейшего обучения военные направления, должна понимать, с какими трудностями она будет сталкиваться во время обучения и на рабочем месте. Если она осознает подобные нюансы, то проблем в дальнейшем обучении возникнет значительно меньше.

### **Библиографические ссылки**

1. Секаева О. В. Формирование профессионально-значимых качеств личности военнослужащих // Научные исследования в образовании. 2008. № 8.
2. Никитина С. А. Воспитание девушек-курсантов в системе военного образования // Вестник Костромского государственного университета. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. № 3.
3. Машин В. Н., Фадькин К. Н., Машин В. В. О проблеме организации образовательного процесса в военном вузе с курсантами- девушками // Территория науки. 2013. № 3.
4. Михайлова Е. А. Динамика психологического, соматического, социального статуса девушек в военных коллективах, обучающихся в высшем военном учебном заведении ; Военно-космич. акад. им. А. Ф. Можайского. СПб., 2011. № 630.

© Кононова Н. А., Тюкачева И. М., Карелин Н. М., 2018

УДК 378

## РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Д. В. Кузина, Е. С. Зайцева, Е. А. Мухамедвалеева

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

*Рассматриваются формы и методы социально-педагогической поддержки реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. Приведены примеры психолого-педагогических и дидактических игр, направленных на поддержку социальной адаптации детей инвалидов.*

*Ключевые слова: реабилитация, адаптация, педагогическая поддержка, социально-педагогическая деятельность.*

## REHABILITATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE MODERN WORLD

D. Kusina, E. S. Zaitseva, E. A. Mukhamedvaleeva

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

*The article examines the forms and methods of socio-pedagogical support for the rehabilitation of children with disabilities. Examples of psychological, pedagogical and didactic games aimed at supporting social adaptation of children with disabilities are given.*

*Keywords: rehabilitation, adaptation, pedagogical support, social and pedagogical activity.*

Проблема инвалидности является актуальной проблемой, что аргументируется убедительными данными международной статистики, согласно которой число инвалидов во всех странах велико и четко прослеживается тенденция к его увеличению.

В наше время в России стоит острый вопрос, связанный с проблемами детей-инвалидов в современном социальном обществе. Проблема детей-инвалидов касается почти всех сторон нашего общества: от законодательных актов и социальных организаций, которые призваны оказывать помощь этим детям, до атмосферы, в которой живут их семьи. Число детей-инвалидов с каждым годом становится все выше и выше. Этому способствует множество факторов: невысокий уровень медицины в России, нехватка финансирования, плохая экология, высокий уровень заболеваемости родителей (особенно матерей), рост травматизма, детская заболеваемость, и т. д. К детям инвалидам относятся дети, которые значительно ограничены в жизнедеятельности, социально дезадаптированы вследствие нарушения роста и развития, способностей к самообслуживанию, передвижению, ориентации, контролю за своим поведением, обучению, трудовой деятельности и т. д.

В последнее время часто заходит речь о переходе к более гибкой терминологии по отношению к детям инвалидам. По отношению к ребенку огромное значение играет тот факт, как к нему обращаются, гораздо гуманнее было бы говорить не «умственно отсталый», а «ребенок с неспособностями», не «слепой», а ребенок с ослабленным зрением.

Для детей-инвалидов создаются реабилитационные центры, в которых им и их семьям оказывается медицинская, социальная, психологическая помощь, но их не хватает на всех и

это очень серьезная проблема. Также остро стоит проблема образования. Многие школы, детские сады, колледжи и вузы просто не могут принять детей-инвалидов потому, что в них или нет совсем, или катастрофически не хватает ни специального оборудования, ни специально обученных людей. Детям-инвалидам необходима помощь и понимание не только родителей, но и общества в целом, только так они смогут понять, что они действительно нужны, что их действительно любят и понимают. В одном из таких центров г. Красноярска мы являемся волонтерами. Именно после посещения центра «Журавлик» у нас появилась цель подробнее изучить данный вопрос.

Мы поняли, что чем раньше ребенок-инвалид получает помощь, тем больше шансов, что он будет ходить в обычный детский сад, обучаться в обычной школе. В идеале коррекционная помощь должна начинаться практически сразу после рождения, как только могут быть выявлены соответствующие проблемы. Дети-инвалиды – часть человеческого потенциала мира и России. Четверть нобелевских лауреатов – люди с ограниченными возможностями здоровья. Инвалидами были слепой Гомер и глухой Бетховен, Ярослав Мудрый и Франклин Рузвельт. Люди с ограниченными возможностями могут все или почти все. Им просто нужно помочь, и желательно вовремя... Данная работа посвящена изучению проблем детей инвалидов и возможному поиску их решений.

Цель нашего исследования: изучить формы и методы социально-педагогической поддержки детей-инвалидов и подобрать игры для реабилитации детей-инвалидов.

Цель конкретизируется в следующих задачах: изучить научную литературу по теме; выполнить теоретическое исследование проблем детей-инвалидов в практике социально-педагогической деятельности; подобрать психолого-педагогические и дидактические игры для работы с детьми-инвалидами.

Детей, о которых будет говориться в работе, называют детьми-инвалидами. Эти дети особенные, не такие как все. У них все по-другому и развитие, и восприятие мира, и поведение. Таких детей очень часто не воспринимает наше общество, их пытаются «оттолкнуть», обидеть, их просто не замечают. Но я неравнодушна к этой проблеме и попытаюсь выяснить, что же включает в себя понятия «инвалид», «инвалидность».

Согласно Декларации о правах инвалидов (ООН, 1975 г.) «инвалид» означает любое лицо, которое не может самостоятельно обеспечить полностью или частично потребности нормальной личной и/или социальной жизни в силу недостатка, будь то врожденного или приобретенного, его или ее физических или умственных возможностей.

В законе «О социальной защите инвалидов» сказано, что инвалид – это лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящие к ограничению.

В нашей же стране для выявления «инвалидности» используется клинический показатель – устойчивое нарушение функций организма в связи с таким социальным показателем, как степень участия в трудовой деятельности (нарушение трудоспособности). В России существует Медико-педагогическая комиссия, в нее входят социальные педагоги, врачи, психологи и другие специалисты. Эта комиссия определяет инвалидность ребенка в зависимости от степени нарушения функций, а в зависимости от степени нарушения функций определяют степень нарушения здоровья.

Выделяют следующие четыре степени нарушения здоровья.

1. Степень утраты здоровья определяется при легком или умеренном нарушении функций ребенка.
2. Степень утраты здоровья устанавливается при наличии выраженных нарушений функций органов и систем, которые, несмотря на проведенное лечение, ограничивают возможности социальной адаптации ребенка (соответствует 3 группе инвалидности у взрослых).
3. Степень утраты здоровья соответствует второй группе инвалидности у взрослого.
4. Степень утраты здоровья определяется при резко выраженных нарушениях функций органов и систем, приводящих к социальной дезадаптации ребенка при условии необра-

тимого характера поражения и неэффективности лечебных и реабилитационных мероприятий (соответствует первой группе инвалидности у взрослого).

Основные группы заболеваний ребенка-инвалида:

- нервно-психические заболевания;
- заболевания внутренних органов;
- поражения и заболевания глаз, сопровождающиеся стойким снижением остроты зрения до 0,08 в лучшем видящем глазу до 15 от точки фиксации во всех направлениях;
- онкологические заболевания, к которым относятся злокачественные опухоли второй и третьей стадии опухолевого процесса после комбинированного или комплексного лечения, включающего радикальную операцию; неподдающиеся лечению злокачественные заболевания новообразования глаза, печени и других органов;
- поражение и заболевания органов слуха;
- хирургические заболевания и анатомические дефекты и деформации;
- эндокринные заболевания.

По этому внушительному списку можно догадаться, что очень многие заболевания вызывают инвалидность. Эти болезни оставляют «огромный след» в поведении ребенка, в его восприятии, в отношениях с окружающими и родителями, в ощущениях, создают определенные барьеры для ребенка и его семьи

Специалисты, работающие с инвалидами, выделили следующие основные проблемы (барьеры, с которыми сталкивается семья с ребенком-инвалидом и сам ребенок в нашей стране):

- социальная, территориальная и экономическая зависимость инвалида от родителей и опекунов;
- при рождении ребенка с особенностями психофизиологического развития семья либо распадается, либо усилено опекает ребенка, не давая ему развиваться;
- выделяется слабая профессиональная подготовка таких детей;
- трудности при передвижении по городу (не предусмотрены условия для передвижения в архитектурных сооружениях, транспорте и т. п.), что приводит к изоляции инвалида;
- отсутствие достаточного правового обеспечения (несовершенство законодательной базы в отношении детей с ограниченными возможностями);
- сформированность негативного общественного мнения по отношению к инвалидам (существование стереотипа «инвалид – бесполезный» и т. п.);
- отсутствие информационного центра и сети комплексных центров социально-психологической реабилитации, а также слабость государственной политики.

В этом списке (опубликованном выше) лишь малая часть проблем детей-инвалидов, в повседневной жизни их во много раз больше. К сожалению, решить их не так уж просто.

Итак, инвалидность – это ограничения в возможностях, обусловленные физическими, психологическими, сенсорными отклонениями. Вследствие этого возникают социальные, законодательные и иные барьеры, которые не позволяют человеку, имеющему инвалидность, быть интегрированным в общество и принимать участие в жизни семьи или общества на таких же основаниях, как и другие члены общества. Общество обязано адаптировать существующие в нем стандарты к особым нуждам людей, имеющих инвалидность для того, чтобы они могли жить независимой жизнью.

В нашем обществе существовала и существует установка на изъятие ребенка-инвалида из семьи и социума, и помещения его в изоляцию, в интернат. И родители ребенка с явной патологией уже в роддоме подвергаются уговорам отказаться от ребенка. Работает старая система изъятия инвалидов из общества. Отсутствие общегосударственного подхода в реабилитации семьи не стимулирует заинтересованность власти на местах развивать технологию социальной работы с детьми-инвалидами и их родителями.

Из всего вышесказанного вытекают конкретные задачи реабилитологов, социальных работников и представителей общественных объединений. Это: превращение семьи в реби-

литационное учреждение; реабилитация самой семьи; состыковка восходящих и нисходящих инициатив. Говоря проще, это забота о правах инвалидов; предоставление конкретной помощи инвалиду, его семье; принятие участия в разработке программ социального обеспечения; стимулирование усилий семьи по реабилитации ребенка-инвалида; интеграция инвалида и его семьи в жизнь местного сообщества.

Подвижные игры как одно из средств лечебной физкультуры занимают особое место в комплексной реабилитации ребенка с ОВЗ. Целью такого метода реабилитации, как игра, является всестороннее развитие физических и морально – волевых качеств и повышение интереса к занятиям физической культурой. Подвижная игра – это сознательная, активная деятельность ребенка, характеризующаяся точным и своевременным выполнением заданий, связанных с обязательными для всех играющих правилами. Характерная ее особенность – комплексность воздействия на организм и на все стороны личности ребенка: в игре одновременно осуществляется воспитание: физическое, умственное, нравственное, эстетическое и трудовое. Важно помнить об организации самого занятия, начиная с выбора игр, подготовки места и закачивая расстановкой играющих. Не стоит забывать и о подготовительной части – разминки подопечных.

Мы в процессе занятий с ребенком заметили некоторые изменения, девочка начала запоминать наши имена, научилась определять звуки и даже стала пытаться говорить некоторые слова. Выкладывание букв из различных материалов – серьезное занятие. Оно требует от детей усидчивости и терпения, развивает навык выполнять действия по образцу. Данного вида игру разбиваю на несколько этапов. Сначала выкладываю или рисую на бумаге букву-образец. Затем предлагаю ребёнку скопировать её из предложенного материала. Следующий этап, когда ребенок с моей помощью выкладывает слова, учится их читать. Для таких игр использую мозаику, семена, мелкие орешки, пуговицы, кусочки бумаги, веточки, счетные палочки, толстые нитки.

