

ПРИДНЕСТРОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им. Т.Г. ШЕВЧЕНКО
ПРИДНЕСТРОВСКИЙ НАУЧНЫЙ ЦЕНТР РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

НАУКА И ПРАКТИКА



ВЕСТНИК Приднестровского научного центра РАО

Научно-практический журнал

Основан в ноябре 2001 г.

№ 23

2024

Выходит 1 раз в год

Тирасполь, 2024

УДК [061/3:001] (478) (051)

ББК Ч448.47 (4Мол5)я52+Ч247.11 (2Рос) (ПМР)я52

Н 12

Наука и практика:

Вестник Приднестровского научного центра РАО

[Электронное издание]

Системные требования: Windows OS, HDD, 64 Mb, Adobe Acrobat

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Государственное образовательное учреждение

«Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко»

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

С.И. Берил,

д-р физ.-мат. наук, проф., акад. РАЕН,
директор ПНЦ РАО (главный редактор)

Л.И. Васильева,

канд. пед. наук, доц., зам. директора ПНЦ РАО

Г.В. Никитовская,

канд. пед. наук, доц., зам. декана по научной работе
факультета педагогики и психологии,
зав. НИЛ «Психолого-педагогическое проектирование»

М.Г. Вахницкая,

канд. пед. наук, доц., вед. науч. сотрудник
НИЛ «Психолого-педагогическое проектирование»

Рекомендовано Научно-координационным советом ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Адрес редакции: 3300, г. Тирасполь