В играх со счетными палочками нашими помощниками становятся обыкновенные счетные палочки, карандаши или соломинки (если игру провожу на улице). Нехитрые задания помогают детям развивать внимание, воображение, закреплять названия геометрических фигур.

Особое внимание уделяли играм с пальчиками. Данный вид игры развивает мозг ребенка, стимулирует развитие речи. Простые движения помогают убрать напряжение не только с самих рук, но и расслабить мышцы всего тела. Они способны улучшить произношение многих звуков. В общем, чем лучше работают пальцы и вся кисть, тем лучше развивается речь у ребенка.

Отмечая государственное внимание к детям-инвалидам, успешное развитие отдельных медицинских и учебно-воспитательных учреждений, тем не менее, следует признать, что уровень помощи в обслуживании детей этой категории не соответствует потребностям, так как не решаются проблемы их социальной реабилитации и адаптации в будущем. Вопросы развития личности ребенка, его ощущения «самого себя» в обществе, образовательной структуре, его взаимоотношения с социумом уходят из поля внимания специалистов.

Необходимо признать, что система обучения детей с ограниченными возможностями не охватывает значительной части нуждающихся (в настоящее время число таких детей постоянно растет).

Современное состояние индивидуального обучения на дому (это в полной мере относится и к организации учебной деятельности в детских лечебных учреждениях здравоохранения) не отвечает требованиям целостного подхода к личности больного ребенка, ибо успех реабилитации таких детей значительно зависит от развития у них эмоционально-волевой сферы и личностных особенностей.

Важнейшей проблемой при работе с детьми-инвалидами является выявление семейных психологических механизмов, которые оказывают влияние на особенности поведения и психическое здоровье детей. Большинство семей отличаются гиперопекой, снижающей

социальную активность ребенка, но встречаются семьи с явным или открытым эмоциональным отвержением больного ребенка.

Не менее важной проблемой является работа по профориентации ребенка-инвалида. Правильный выбор профессии с учетом индивидуальных возможностей позволяет ему быстрее адаптироваться в обществе. В настоящее время организация учебного процесса на дому осуществляется педагогами школ по месту жительства детей с ограниченными физическими возможностями. Необходимо отметить, что организация обучения на дому вызывает серьезные претензии со стороны родителей не только нерегулярностью занятий, но и отсутствием у педагогов специальных психологических знаний, требуемых для индивидуального подхода к личности больного ребенка, невозможностью оказать родителям квалифицированную консультативную помощь по вопросам воспитания и коррекции поведения, внутрисемейным отношениям, организации реабилитационных мероприятий. Следовательно, в работе с детьми с ограниченными возможностями для полноценной реализации школьной программы недостаточно только профессиональных знаний учебного предмета – нужны специальные знания. Значимой составной частью социальной работы является психолого-педагогическая подготовка родителей. Психолого-педагогическое образование родителей означает систематически проводимую и теоретически обоснованную программу, целью которой является трансляция знаний, формирование соответствующих представлений и навыков развития, обучения и воспитания детей с ограниченными физическими возможностями и использование родителей в качестве ассистентов педагогов.

Методологическим основанием программы психолого-педагогического образования родителей является положение, что семья – это та среда, в которой у ребенка формируется представление о себе, где он принимает первые решения относительно себя, и где начинается его социальная природа, ибо задача семейного воспитания – помочь ребенку с ограниченными возможностями стать компетентным человеком, который использует конструктивные средства для формирования чувства собственного достоинства и достижения определенного общественного положения.

Следует отметить, что только совместная работа социальных работников, педагогов и родителей в работе с детьми с ограниченными возможностями позволит решить проблемы развития личности ребенка, его социальной реабилитации и адаптации в будущем.

Современные требования социальной адаптации детей с ограниченными возможностями требуют переориентации профессионального обучения с традиционных профессий к наиболее востребованным на рынке труда. Однако современная образовательная система не готова, в частности отсутствует материальная база, к активному внедрению этого опыта. В тоже время, функционирование организаций, предоставляющих детям учиться престижным профессиям дистанционно, позволяет сделать вывод о необходимости всесторонней поддержки этого направления со стороны государства и благотворительных организаций.

### **Библиографические ссылки**

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : ВЛАДОС, 2003. 368 с.
2. Думбаев А. Е. Попова Т. В. Инвалид, общество и право. Алматы : ТОО «Верена», 2006. С. 180.
3. Панов А. Н. Если ваш ребенок не такой как другие. М., 1997.
4. Петрова В. Г., Белякова И. В. Кто они, дети с отклонениями в развитии? М., 1998.

© Кузина Д. В., Зайцева Е. С., Мухамедвалеева Е. А., 2018

УДК 378.1.017.924

## ФОРМЫ И МЕТОДЫ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРАКТИКЕ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В. А. Кутергина, Л. В. Юртаева

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

*Выявлена и обоснована необходимость использования гуманитарных методов в технических дисциплинах.*

*Ключевые слова: гуманитаризация, техническая культура, дисциплины специального характера, современные процессы, инженерная инфраструктура.*

## FORMS AND METHODS OF HUMANITARIAN EDUCATION IN THE PRACTICE OF TECHNICAL DISCIPLINES

V. A. Kutergina, L. V. Yurtaeva

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

*The article reveals and substantiates the necessity of using humanitarian methods in technical disciplines.*

*Keywords: humanitarization, technical culture, special disciplines, modern processes, engineering infrastructure.*

Общество на протяжении многих столетий развивается динамично, характеризуясь мощными прорывами в науке и технике. Образование идёт в ногу со временем и потребность подготовки компетентных в различных вопросах, мобильных и грамотных специалистов становится всё более актуальной.

Ещё в конце XIX – начале XX века профессор, изобретатель, немецкий инженер и гидротехник Алоис Ридлер писал: «Задача высшей технической школы заключается не в том, чтобы готовить только химиков, электриков, машиностроителей и т. д., т. е. таких специалистов, которые никогда бы не покидали своей тесно ограниченной области, но чтобы давать инженеру многостороннее образование, предоставляя ему возможность проникать и в соседние области. В качестве руководителей хозяйственного труда, связанного с социальными и государственными установлениями, инженеры нуждаются сверх специальных познаний ещё и в глубоком объеме образования. Хорошее образование – это такое, которое управляет, т. е. смотрит вперед и своевременно выясняет задачи, выдвигаемые современностью, так и будущим, а не заставляет себя только тянуть и толкать вперед без крайней нужды» [1].

Необходимость разработки новой педагогической программы обучения будущих инженеров в ходе изучения гуманитарных наук обусловлена введением ФГОС нового поколения, гуманизацией общества, развитием межнациональных отношений, рынком труда и востребованностью высококвалифицированных работников, развитых в различных сферах деятельности.

Существуют методы внедрения гуманитарного образования в техническое:

– необходимость преподавания в технических вузах такие дисциплины как философия, социология, история культуры, политология, психология и другие. Этот метод важен для формирования ценностно-ориентировочных установок, мировоззрения и расширения

кругозора, умения видеть и оценивать современные процессы [2], для получения необходимых знаний и дальнейшего применения в трудовой деятельности, а также приобретения умения работать в коллективе и правильного взаимодействия с ним;

– изучение гуманитарных дисциплин формирует особый подход к действительности, особенный взгляд на мир и иной способ мышления. В качестве примера такого особого взгляда может быть представлено всестороннее осмысление появившейся проблемы в работе и контакте с окружающими. Именно в данной ситуации могут помочь гуманитарные науки, так как они несут коммуникативную функцию, не дают повторять прошлых ошибок, а также закладывают в человеке культурный пласт.

К сожалению, применение этих методов в технических вузах вызывает затруднение по следующим обстоятельствам:

– будущим инженерам неясно, по каким причинам изучение гуманитарных наук поможет мыслить и воспринимать этот мир по-иному;

– возникают непростые вопросы: какие гуманитарные дисциплины стоит преподавать в вузе, как правильно их преподавать, чтобы личность могла развиваться в верном поставленном направлении.

Мы считаем, что процесс гуманитаризации инженерного образования не должен сводиться лишь к узкому аспекту – внедрению гуманитарных наук в цикл общеобразовательных дисциплин. К данному вопросу необходимо подходить шире, стоит понять, какое из затруднений вызывает проблемы с внедрением гуманитаризации в преподавание технических дисциплин.

Мы предлагаем преподавателю при изложении нового материала работать на сближение двух культур – технической и гуманитарной, объясняя студентам новый материал по дисциплине учитывая взаимосвязь между этими культурами. Выявляя сходства и различия, выстраивать занятия так, чтобы обе культуры дополняли друг друга.

Именно применяя гуманитарные знания при преподавании технических дисциплин можно создать идеал – человека органичного, развитого, компетентного во всех отношениях, не делящий мир на «черное и белое», не различающий чётко «техническое – гуманитарное», а находящий во всем техническом – гуманитарное, а в гуманитарном – техническое [3].

В жизни взаимосвязь технических и гуманитарных наук очень тесна. Поэтому студентам – гуманитариям необходимо показывать, что их любовь к человеческому духу, гуманности, любовь к слову существует и в остальных людях, окружающих их. Они должны понимать, что нет одной какой-то определённой гуманитарной науки, цивилизация и современность идёт в одну ногу с техническим прогрессом, развитием техники, науки, инженерии, а сами гуманитарии – это плоды развитой цивилизации.

Студентам развитым более технически необходимо уяснить свою ограниченность, частичность существования в этом мире, уяснить, что обрушивающиеся проблемы при проектировании, функционировании оборудования и конструкций, не учитывая каких-либо факторов, происходят по большому счёту не из-за недостаточной квалификации персонала, а из-за отсутствия гуманитарной культуры, незнания «за пределами» техники, недостаточно мироощущения и мировосприятия.

Эти рамки и препятствия будут существовать, пока человек не сможет выйти за грани своего комфорта, пока он не пожелает развиваться всесторонне, понимать, что в нашей повседневной жизни всё тесно взаимосвязано, пока он не сломает те стены, личные стереотипы, закрывающие путь к другим познаниям наук, противоположной культуре.

Следующим пунктом гуманитаризации инженерного образования является выявление гуманитарной составляющей в технической культуре. В настоящее время инженеры все больше убеждаются в том, что их деятельность важна и не безразлична обществу и природе в целом, что она несёт прогресс, создаёт блага, но есть и обратная сторона данной деятельности – это разрушение экосистем и природы, их загрязнение, механизация общества и его извращение. Именно поэтому техническая культура подразумевает изучение своего отрица-

тельного воздействия, в целях предотвращения глобальных проблем, восстановления моральных и культурных ценностей человека, а также анализа картины мира. Это одна из наиболее важных причин включения гуманитарной составляющей в преподавание технических дисциплин [4].

Гуманитаризация технического образования предполагает определённую систему содержания, состоящую из нескольких этапов:

1. Введение в специальность. На данном этапе студент знакомится с будущей профессией, составляющими инженерного образования, его началом и структурой, историей и местом в технической культуре.

2. Методически-философское образование. Это образование подразумевает собой изучение таких дисциплин, как философия, эстетика, методология, психология и т. д. Именно при обучении этим дисциплинам студенты получают азы гуманитарного образования. Например, изучение специфики каждой из этих наук, их строение и взаимосвязь, проблематика, работа с ними и понимание основ, изучение применения в собственной профессии.

3. Развитие социальной и инженерной инфраструктуры. На этом этапе студент осваивает дисциплины специального характера. Например, изучение взаимосвязи между технической механикой, деталями машин, их устройством, процессами и аппаратами производства. На этом этапе подготовки демонстрируются, показываются и анализируются такие ситуации, которые требуют знаний и представлений данных специальных дисциплин.

4. Профессия, умения. В этом слое изучаются такие дисциплины – системы автоматизированного производства, проектирование и планирование, инженерия. На этом этапе необходимо показать студенту, что создание машин, механизмов, зданий – это не только техническая оснащённость производства, а одновременно создание чего-то художественного, высокого духовно и эстетически. Именно здесь и идет речь о гуманитарных введениях в техническую культуру, где эти две стороны работают в тесной взаимосвязи и дополняют друг друга.

5. Миропонимание, мировоззрение, убеждения, идеологии, принципы и нравственность, внутренняя дисциплина. Формированию высокоразвитой духовной личности способствуют такие дисциплины, как социология, культурология, социальная психология и другие. Именно при преподавании этих курсов излагаются различные взгляды на мир, раскрываются понятия, что такое Человек, Общество, Природа, Мир, Космос и другие, духовно высокие вещи. На этих дисциплинах студенты учатся повествовать и доносить собственные мысли в идеологической, исторической форме, с оперированием терминов, а также с проблематикой, волнующей людей в современном мире.

Техническая культура, инженерная деятельность – это особое искусство, требующее применения неформальных приёмов, умений, нестандартного мышления. Аспект данной подготовки инженера-творца также невозможно реализовать лишь в форме академических занятий [5], требуется выстраивание тесной взаимосвязи между культурой технической и гуманитарной для полного понимания студентом и всестороннего его развития.

### **Библиографические ссылки**

1. Ридлер А. Цели высших технических школ // Бюл. политех. об-ва. 1901. № 3.
2. Кочеткова Л. Н. Проблемы преподавания гуманитарных наук в техническом вузе // Ценности и смыслы. № 4. С. 142–148.
3. Харламов И. Ф. Педагогика. М. : Гардарики, 1999. 520 с.
4. Юртаева Л. В., Алашкевич Ю. Д. Формирование профессиональной культуры будущего специалиста на основе гуманитаризации образовательного процесса : монография. Красноярск : ИПНО РАО. 2013. 160 с.
5. Рыжов В. П. Гуманизация инженерного образования в процессе индивидуальной работы со студентами // Известия ЮФУ – Технические науки. 2009. № 2. 226 с.

УДК 378

## ОБРАЗ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ КИНОФИЛЬМАХ

Д. Р. Леднев, Е. А. Соломатова, Е. А. Мухамедвалеева

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

*Представлен анализ изменения образа педагога в хронологии отечественных кинофильмов. Выделены доминирующие черты педагога в зависимости от исторического периода.*

*Ключевые слова: педагог, педагогическая деятельность, профессиональные качества педагога*

## THE IMAGE OF THE TEACHER IN DOMESTIC FILMS

D. R. Lednev, E. A. Solomatova, E. A. Mukhamedvaleeva

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

*The article presents an analysis of the teacher's image change in the chronology of Russian films. The dominant features of the teacher are distinguished depending on the historical period.*

*Keywords: teacher, pedagogical activity, professional qualities of the teacher.*

Образ преподавателя и педагога всегда был очень важен в Отечественном искусстве. В разные времена учитель был представлен по-разному. Образ постепенно менялся и был отражен в пьесах, книгах и фильмах. Целью нашей работы было проследить изменения и увидеть истоки образа педагога в глазах кинематографистов. После просмотра фильма зритель начинает в чем-либо подражать героям, изменять своё поведение, привычки. Так, кино может влиять на значимость той или иной профессии, тем самым во многом определяя для подростков выбор своего дальнейшего профессионального пути.

В советском кино, образ преподавателя показан одним образом, а в современном совершенно другим. В старых фильмах, учитель показан, как человек, способный помимо школьной деятельности, помочь и в повседневной жизни. Если у ученика возникает какая-либо проблема, то он всегда может обратиться к учителю. Ведь тот всегда даст верный и мудрый совет. Но время не стоит на месте, и мнение о педагогической профессии кардинально изменилось и приобрело новые черты.

В 40–60-е годы в советском кино создается романтизированный образ учителя, высокий социальный статус которого, подчеркивается при помощи досконального внимания к его внешнему виду. Учитель всегда элегантно одет, имеет ухоженный внешний вид, прилежен и аккуратен.

В фильме «Весна на заречной улице» (1956 г., режиссер Марлен Хуциев) учительница русского языка и литературы в вечерней школе по имени Татьяна Сергеевна предстает перед зрителем в строгом костюме, с аккуратной прической, тем самым, выделяясь на фоне остальных героев.

Она показана интеллигентной девушкой, которая занимается не только воспитанием, но и перевоспитанием своих учеников. Несмотря на то, что все её ученики взрослые люди, проблемы у нее такие же, как и у педагогов из общеобразовательных школ: дисциплина и посещаемость. Татьяна Сергеевна не допускает возражений, использует авторитарный стиль

общения, это проявляется в тоне, и в том, что малейшие попытки несанкционированного поведения пресекаются. Ее строгость и внешний вид помогают приобрести авторитет среди учеников.

В кинофильме о детях – беспризорниках «Республика ШКИД» (1966 год, режиссер Геннадий Полока) мы видим интеллигента Сорокина Виктора Николаевича, который пропитан искренней любовью к своим подопечным. Викниксор, как его называют дети, является революционером.

Он создает совершенно новую систему самоуправления в школе, которая помогает научить детей ответственности за свои поступки, и найти общий язык со старшими. Он показан умным, серьезным, но мягким человеком, который старается научить девиантных детей жить в обществе, применяя свои оригинальные и нестандартные методы обучения.

С конца 60-х годов кинематограф все реже начинает обращаться к образу успешного, идеального учителя. Зрителю показывают педагогов не только в школьной обстановке, но и в его повседневной частной жизни. Так, в знаменитом фильме «Доживем до понедельника» (1968 г., режиссер Станислав Ростоцкий), нам показывают личную жизнь учителя. Демократичный, ироничный философ Илья Семенович устал и не любит свою работу, придя домой после работы, он расслабляется при помощи алкоголя. С личной жизнью у него не сложилось, он проживает с мамой. Несмотря на его проблемы, он умеет рассказать свой предмет и объяснить его. Илье Семеновичу идет противопоставление в лице Светланы Михайловны – знающей свой предмет, но не умеющей его преподавать. Используя авторитарный стиль, она не становится для учеников авторитетом, а только вызывает у них неприязнь.

Фильм «Большая перемена» (1972 год, режиссер Алексей Коренев) полностью отличается от «Доживем до понедельника». Герои этого фильма более жизнерадостные, оптимистичные. Учитель истории Нестор Петрович, реализует в своей деятельности авторитарный стиль. Для него работа в школе лишь способ прожить год и вновь попытаться поступить в аспирантуру. В этом фильме мы видим не только то, как учитель влияет на своих учеников, но и влияние учеников на педагога. После прихода в школу, погруженный в собственный мир, Нестор Петрович начинает жить заботами своих воспитанников, пытается помочь каждому, и в ответ получает то же самое. Из холодного и эгоистичного, Нестор Петрович превращается в заботливого педагога, который наслаждается своей работой.

В фильме «Ключ без права передачи» (1976 г., режиссер Динара Асанова) главной героиней фильма является учительница литературы и классная руководительница, Марина Максимовна. Она проводит с учениками свободное время после занятий, любит поговорить и поспорить о литературе и жизни, ходит вместе с учениками на мероприятия, где живые поэты-современники читают свои стихи. Марина Максимовна похожа на Илью Семеновича из фильма «Доживем до понедельника»: они несчастны в личной жизни, устали от работы, используют демократичный стиль преподавания, оставаясь с ними на равных. Именно благодаря этому, Марина Максимовна получает доверие своих учеников и легко общается с ними на любые темы, а они, в свою очередь, равняются на неё. Но такие взаимоотношения другим кажутся странными и не устраивают педагогический состав, а также родителей учеников, что приводит к полнейшему непониманию.

Фильм «Уроки французского» (1978 г., режиссер Евгений Ташков) развивает образ идеального учителя. В нем показана жизнь обычного человека, которому не чужды мирские страдания. Лидия Михайловна – молодая учительница, которая, узнав о трудностях ученика, пытается помочь ему небольшой хитростью, рискуя при этом своей работой.

Важным моментом в фильме стало искреннее удивление Вовы, как учительница может заниматься таким низким делом, как азартная игра: «Как же я с Вами буду играть... ведь Вы же учительница?!». На что Лидия Михайловна ему отвечает: «Учительница другой человек что ли? Иногда надоедает быть учительницей... Для учителя, может быть, самое важное – не принимать себя всерьез...» [1]. Еще более смущает Вову, когда Лидия Михайловна начинает жульничать сначала в его, а потом в свою пользу; но, в конце концов, он видит в ней

---

такого же человека, как он сам. Руководство же школы, узнав о таком методе, увольняет Лидию Михайловну.

Таким образом, нами было выявлено, что Советское кино рисовало образы демократичного и авторитарного учителя. Особое внимание отдавалось тому, чтобы показать, что преподаватель может быть не только наставником, но и верным другом, который может помочь воспитаннику с любой проблемой. Интересно то, что помимо школьной жизни учителя, во многих фильмах педагог показан обыкновенным человеком, который имеет свои повседневные проблемы, но умеет отбросить их, когда дело касается его профессиональной деятельности.

Современное же кино, формирует образ неуспешного, нищего, лишенного духовной мягкости учителя, уставшего и погрязшего в рутине, не пользующегося авторитетом у своих учеников. Это явно формирует отрицательный образ о профессии. Примеры этому можно увидеть в фильмах: «Розыгрыш» (2008 г.), «Училка» (2015 г.), сериал «Школа» (2009–2010 гг.). В них можно прочувствовать неуважительное отношение как учеников к учителю, так и учителя к своим ученикам. Нынешние преподаватели ощущают ненужность своей профессии, и огромную роль в этом играет и современный кинематограф.

В заключение хочется отметить, что образ педагога формируется в повседневной жизни. Важно взаимно уважать друг друга, ведь педагог дает не только знания, но и опыт, приобретенный за многие года. Именно взаимное понимание ученика и педагога поможет сформировать положительный образ профессии не только в обществе, но и искусстве, которое, несомненно, оказывает огромное влияние на становление непосредственного образа преподавателя в умах молодежи.

### **Библиографические ссылки**

1. Распутин В. Уроки французского [Электронный ресурс]. URL: [http://smartfiction.ru/prose/french\\_lessons/](http://smartfiction.ru/prose/french_lessons/) (дата обращения: 22.04.2018).
2. Райхлина Е. Л., Юрчик Н. Н. Образ учителя в русском кинематографе // Молодой ученый. 2016. № 13.2. С. 60–62. URL <https://moluch.ru/archive/117/32484/> (дата обращения: 05.06.2018).

© Леднев Д. Р., Соломатова Е. А., Мухамедвалеева Е. А., 2018

УДК 378

**ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМООРГАНИЗАЦИИ  
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА КАК КОМПОНЕНТА  
УЧЕБНОЙ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ**

**Т. Е. Лепина, Е. А. Мухамедвалеева**

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

*Данное исследование описывает особенности самоорганизации учебной деятельности студента и раскрывает важные аспекты самооэффективности. С помощью проведения анкеты и опроса респондентов выясняются способы и средства самоорганизации студентов, уровень их преуспевания в учебной деятельности.*

*Ключевые слова: самооэффективность, учебная самооэффективность, высокая самооэффективность, низкая самооэффективность, самоорганизация, самоорганизация личности.*

**RESEARCH OF FEATURES OF SELF-ORGANIZATION OF THE TRAINING  
OF STUDENTS AS A COMPONENT OF ACADEMIC SELF-EFFICACY**

**T. E. Lepina, E. A. Mukhamedvaleeva**

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

*This study describes the features of self-organization of student learning activities and reveals important aspects of self-efficacy. By means of questionnaire and survey of respondents ways and means of self-organization of students, level of their prosperity in educational activity are found out.*

*Keywords: self-efficacy, educational self-efficacy, high self-efficacy, low self-efficacy, self-organization, self-organization of the individual.*

Умение организовывать самого себя становится важным навыком для того, чтобы добиваться успеха и реализовываться в жизни. В нашем мире зачастую добиваются успеха те люди, которые умеют планировать свою деятельность. Когда мы умеем организовывать себя в работе, учёбе, отдыхе, то это помогает нам в достижении поставленных целей. Для студентов вузов это очень актуально, так как они находятся на пути становления своей профессиональной деятельности. Студенту необходимо уметь самоорганизовывать свою учебную работу, уметь планировать время. От этого зависит его успех.

В условиях современного рынка, самый желаемый специалист в общественном производстве – это человек самоорганизованный, способный свободно и масштабно творить личное, общественное на государственное благо. Поэтому мы обращаем внимание на то, что нужно формировать навык самоорганизации личности, прежде всего, в образовательном пространстве.

После того, как у студента появляются навыки самоорганизации своей учебной деятельности, со временем, они переходят в привычки, далее, становятся естественной потребностью студента. Самое главное – становятся потребностью продуктивного мышления и творческой деятельности личности.

Существует понятие самооэффективности. Оно было разработано американским социологом Альбертом Бандурой. По словам социолога, самооэффективность представляет

собой «веру в собственные способности к организации и осуществлению действий, необходимых для разрешения предполагаемой ситуации». Другими словами, самоэффективность – это вера в свою способность добиться успеха в той или иной ситуации. Бандура считает эту веру фактором, определяющим то, как люди думают, ведут себя и чувствуют.

У студентов есть свои определённые цели, которых они хотят достичь. Студенты понимают, что хотят изменить, к какому результату прийти. Тем не менее, большинство понимают также и то, что претворить эти планы в жизнь не так-то просто. Самоэффективность играет важную роль в том, как человек подходит к достижению цели, решению задач и проблемам.

Высокая самоэффективность меняет мышление и способствует увеличению позитивных суждений и самом себе. Также определяет силу и устойчивость мотивации к действию на пути к достижению цели. Люди с высокой самоэффективностью берут ответственность за всё, что делают и понимают, что многое в жизни зависит от их решений и действий. Люди с низкой самоэффективностью объясняют свои неудачи влиянием судьбы, кармы, магии.

В тот момент, когда студент осознаёт собственную эффективность в ситуации, он начинает прилагать больше усилий, сразу может дольше противостоять препятствиям, выдерживать неблагоприятные обстоятельства и неприятные переживания. Высокая самоэффективность, связанная с ожиданием успеха, обычно приводит к хорошему результату и повышает тем самым самоуважение. И, напротив, низкая самоэффективность приводит к неудаче и снижению самоуважения.

Уверенность в собственных силах начинает формироваться в раннем детстве, когда дети получают разнообразный опыт, решают самые разные задачи. Эта уверенность развивается на протяжении всей жизни по мере того, как люди приобретают новые навыки и опыт.

Учебная самоэффективность студента – это уверенность в своих способностях в том, чтобы справляться с учебной нагрузкой, заданиями. Это оценка своей эффективности в учебной деятельности, ожидание успешного результата от своих действий в той или иной ситуации учебного процесса.

Студенты с высокой учебной самоэффективностью чаще стремятся активно преодолевать трудности и меньше беспокоятся из-за возможных неудач в учёбе.

Поскольку самоэффективность студентов является одной из важнейших составляющих профессионального самосознания и для её эффективного развития требуется субъективная активность самих студентов, в качестве рекомендаций можно посоветовать будущим специалистам формировать у себя потребность в саморазвитии и самоорганизации, умение мотивировать самого себя на активное освоение профессиональной деятельности уже на этапе вузовского обучения.

Изучая учебную самоэффективность, мы заинтересовались вопросом о самоорганизации. Самоэффективность является понятием очень широким. Самоорганизация в нём выступает как составляющая часть.

Самоорганизация – это интегральная совокупность природных и социально-приобретённых свойств, воплощённая в осознаваемых особенностях воли и интеллекта, мотивах поведения и реализуемая в упорядоченности деятельности и поведения. Это показатель личностной зрелости. Первым признаком активной самоорганизации следует считать активное самосознание себя как личности. И если процесс самовоспитания преимущественно направлен в будущее, то самоорганизация предполагает, что этот процесс происходит в настоящее время. Одним из показателей развития самоорганизации является соответствие жизненных выборов (профессии, друзей и т. д.) индивидуальным особенностям личности, её интересам и устремлениям.

Самоорганизация личности – деятельность и способность личности, связанные с умением организовать себя, которые проявляются в целеустремлённости, активности, обоснованности мотивации, планировании своей деятельности, самостоятельности, быстроте принятия решений и ответственности за них, критичности оценки результатов своих действий.,

чувстве долга. Проявляется самоорганизация в целеустремлённости, самоанализе и жёстком самоконтроле, самооценке, самоограничении себя во всём. Самоорганизованная личность умеет планировать время, быстро принимать решения и выполнять их, экономно тратить силы и средства. Такая личность работает над собой, над своим характером, особенно эмоционально-волевой сферой. Это личность с высоким чувством долга, с личным достоинством.

Молодые люди, приступающие к обучению в вузе, стремятся не только освоить профессию, но развиваться и совершенствоваться, однако, не всегда зная, с чего начать и как самоорганизовать себя. А также многие просто не знают, как себя смотивировать на то, чтобы активно обучаться и развиваться в творческой деятельности. В таком случае нужно уметь самомотивировать себя, т. е. находить то, что может побудить к действию, то, что даст стимул, ради чего делать то или иное действие. Один из ключевых проблем теории педагогики – саморазвитие и самоорганизация личности каждого учащегося, в особенности – студента. Успех обучения в вузе напрямую зависит от личностных качеств обучаемого. От этого зависит уровень овладения знаниями, эффективность применения этих знаний.

На данном этапе нашего исследования изучим вопрос: «Какие способы и средства используют студенты для того, чтобы организовывать свою учебную деятельность?».

Исходя из анализа данных, полученных в анкете, можно сказать, что студенты для своей самоорганизации применяют способы и средства: самоконтроль, записи заданий в ежедневнике, напоминание в телефоне. Многие из студентов расписывают свой день и планы заранее, что выполнить домашнее задание по учебным дисциплинам, однако значительное их число успевают выполнять домашнее задание в последний день перед лентой. Почти 50 % опрошенных студентов считают себя активными и творческими людьми, они делают всё быстро, поэтому успевают везде и всегда. В противоречие этому, респонденты ответили, что им легко отвлечься от выполнения заданий по учебным дисциплинам, от этого ухудшается качество их работы.

Опрос показал, что студенты на самом деле имеют представление о том, что такое самоорганизация. Они дали формулировки этого определения, которые совершенно точно характеризуют это понятие. Чтобы всё успевать, студенты предпочитают чередовать время обучения и время отдыха.

Около половины студентов считают себя несамоорганизованными, так как ничего не успевают и пропускают занятия в университете. Ещё одна часть респондентов ответили, что считают себя самоорганизованными, потому что выполняют и сдают задания в срок, не пропускают занятия, характеризуют себя как ответственного и дисциплинированного человека.

### **Библиографические ссылки**

1. Социология : энцикл. / сост. А. А. Грицанов и др. Минск : Кн. дом, 2003. С. 888–889.
2. Панкратова И. А. Особенности взаимосвязи профессиональных представлений и самооэффективности у студентов-психологов // Мир науки : интернет-журн. 2015. № 4. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/03PSMN415.pdf>. Загл. с экрана (дата обращения: 12.03.2018).
3. Бандура А. Принципы социального научения [Текст] // Современная зарубежная социальная психология. М. : Из-во МГУ, 1984. С. 55–60.
4. Кричевский Р. Л., Самоэффективность и акмеологический подход к исследованию личности // Акмеология. 2001. № 1. С. 47–52.

© Лепина Т. Е., Мухамедвалеева Е. А., 2018

УДК 378

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПО ВОЕННОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

М. С. Лычковская, Д. Д. Марлинский, А. Д. Шевченко

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

*Рассматриваются особенности обучения студентов по военной специальности с точки зрения психологии и педагогики. Выявляются положительные и отрицательные стороны обучения по военной специальности. Проводится сравнительный анализ студентов гражданских и военных специальностей.*

*Ключевые слова: психология, военное обучение, педагогика, особенности.*

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF TRAINING ON THE MILITARY PROFESSION.

M. S. Lychkovskaya, D. D. Marlinskiy, A. D. Shevchenko

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

*The features of teaching students on the military professions in terms of psychology and pedagogy are considered. Positive and negative aspects of training on the military professions are revealed. A comparative analysis of students of civil and military specialties is carried out.*

*Keywords: psychology, military department, pedagogy, features.*

Целью исследования является сравнение обучения на гражданской и военной специальности. Рассмотрение психологических и педагогических особенностей обучения студентов на военных специальностях. Задачи: изучить специфику обучения на военных специальностях, выявить, как это отражается на психологии студента, и какие педагогические особенности присущи образовательному процессу.

В настоящее время существует множество высших учебных заведений для получения различных специальностей. Несмотря на то, что основную часть образовательных программ занимает обучение по гражданской специальности, с каждым годом все больше абитуриентов подают документы на обучения по военным специальностям.

Военное образование является составной частью системы профессионального образования в России. Одной из отличительных особенностей военного образования является сочетание военно-профессиональной подготовки с общеобразовательной и профильной подготовкой выпускников в соответствии с государственными стандартами высшего образования.

Поступление на военную специальность имеет свои сильные и слабые стороны. К положительным аспектам данного вида обучения можно отнести то, что при получении военного образования в дальнейшем, после его окончания, не нужно проходить срочную службу в Вооруженных силах Российской Федерации в звании рядового; студент, окончивший военную специальность, проходит военные сборы в воинской части в звании «курсант», в течение месяца знания и навыки, полученные во время обучения на военной кафедре, подвергаются проверке, после двух недель пребывания в воинской части курсанты принимают присягу, а после сдачи Государственных экзаменов получают звание офицера (лейтенант). Ключе-

вой плюс обучения в военных вузах состоит в том, что Министерство обороны нашей страны гарантирует рабочие места для выпускников данных учебных заведений. После получения офицерского звания выпускники обязаны пройти службу в Вооруженных силах Российской Федерации по контракту в течение трех лет.

Вдобавок студенты, которые обучаются по военным специальностям, получают доплату к стипендии. Кроме этого к сильным сторонам обучения в военных вузах можно отнести полное материальное и социальное обеспечение по нормам и правилам, которые предусмотрены для военнослужащих.

К отрицательным сторонам по военной специальности можно отнести то, что данная форма обучения вносит дополнительную нагрузку в учебный процесс. Это заключается как в нагрузках физического плана, так и морально-психологического. В расписание студентов появляются предметы по военной подготовке, для этого раз в неделю вводится специальный дополнительный учебный день.

Так же при обучении военной специальности у студентов или курсантов могут возникнуть сложности с выездом за пределы страны. Согласно положениям ст. 15 ФЗ «О порядке выезда из РФ и въезда в РФ».

Получить военное образование можно, не только поступив в УВЦ (Учебный военный центр), но и на военную кафедру, конечно, если ваш вуз предоставляет такую возможность. Сам процесс обучения отличаться не будет, но после окончания обучения студенты военной кафедры получают звание офицера запаса, после чего не нужно проходить службу по контракту. Однако в таком случае военная кафедра не предоставляет никакой социальной помощи студентам.

Во время учебного процесса молодые девушки и юноши могут побывать в различных трудных ситуациях, которые научат их развивать силу воли и правильное отношение к обязанностям, а также корректно распоряжаться своим временем и воспитывать в себе необходимые для данной профессии особые черты характера. Военные училища для девушек это достаточно суровая школа жизни, однако зачастую она просто необходима. Ведь будущая профессия очень своеобразна и требует особо подготовленных людей.

Ни для кого не секрет, что по результатам исследований женщины в Вооруженных силах имеют более высокий уровень здоровья, чем мужчины. Также женщины являются более выносливыми, чем мужчины, что тоже немаловажно для данной профессии. Женщины являются не только более выносливыми, чем мужчины, но и более устойчивыми к стрессу, самостоятельными, ответственными и прилежными. Им присущи личностные качества такие, как усидчивость, аккуратность, внимательность к своему делу, которые позволяют ей принимать молниеносные решения, сложившиеся в различных как повседневных, так и в экстренных ситуациях. Сегодня представительницы прекрасного пола занимаются всеми специальностями и профессиями, которые раньше считались сугубо мужскими. Высокая адаптивность и личностные особенности женщин делают незаменимыми их в рядах армии. Проведенные исследования показывают, что уровень интеллектуального и личностного развития девушек вполне соответствует требованиям в военной деятельности.

Однако девушкам поступить в УВЦ или военную кафедру намного сложнее. Порядок отбора кандидатур из числа граждан женского пола определяется Министерством обороны РФ и федеральными органами исполнительной власти, в которых федеральным законом предусмотрена военная служба, при условии, что их обучение предусмотрено программой военной подготовки по конкретной военно-учетной специальности. Так, на военные кафедры МГИМО и Финансового университета при правительстве РФ девушек принимают, равно как и в УВЦ калужского филиала Московского государственного технического университета имени Н. Э. Баумана. А в СибГУ им. М. Ф. Решетнева ни одна из военно-учетных специальностей не предусматривает «обучение граждан женского пола».

Обучение на военной кафедре по своей сущности – социально-педагогический процесс, обусловленный потребностями государства в хорошо подготовленных специалистах

---

подразделениях, частях и соединениях, способных успешно выполнять боевые и служебные задачи.

Данный процесс реализует четыре основные функции:

- 1) образовательную (вооружение воинов системой знаний, навыков, умений);
- 2) воспитательную (формирование качеств личности военнослужащего и воинских коллективов);
- 3) развивающую (развитие интеллектуальных и физических качеств военнослужащих);
- 4) психологической подготовки (формирование у воинов внутренней психологической готовности к решению боевых и служебных задач).

Все эти функции взаимосвязаны и взаимообусловлены. Базовой из них является образовательная функция.

Важнейшими условиями достижения эффективности военной подготовки являются: учет психологических закономерностей процесса обучения, предполагающий психологически правильное взаимодействие обучающихся и обучаемых, преодоление объективных трудностей в ходе усвоения знаний, умений и навыков профессиональной деятельности. Для этого формируется особый коллектив, основными социально-психологическими признаками которого являются дисциплинированность, активность, организованность и сплоченность. Дисциплина позволяет регулировать поведение в коллективе и обеспечивать согласованность действий внутри него. Дисциплинированность личности в коллективе – это, прежде всего, показатель социального развития и ответственности человека. Способы поддержания дисциплины могут быть самые разнообразные: прямое должностное вмешательство, общественное мнение, личная осознанность людей.

Под активностью понимается деятельность, которая совершается личностью как свободное самовыражение. Человек стремится полнее реализовать и раскрыть свои способности и наклонности, и этим осуществляется его всестороннее развитие. Отношение студентов к службе (обучению и труду в целом), их активность находятся в прямой зависимости от характера взаимоотношений преподавателя и коллектива.

Организованность обеспечивается четким определением и упорядочением функций, прав и ответственности обучающихся. Она проявляется в характере и скорости реакций данного коллектива на какие-либо изменения. В высокоорганизованном коллективе намного легче работать.

Сплоченность объединяет всех обучающихся и обучающихся в их совместной деятельности, создает целостное единство коллектива. У сплоченного коллектива меньше проблем в общении, меньше напряженности и недоверия.

Все социально-психологические признаки коллектива достигаются профессионализмом преподавателей, которые являются офицерами ВС РФ. Чтобы создать такой коллектив, необходимо в ходе обучения по военной программе уделять отдельное внимание каждому ученику, развивать в нем профессионально-боевые качества, дисциплинированность, командно-волевые качества, организаторские и творческие способности. Для этого преподаватели подробно изучают каждого ученика, а именно: общие биографические сведения, морально-нравственные качества, психологические особенности и состояние здоровья.

Военная подготовка является составной частью высшего образования, получаемого в гражданском вузе. Поэтому она соотносится с подготовкой по гражданской специальности как единый, взаимосвязанный и взаимодополняющий процесс по формированию в вузе всесторонне и гармонически развитой личности молодого специалиста.

Задачами военной подготовки являются формирование морально-политических, профессионально-боевых (военно-профессиональных), физических и психологических качеств, необходимых офицеру.

Важное место в структуре деятельности офицера занимает военно-педагогический аспект – обучение и воспитание подчиненных. Поэтому на военных кафедрах большое значе-

ние придается методической подготовке, цель которой – вооружить офицеров необходимыми психолого-педагогическими знаниями и умениями.

Особую роль в вузе играет также психологическая подготовка на военной кафедре – формирование у будущих офицеров эмоционально-волевой устойчивости, способности преодолевать тяготы и лишения военной службы, выдерживать суровые испытания. Формирование психологических качеств производится в процессе преодоления трудностей в ходе специальных тренировок на полевых и практических занятиях, особенно на учебных сборах в войсках.

Военная подготовка предъявляет также повышенные требования и к физическим качествам будущих офицеров – их всестороннему физическому развитию и прежде всего физической выносливости. Оценка и квалификационный уровень физической подготовленности слагаются из количества баллов, полученных за выполнение всех назначенных для проверки физических упражнений при условии выполнения минимального порогового уровня в каждом упражнении. Для поступления и дальнейшей аттестации на военном обучении студенты должны выполнить следующие физические упражнения: Проверка на скорость – бег на 100 м, проверка на выносливость – бег на 3 км, проверка на силу – подтягивания на максимальное количество раз.

Также во время обучения студентов особое внимание уделяется строевой подготовке. Она способствует выработке у молодых людей таких качеств, как внимательность, исполнительность и наблюдательность. В процессе подготовки юноши и девушки совершенствуют умение владеть своим телом и укрепляют свою дисциплину. Строевая подготовка помогает добиться четких действий и быстрого реагирования у молодых людей на указания командира.

Строевая подготовка дисциплинирует студентов, вырабатывает у них мгновенность и четкость действий при вооружении на технике, и помогает приобрести навыки, которые необходимы на занятиях по тактической, огневой, специальной подготовке и по другим предметам обучения.

Таким образом, можно сказать, что особенность военной подготовки выражается и в необычных для вуза формах организации и проведения учебно-воспитательного процесса: твердом уставном порядке на военной кафедре, воинской дисциплине, требованиях к внешнему виду и форме одежды студентов, уставных взаимоотношениях, четкой организации и насыщенности военного дня, обязательной самоподготовке. Все эти обязательные атрибуты военной подготовки, способствующие формированию необходимых для офицера качеств личности, вступают в определенные противоречия с общей традиционной атмосферой в вузе, отсутствием жесткой регламентации поведения студентов, – свободным формам общения и не столь строгой организацией учебно-воспитательного процесса на гражданских кафедрах. Это создаст для студентов определенные психологические трудности в обучении на военной кафедре в сравнении с другими кафедрами вуза.

© Лычковская М. С., Марлинский Д. Д., Шевченко А. Д., 2018

УДК 378

## ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ

Т. С. Олейникова, Е. А. Мухамедвалеева

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

*Данное исследование описывает особенности складывания ценностных ориентаций у молодого поколения. Понимание ценности как важности, значимости, полезности чего-либо. Формирование ценностных ориентаций.*

*Ключевые слова: ценностные ориентации, ценности, студенты младших курсов, терминальные/ инструментальные ценности, изучение системы ценностных ориентаций.*

## RESEARCH OF FEATURES OF SELF-ORGANIZATION OF THE TRAINING OF STUDENTS AS A COMPONENT OF ACADEMIC SELF-EFFICACY

T. S. Oleinikova, E. A. Mukhamedvaleeva

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

*This study describes the features of value orientations of the younger generation. Understanding value as an importance, importance or usefulness of something. The formation of value orientations*

*Keywords: value orientations, values, junior students, terminal / instrumental values, the study of the system of value orientations.*

Ценностные ориентации и ценности имеют огромную роль не только в жизни каждого отдельного человека, но и всего общества в целом, они выполняют в первую очередь интегративную функцию. Каждая личность делает свой собственный выбор в жизни на основе жизненных ценностей (ориентируясь при этом на их одобрение в социуме). Поэтому в современном мире является важным изучение ценностных ориентаций общества. Целью нашей работы является исследование ценностных ориентаций у студентов младших курсов.

Для выявления предпосылок изучения ценностных ориентаций в период начала обучения в вузе обратимся к рассмотрению основных психолого-педагогических особенностей данного возраста.

Юношеский возраст это период формирования ценностных ориентаций, который оказывает влияние на личность и становление ее характера в целом. Так как это связано с появлением на данном возрастном этапе важных для складывания ценностных ориентаций предпосылок: занятие определенного социального положения, свободное владение понятийным мышлением, накопление определенного социального опыта. В юношеском возрасте у человека формируются различные убеждения, это говорит о качественном значительном переломе в характере становления системы моральных ценностей.

В определенной мере детерминируют поведение личности с окружающей средой, определяют ее характер и особенности отношений именно ценностные ориентации, которые были сформированы в подростковом возрасте.

Что нам в первую очередь помогает ответить на вопрос: Для чего мы совершаем какую-либо деятельность, а также – что служит основой для определения целей, условий и способов ее совершения? Конечно, это ценности, которые в жизни каждого человека являют-

ся своими. Ценности относят к главному системообразующему ядру замысла, внутреннюю духовную жизнь человека и в последствии его деятельность, так как нравственные принципы, моральные нормы, намеренья, общество относит к ценностным ориентациям, а не к деятельности человека.

Зная и понимая свои собственные ценностные ориентации, человек может размышлять над целью и смыслом своей жизнедеятельности, приобретает для себя место в мире.

Таким образом, вид внутреннего стержня всей личности, в жизни человека принимает система ценностей, и эта же система является стержнем культуры общества. Создавая своеобразное единство, системы ценностей функционируют как на уровне общества, так и на уровне личности.

Внутренний мир человека, раскрытие содержания его личности формирует именно культура. Она позволяет реализовывать себя человеку духовной, интеллектуально-нравственной, творческой личностью.

Негативно воздействует на личность разрушение культуры и впоследствии ведет к деградации целого общества.

Есть разнообразные определения понятия «ценности».

Категория «ценность» является одной из самых сложных в педагогике, философии, социологии, психологии. Ценности выступают основанием для осмысления, познания и конструирования целостного образа социального мира, для регуляции человеческого поведения во всех его проявлениях при принятии решений в ситуации выбора. Понятие «ценность» имеет множество различных определений. Более точная и четкая характеристика дается в «Философском словаре» под редакцией И. Т. Фролова: «Ценности – специфически социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества (благо, добро и зло, прекрасное и безобразное, заключенные в явлениях общественной жизни и природы). Внешне ценности выступают как свойства предмета или явления, однако они присущи ему не от природы, не просто в силу внутренней структуры объекта самого по себе, а потому, что он вовлечен в сферу общественного бытия человека и стал носителем определенных социальных отношений». В этой трактовке мы сконцентрировали внимание на том, что ценность объекта проявляется в его значимости (положительной или отрицательной) для людей. При этом ценность выступает не как отдельное явление, а только как «носитель определенных социальных отношений».

А. В. Петровский и М. Г. Ярошевский в Психологическом словаре определяют ценность как «понятие, используемое для обозначения объектов, явлений, их свойств, а также абстрактных идей, воплощающих в себе общественные идеалы и выступающих благодаря этому как эталон должного». Таким образом, в качестве еще одной сущностной характеристики ценности можно назвать «эталон должного».

В своей работе мы будем ориентироваться на понимание ценности как важности, значимости, пользы, полезности чего-либо. Внешне ценность выступает как свойство предмета или явления. Однако значимость и полезность присущи им не от природы, не просто в силу внутренней структуры объекта самого по себе, а являются субъективными оценками конкретных свойств, которые вовлечены в сферу общественного бытия человека, человек в них заинтересован или испытывает потребность. Система ценностей играет роль повседневных ориентиров в предметной и социальной действительности человека, обозначений его различных практических отношений к окружающим предметам и явлениям.

Ценности во всех проявлениях и сторонах охватывают жизнь человечества и одного человека в отдельности, это говорит о том, что они включают познавательную сферу людей, их поведение и эмоционально-чувственные отношения.

Таким образом, анализ различных трактовок понятия «ценность» показал, что ценность может выступать как:

– свойства объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества. Причем ценности выступают как носитель определенных социальных отношений;

– суть предмета и его свойства, которые нужны в качестве средства удовлетворения потребностей и интересов личности, общества.

– норма, цель, идеал;

– эталон должного;

– принятое личностью свойство, суть объекта в результате осмысления и осознания его значимости для личности.

Ценностные ориентации являются не только главнейшим проявлением массового сознания. Это важный компонент, по направлению, состоянию и развитию которого можно с большой степенью уверенности рассуждать о качественных характеристиках сознания общности.

Одним из наиболее важных объектов социологии, философии, этики и психологии всегда являлись ценности и ценностные ориентации человека, на каждом периоде их развития и становления, как самостоятельных отраслей знаний.

Например, доктор психологических наук Р. С. Немов под ценностными ориентациями понимает то, чему человек придает особое значение, положительный жизненный смысл вкладывает и то, что больше всего ценит в жизни.

Е. С. Волков считал, ценностные ориентации сознательным регулятором социального поведения личности. Он утверждал, что ценностные ориентации имеют мотивационную роль и определяют выбор деятельности.

Формируются ценностные ориентации на основе главных социальных потребностей и их осуществление проходит в классово-социальных, обще-социальных условиях жизнедеятельности. Они играют роль составных элементов сознания, частью его структуры. Поэтому они подчиняются принципу сознания, единства деятельности, сформированному С. А. Рубинштейном.

Виды ценностных ориентаций:

а) *эвдемонизм* (с греч. развитие, благополучие, наслаждение) – моральная направленность, признающее аспектом нравственности и базой действия человека его стремление к достижению счастья.

б) *гедонизм* (с др.-греч. – блаженство, удовольствие) – моральная концепция, в соответствии с которой удовольствие является основной добродетелью, верховным благом и миссией существования. Благо обуславливается тем, что приносит наслаждение и избавление от страданий.

в) *аскетизм* (от греч. – занятие) – воздержанность в ублажении собственных потребностей, максимально недопустимое несогласие от благ в целях достижения морального и религиозного эталона

г) *утилитаризм (прагматизм)* (от лат. – польза, выгода) – направление, в соответствии с которым нравственная значимость поведения или действия обуславливается его пользой.

Для выявления ценностных ориентаций студентов младших курсов мы использовали методику «Ценностные ориентации» М. Рокича, она наиболее распространенная в настоящее время. Основана на прямом ранжировании списка ценностей. М. Рокич определяет два класса ценностей:

*Терминальные* – определенные убеждения в том, что существует определенная, индивидуальная конечная цель существования, и она стоит того, чтобы к ней стремиться.

*Инструментальные* – убеждения в том, что какой-то определенный стиль поведения или действия человека является предпочтительнее в любой ситуации.

Достоинством этой методики является универсальность, удобство и экономичность в проведении обследования и обработке результатов.

В исследовании приняли участие 20 человек.

В результате исследования мы выявили что, в списке терминальных ценностей у студентов младших курсов лидируют такие как здоровье (физическое и психологическое), и оно делит свое главенствующее положение в этой иерархии с наличием хороших и верных друзей.

Вслед за первыми ценностными предпочтениями следуют счастливая семейная жизнь и любовь, эти два неразрывно связанные между собой понятия в представлении у нынешней молодежи так же находятся вместе и занимают должное почетное место при ранжировании ценностей.

Далее следует развитие (работа над собой постоянное физическое и духовное совершенствование). Это также является важным аспектом в жизни позитивных и амбициозных, современных студентов.

При всем при этом свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках) и уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений) занимают немаловажную позицию в списке лидирующих терминальных ценностей. Для молодых людей необходимо, независимыми в своих взглядах, при этом чувствовать поддержку близких людей, что позволяет им чувствовать себя в эмоционально-психологической гармонии.

В западающие или наименее приемлемые для студентов ценностные ориентации входят:

- счастье других (благосостояние, развитие и совершенствование других людей, всего человечество в целом). Здесь присутствует доля здорового эгоизма. Это вполне логично для данной возрастной группы людей, так как в этом возрасте люди прежде всего задумываются о счастье собственном и своих близких людей в частности, нежели о благосостоянии всей планеты;

- красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве). Современных молодых людей сильно не трогает могущество нашей культуры. Ведь мы можем наслаждаться ими и черпать вдохновение лишь какое-то время, потом все отходит на дальний план. В связи с появлением более существенной целью стремления;

- материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений) и развлечения (приятное, необременительное времяпровождение, отсутствие обязанностей) занимают последнее место в списке менее приемлемых ценностей.

Теперь перейдем к рассмотрению инструментальных ценностей.

Из них важнейшими оказались воспитанность и образованность.

У молодых людей в настоящее время ценятся именно эти качества, ведь именно воспитанность с образованностью и составляют содержательную сторону личности.

- рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные и рациональные решения). Главнейшее качество личности. Является определенным видом философии жизни и составляет основу отношения к окружающему миру.

К наименее значимым относят:

- непримиримость к недостаткам в себе и других. Это объясняется тем, что студенты не настроены критично относиться к себе и другим. А наоборот, они более радужно и позитивно все воспринимают. Им свойственно приумножать свои успехи.

- высокие запросы. Этот критерий, следуя из юношеской амбициозности, мог бы занимать более высокую позицию, но опрос показал иначе.

- самоконтроль. Молодежь любит выделяться из серой массы и полный контроль своих поступков, поведения у них не играет главной роли.

### **Библиографические ссылки**

1. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. М., 1996. 590 с.
2. Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М. : Политиздат, 2004. 494 с.
3. Методики исследования личности / сост. О. М. Миллер, Т. Л. Ядрышникова. Красноярск, 1994.

УДК 378

## К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ МЕТОДИК ВКЛЮЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В СОВМЕСТНУЮ ТВОРЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Е. Ю. Попенко, Е. А. Мухамедвалеева

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

*В статье говорится о совместной творческой деятельности, о том как учащиеся готовы к этой деятельности. Выделены основные методики для развития готовности к совместной творческой деятельности.*

*Ключевые слова: совместная творческая деятельность, готовность, учащиеся, педагоги, развитие.*

## TO THE QUESTION OF STUDYING THE METHODS OF INCLUDING STUDENTS IN JOINT CREATIVE ACTIVITY

E. Yu. Popenko, E. A. Mukhamedvaleeva

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

*The article talks about joint creative activity, about how students are ready for this activity. The main methods for developing readiness for joint creative activity are singled out.*

*Keywords: joint creative activity, readiness, students, teachers, development.*

Источник развития учащегося – специально организованное обучение, в котором осуществляется творческая деятельность по самостоятельному открытию научных закономерностей, законов, способов решения задач, воплощающих в себе умственную активность, изобретательность, смекалку, стремление добывать знания. Процесс развития личности учащегося в обучении рассматривается как процесс созидания чего-то нового для него в познавательной и предметной деятельности. «Творчество – это всякая деятельность человека, который создает нечто новое, будет ли это созданием какой-либо вещи внешнего мира или построение ума или чувства, живущего в самом человеке», – писал в свое время Л. С. Выготский.

Выражением творческого процесса в обучении выступает созданный учащимся творческий продукт. Развиваясь как субъект творческой деятельности, учащийся становится все более свободен в выборе цели и способов их достижения. Наивысших ступеней он добивается, когда главной ценностью для него становится саморазвитие, когда он способен рефлексивно относиться к своей деятельности. Источник развития – специально организованное обучение, в котором создаются условия для саморазвития личности [1].

Цель творческой деятельности – развитие готовности к творческой деятельности. Одна из основных задач: помочь учащимся в развитии творческой деятельности, развивать в них определенные знания, умения, навыки, что пригодится им в будущей жизни, воспитывать элементарную культуру поведения, самосовершенствоваться.

Чтобы развить готовность к совместной творческой деятельности, важную роль в развитии этой деятельности играют педагоги.

Наиболее эффективными формами развития творческой деятельности существуют следующие:

– олимпиады;

- день «погружения» в предмет;
- конкурсы (на лучшее сочинение, сборник задач, страница учебника);
- интеллектуальные игры;
- проведение праздников;
- постановка спектаклей, опер, музыкальных сказок;
- фестивали песни;
- конкурсы танцев;
- выставки творчества (рисунков, поделок, совместно с родителями «осенние мотивы», «зимний букет», «зимние фантазии», к 8 марта и 23 февраля).

Для того чтобы правильно развить готовность к совместной творческой деятельности, необходимо создавать наиболее верные и четкие условия для проведения деятельности.

Существует множество методик, из них мы выделим следующие:

*Предметная неделя по математике. День «погружения» в математику.*

Методика проведения «дня погружения» в математику: Заранее каждый педагог готовит задания по математическим темам: «Нумерация», «Действия с именованными числами», «Решение уравнений», «Решение задач повышенной трудности» и др. Каждый учащийся должен выполнить задания по всем предложенным темам, путешествуя по городу «Великих математиков», где педагог выполняет свои роли – графини Нумерации, сеньора Арифметика, королева Величина и др. В день «погружения» в математику все уроки проводятся по данному предмету. День начинается с линейки, на которой каждый класс получает путевой лист. В путевом листе отмечается результат выполнения задания. Время проведения – в течение 4-х уроков с переменами. Методика проведения недели по математике. Неделя проводится в два этапа: 1-й этап – методическая неделя для учителей, включающая проведение открытого урока и взаимопосещение уроков; 2-й этап – для учащихся. На каждый день определен план работы: детям для выполнения предлагаются задания различного содержания.

Пример другой методики : *Олимпиады (эвристические).*

Содержание составляют задания различной степени трудности, разработанные для учащихся каждой возрастной группы. Методика проведения: олимпиады проводятся по параллелям в 2 тура. В 1-м туре участвуют все учащиеся. Во 2-м туре – победители 1-го тура. Каждому учащемуся предлагаются индивидуальные листы с содержанием и формулировкой задания и указанием максимального количества баллов за выполненную работу. Время выполнения – 40 минут. Результаты позволяют провести анализ деятельности каждого ученика, выявить способности к изучению предметов, определить умение работать в нестандартных ситуациях, проявлять свою оригинальность и самобытность, в связи с полученными данными скорректировать работу учителя. Анализ деятельности учащихся оформляется в виде таблиц, графиков, что позволяет проследивать динамику их развития на протяжении обучения в начальной школе.

Таким образом, можно сделать вывод, что на основе содержательных методик, педагоги помогают развивать у учащихся определенные навыки для совместной творческой деятельности, и уже, представляя анализ методик деятельности, мы уже можем сказать, как учащиеся работают в совместной деятельности.

### Библиографические ссылки

1. Немова Н. В. Системный анализ урока // Практика административной работы в школе. 2004. № 7.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева и др. М. : Академия, 2002.
3. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения, СПб. : Питер, 2004.

© Попенко Е. Ю., Мухамедвалеева Е. А., 2018

УДК 378

## СКАЗКОТЕРАПИЯ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Е. Н. Прокопенко, М. Эрдэнэцогт, Е. А. Мухамедвалеева**

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

*Рассматривается сказкотерапия как метод социально-педагогической деятельности при работе с дошкольниками. Сказкотерапия как метод социальной адаптации дошкольников.*

*Ключевые слова: сказкотерапия, социальная адаптация, дошкольники.*

## SKAZKOTERAPIYA IN SOCIAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY

**E. N. Prokopenko, M. Erdenetsogt, E. A. Mukhamedvaleeva**

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

*The article deals with skazkoterapiya in the social and pedagogical activity of preschool children. Skazkoterapiya as a method of social adaptation in preschool children.*

*Keywords: skazkoterapiya, social adaptation, preschool children.*

С поступлением ребенка в детский сад в его жизни происходит множество изменений: серьезный режим дня, отсутствие родителей, новые требования к поведению, постоянный контакт со сверстниками, свежее помещение, другой стиль общения. Все данные изменения обрушиваются на ребенка сразу, создавая для него стрессовую обстановку, которая без специальной организации имеет возможность привести к невротическим реакциям, таковым, как капризы, страхи, отказ от еды, частые заболевания, повышенная тревожность и т. д. Данные проблемы появляются в связи с тем, что малыш переходит из знакомой и обычной для него семейной среды в среду дошкольного учреждения [1].

Существуют специальные адаптационные сказки, цель которых проработать все страхи и волнения ребёнка на этапе адаптации в дошкольном образовательном учреждении: знакомство с детским садом; отказ от посещения детского сада; страх, что мама его не заберёт; отказ спать в детском саду; эмоциональная подавленность.

Также важно, что сказка направлена не на борьбу с грустью и страхом. Если наоборот, на обретение недостающих качеств, таких как смелость, веселье и умение дружить. Ведь на что направлено внимание, то и развивается, увеличивается.

Сказкотерапия – это способ передачи ребёнку требуемых моральных норм и правил. Дети раннего возраста весьма эмоциональны и впечатлительны. Им свойственно моментально заражаться как положительными, так и отрицательными, чувствами взрослых и сверстников, подражать их действиям. Данные характерные черты сошли в основу построения цикла занятий для ребенка раннего дошкольного возраста в период адаптации с использованием метода сказкотерапии. Сказкотерапия, совместная работа ребенка со взрослым поможет малышу осознать, активизировать приобретенные в итоге изучения сказок знания. Таким образом, ребенок, включаясь в творческий процесс, активизируется в творческой среде, приобретает черты творческой личности. Сказка для ребенка – это малая жизнь, полная ярких красок, удивительных вещей и приключений. Слушая сказку либо придумывая ее, дети осваивают действительность через мир переживаний и образов. Сказки любят все: и взрослые, и дети, однако сказка в жизни ребенка означает еще более, чем в жизни взрослого [1]. Сказка для ребенка не просто выдумка, фантазия, наверное, особенная действительность мира чувств.

Сказка раздвигает рамки обыкновенной жизни. Конкретно в сказочной форме ребенок встречается с такими сложнейшими действиями и эмоциями, как жизнь и смерть, любовь и ненависть, гнев и сострадание, измена и коварство.

В науке сказкотерапия – одно из самых молодых направлений практической психологии. С другой стороны, сказкотерапия самый древний способ поддержки человека с поддержкой слова. Сказкотерапия это ещё и терапия средой, особой сказочной обстановкой, в которой могут проявиться потенциальные части личности, что-то нереализованное, в ней проявляется чувство защищённости и тайны.

Анализ возможности сказкотерапии включают, во-первых, анализ сказки от лица ее героев. В случае если сказка разыгрывалась как спектакль, в таком случае те, кто исполнял какую-либо роль, могут говорить о своих эмоциях согласно взаимоотношению к обстоятельствам или героям сказки. Предпочтительно, для того чтобы возможность высказаться имели все персонажи, в том числе и те, кто исполнял немые роли. Это делает анализ более разносторонним. Во-вторых, анализ сказки начинается с рисунка, который может украшать помещение заранее либо может быть показан после чтения сказки. Группа анализирует рисунок, со временем переходя к анализу сказки. Этот способ анализа желателен в тех случаях, если ознакомление с сказкой выявило слишком мощную эмоциональную вовлеченность участников. В-третьих, при знакомстве со сказкой устраивается пауза (или несколько перерывов) с целью обсуждения. Обсуждаются варианты поведения героя, или варианты дальнейшего развития сюжета либо окончания сказки.

Сказкотерапия непременно считается очень ценным способом психологической работы с детьми, предоставляя совсем естественную и традиционную форму общения ребенка и взрослого через сказку. Проигрывание сказок расширяет диапазон адаптивных черт личности, как нельзя лучше способствует развитию образного мышления, а еще умению действовать в критических ситуациях [1].

В дошкольном возрасте восприятие сказки становится специфической деятельностью ребенка, обладающей невероятно притягательной силой, позволяющей ему свободно мечтать и фантазировать.

Сказкотерапевтическая работа с ребенком в процессе адаптации к условиям дошкольного образовательного учреждения может быть проведена различными способами: для работы может использоваться существующая авторская или народная сказка; педагог и ребенок могут сочинять сказку вместе, одновременно драматизируя ее всю либо отдельные элементы, ребенок может сочинять сказку самостоятельно [1, с. 54].

Цель таких занятий – проявить помощь в адаптации к условиям дошкольного образовательного учреждения. Этим ориентируются и основные задачи: снятие психологического и мышечного напряжения; понижение импульсивности, волнения; формирование умений взаимодействия детей друг с другом; становления интереса, восприятия, речи, воображения; формирование общей и мелкой моторики, координации перемещений.

В сказках весьма ярко и доступно для детского понимания предоставляются различные противопоставления: храбрость и трусость, богатство и нищета, трудолюбие и лень, смекалка и глупость. Дети в основе сказочных героев обучаются различать добро и зло, сопереживать позитивным героям, оценивать действия негативных героев, выполнять собственные детские выводы, и умозаключения, мысленно проходить совместно с ними через разные трудности и испытания. Сказка может дать ключи с целью того, чтобы войти в действительность новыми путями, способен помочь ребенку узнать мир, способен одарить его воображение и обучить критически, принимать окружающее.

### **Библиографические ссылки**

1. Зими́на И. К. Народная сказка в системе воспитания дошкольников // Дошкольное воспитание. 2005. № 5.
2. Стишенок И. В. Сказка в тренинге: коррекция, развитие, личностный рост. СПб. : Речь, 2005.

© Прокопенко Е. Н., Эрдэнэцогт М., Мухамедвалеева Е. А., 2018

---

УДК 374

**РАБОЧАЯ ПРОГРАММА «ПРИРОДА – НАШ УЧИТЕЛЬ» КАК ИНСТРУМЕНТ  
ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ  
К ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Н. В. Терешина**

Сибирский федеральный университет, г. Красноярск

*Статья предназначена для учителей начальных классов, работающих по ФГОС НОО. Содержит описание и результаты апробации авторской программы по внеурочной деятельности «Природа – наш учитель». К разработанной программе прилагается рабочая тетрадь «Юный исследователь», а также сборник практических задач для детей 6–8 лет.*

*Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность, программа по внеурочной деятельности, «Природа – наш учитель», бионика.*

**THE WORKING PROGRAM “NATURE IS OUR TEACHER”  
AS A TOOL FOR FORMING THE READINESS OF STUDENTS  
OF THE INITIAL SCHOOL TO DESIGN ACTIVITY**

**N. V. Tereshina**

Siberian Federal University, Krasnoyarsk

*The article is intended for primary school teachers working on the GEF NEO. Contains description and results of approbation of the author's program for after-hour activity “Nature is our teacher”. To the developed program is attached a workbook “Young researcher”, as well as a collection of practical tasks for children 6–8 years old.*

*Keywords: design-research activity, program for after-hour activity, “Nature is our teacher”, bionics.*

На сегодняшний день все школы работают по Федеральному государственному образовательному стандарту (далее – ФГОС), в котором прописаны требования к результатам освоения основной образовательной программы и становление личностных характеристик выпускника [1]. По окончании начальной школы учащиеся участвуют в проектной деятельности, где эксперты учитывают активность учащихся в разработке проекта, их умение работать в группе и т. д. Одним из эффективных средств формирования проектных компетенций является проектно-исследовательская деятельность. Разработано множество методических пособий, рабочих тетрадей, сценариев занятий. Но, несмотря на это, вопрос проектно-исследовательской деятельности многим остаётся непонятным.

Система работы по проектно-исследовательской деятельности относится к нормативному сопровождению ФГОС НОО второго поколения. Следует отметить, что в настоящее время существуют грантовые конкурсы, научно-практические конференции, научные журналы для учащихся начальной школы, с целью освещения своих разработок.

Различным аспектам использования технологии «Проектно-исследовательской деятельности» посвящены работы Г. С. Альтшулера [2, с. 202], М. В. Кларина, Н. Ю. Шеленкова, А. И. Савенкова и др.

Проанализировав существующие разработки по формированию проектных компетенций учащихся начальной школы, а также уровень становления личностных характеристик

учащихся, была разработана авторская программа по внеурочной деятельности «Природа – наш учитель» с рабочей тетрадью.

Новизна программы заключается в том, что в основу программы заложена наука бионика. Ребенок, исследуя объекты живой природы, узнаёт особенности строения живых организмов и пробует применить данные особенности в своей жизни.

Программа включает в себя пояснительную записку, планируемые результаты изучения курса, содержание, тематический план, необходимую материально-техническую базу для успешной реализации программы.

Курс введён в часть учебного плана, формируемого образовательным учреждением в рамках общеинтеллектуального направления.

Программа «Природа – наш учитель» прошла апробацию в течение 2011–2017 учебного года с учащимися 2-го класса в одной из школ г. Железногорска. С обучающимися проведены все запланированные занятия в группе (12 человек). На протяжении всех исследований учащимся оказывалась поддержка педагога.

После полной апробации программы с каждой группой проводились повторные исследования с целью выявления положительной динамики формирования компетенций. Результаты итоговой диагностики показывают, что программа «Природа – наш учитель» оказывает положительную динамику в формировании ключевых компетенций.

Анализ сочинений показывает, что 58,3 % обучающихся планируют дальше заниматься проектно-исследовательской деятельностью. Ребята не участвующие в работе экспериментальной группы проявляли интерес к разработке проектов, и общаясь с экспериментальной группой получали знания о том как можно применить в жизни какие-либо особенности строения живых организмов.

Итоговая диагностика проводилась по методу «Анализ продуктов деятельности» [3], где исследовались разработанные детьми проекты. Семь учащихся начальной школы участвовали со своими разработками в научно-практической конференции 2017 года и приняли участие в написании статей в международном журнале «Юный учёный».

У каждого участника конференции мы взяли видеопоследействие, в котором ребята рассказывали о своём отношении к проектно-исследовательской работе. Анализ видеороликов показал, что обучающиеся планируют в дальнейшем работать над новыми проектами и выражают положительное отношение к своим результатам работы.

По результатам исследований можно утверждать, что программа по внеурочной деятельности «Природа – наш учитель» является новым способом по формированию готовности учащихся начальной школы к проектно-исследовательской деятельности, так как видна положительная динамика развития познавательного интереса учащихся и реальность изобретений, которые они получают благодаря своей богатой фантазии, свойственной для их возраста.

### **Библиографические ссылки**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/197127/> (дата обращения: 12.03.2018).
2. Альтшулер Г. С. Найти идею. Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач. М. : Альпина Паблишер, 2012, 202 с.
3. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология. СПб. : Питер, 2000, 320 с.

© Терешина Н. В., 2018

УДК 378.145

## **ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ ВИЗУАЛИЗАЦИИ CIRCOS В ПРЕДСТАВЛЕНИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА**

**М. С. Щерба, А. А. Ерошина, А. А. Машанов**

Сибирский федеральный университет, г. Красноярск

*Рассматриваются возможности применения системы визуализации данных Circos в представлении учебного процесса. Описаны способы построения моделей, позволяющих описать структуру основной образовательной программы и отобразить взаимосвязи дисциплин и влияние дисциплин на формирование компетенций выпускника.*

*Ключевые слова: компетентностный подход, визуализация данных, моделирование.*

## **THE POSSIBILITY OF USING THE CIRCOS VISUALIZATION SYSTEM IN THE VIEW OF THE EDUCATIONAL PROCESS**

**M. S. Shcherba, A. A. Eroshina, A. A. Mashanov**

Siberian Federal University, Krasnoyarsk

*The authors consider the possibility of using the data visualization system Circos in the representation of the educational process. The article describes the ways to build models that describe the structure of the basic educational program and display the relationship of disciplines and the impact of disciplines on the formation of graduate competencies.*

*Keywords: competence approach, data visualization, modeling.*

Внедрение компетентностного подхода в образование повлекло появление ряда вопросов, связанных с проектированием учебного процесса, формирующего у обучающихся, в соответствии с ФГОС ВО, требуемый комплекс компетенций. При этом стоит учитывать дисциплинарный подход реализации учебного процесса, а также то, что каждая компетенция формируется некоторой совокупностью учебных дисциплин, с одной стороны, а с другой, что каждая учебная дисциплина, участвует в формировании нескольких компетенций. Осуществить анализ взаимосвязей учебных дисциплин и их влияния на формирование тех или иных компетенций без представления взаимосвязей в визуальной форме представляется достаточно сложным. Таким образом, использование систем визуализации в представлении учебного процесса обусловлено необходимостью проведения анализа взаимосвязей учебных дисциплин и формируемых ими компетенций и сложностью его проведения без использования наглядного представления.

Визуализация данных представляет собой наглядное представление информационных массивов. Педагогическая практика сегодня в качестве вариантов наглядного представления содержания и структуры учебного материала предлагает множество форм: матрицы связей, графы учебной информации, структурно-логические схемы, сетевые графики, планы проведения учебных занятий, листы основного содержания и т. п. [1].

В настоящей момент разработано достаточно большее количество программных систем визуализации данных, предоставляющих различные инструменты наглядного представления данных. В рамках данной статьи рассматривается возможность использования системы визуализации Circos в представлении учебного процесса.

Circos – открытый программный пакет для визуализации данных и информации. Он визуализирует данные в форме круга, что идеально подходит для изучения связей между объектами [2].

Модель, построенная при помощи инструментария системы визуализации Circos, представляет собой окружность, ограниченную поименованными элементами из первой строки и первого столбца таблицы данных. Отображение количественных характеристик модели осуществляется кривыми, объем которых пропорционален нормированному, относительно максимального значения, объему. При этом для каждого элемента окружности, определяются доли входящих и исходящих объемов, соответствующих взаимосвязанным с ним элементам, данные объемы выделяются цветом соответствующего элемента. Таким образом, полученная модель имеет замкнутую структуру отображения и отображает, выраженные количественно, взаимосвязи элементов модели.

Рассмотрим применение системы визуализации Circos на примере основной образовательной программы (ООП) направления 09.03.03 «Прикладная информатика», профиль 09.03.03.19 «Прикладная информатика в социальных коммуникациях» [3].

Для построения модели в среде Circos, описывающей роль учебных дисциплин в формировании профессиональных компетенций, необходимо сформировать таблицу, отображающую междисциплинарные связи учебных дисциплин и формируемых профессиональных компетенций (0 – учебная дисциплина не участвует в формировании компетенции, 1 – участвует).

В качестве примера, мы рассмотрим не все дисциплины учебного плана, а только дисциплины математического цикла и реализуемые ими профессиональные и общепрофессиональные компетенции. Программа Circos воспринимает название элементов на латинице, поэтому введем следующие сокращения: Математика – M, Дискретная математика – DM, Теория вероятностей и математическая статистика – TVMS, Теория систем и системный анализ – TSSA, ОПК (общепрофессиональная компетенция) – ОРК, ПК (профессиональная компетенция) – РК.

В табл. 1 указаны наименования дисциплин, номера ПК и ОПК, формируемые в результате их освоения, согласно ООП.

Таблица 1

#### Дисциплины и формируемые профессиональные компетенции

| ED   | DM | M | TVMS | TSSA |
|------|----|---|------|------|
| ОРК2 | 0  | 0 | 1    | 1    |
| РК22 | 0  | 0 | 1    | 1    |
| РК23 | 1  | 1 | 1    | 1    |

В результате будет получена диаграмма (рис. 1), в левой части которой сгруппированы компетенции, в правой – дисциплины, участвующие в их формировании, кривые линии отображают взаимосвязи между компетенциями и дисциплинами, участвующими в их формировании. А также для каждого элемента указаны доли входящих и исходящих объемов, взаимосвязанных элементов.

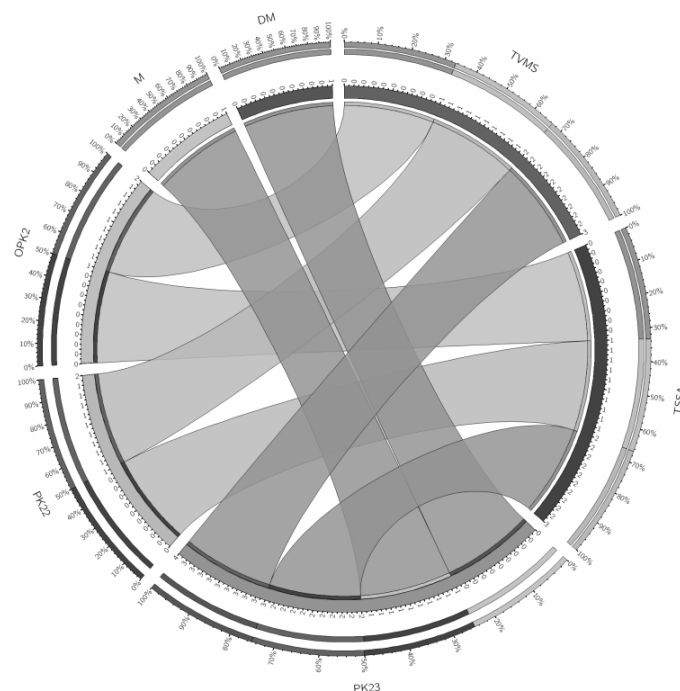


Рис. 1. Модель взаимосвязи математических дисциплин и профессиональных компетенций

Рассмотрим еще один вариант применения системы визуализации Circos. Так как учебная дисциплина, как правило, участвует в формировании нескольких компетенций, то количество таких совместно формируемых компетенций между дисциплинами может быть и более одной. Например, дисциплины «Теория вероятностей и математическая статистика» и «Теория систем и системный анализ», согласно приведенной ранее таблицы, имеют три совместно формируемые компетенции: ОПК-2, ПК-22, ПК-23. Такого рода данные также можно представить в виде круговой диаграммы связей. В данном случае элементами окружности будут дисциплины, а связь будет характеризоваться количеством совместно формируемых компетенций. Рассмотрим на примере указанных ранее математических дисциплин. При отображении связей между дисциплинами одной группы мы получим симметричную матрицу. Для удаления связи дисциплины с самой собой, приравняем ее нулю, то есть главная диагональ матрицы связей будет содержать нули. Чтобы избежать дублирования связей, элементы, лежащие ниже главной диагонали, также приравняем нулю. Таблица примет следующий вид (табл. 2).

Таблица 2

Взаимосвязь математических дисциплин

| ED   | DM | M | TVMS | TSSA |
|------|----|---|------|------|
| DM   | 0  | 1 | 1    | 1    |
| M    | 0  | 0 | 1    | 1    |
| TVMS | 0  | 0 | 0    | 3    |
| TSSA | 0  | 0 | 0    | 0    |

Применив систему визуализации Circos, получим модель, где кривые, соединяющие дисциплины, отображают наличие компетенций, в которых дисциплины принимают совместное участие, при этом объем кривых пропорционален количеству совместно формируемых компетенций (рис. 2).

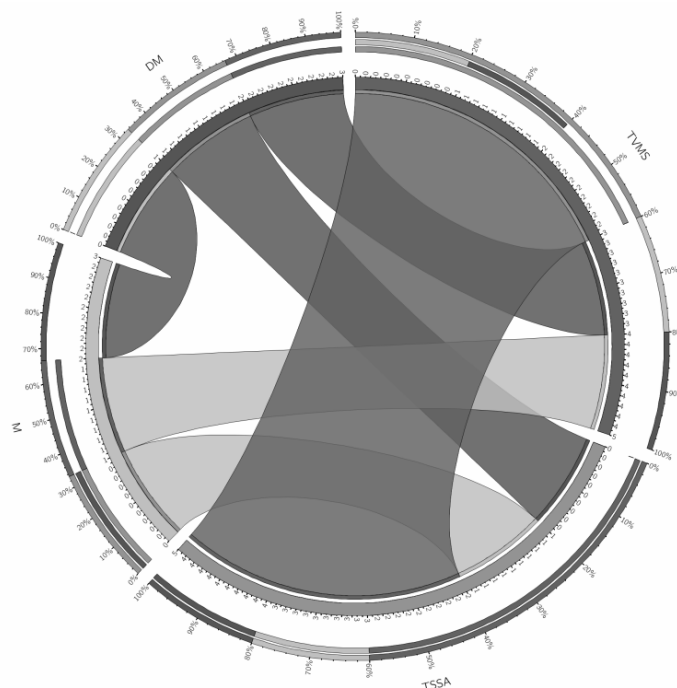


Рис. 2. Модель взаимосвязи дисциплин

Таким образом, разработанные средствами системы визуализации Circos модели позволяют описать структуру ООП в соответствии с ФГОС ВО, отобразить взаимосвязи дисциплин и влияние дисциплин на формирование компетенций выпускника.

### **Библиографические ссылки**

1. Комолов Д. В. Моделирование структуры и содержания основных образовательных программ при проектировании и конструировании профессионально-ориентированных технологий обучения на основе междисциплинарного и компетентностного подходов / Д. В. Комолов, П. И. Образцов, Р. В. Пимонов // Вестник Тамбов. ун-та. Сер. Гуманитарные науки. 2015. № 2 (142). С. 87–95.
2. Introduction to Circos, features and uses [Электронный ресурс]. URL: <http://www.circos.ca> (дата обращения: 12.03.2018).
3. Основная образовательная программа высшего образования Направление подготовки 09.03.03 Прикладная информатика, Профиль подготовки 09.03.03.19 Прикладная информатика в социальных коммуникациях, квалификация – «бакалавр», форма обучения – очная. Доступ с сайта М-ва образования.

© Щерба М. С., Ерошина А. А., Машанов А. А., 2018

---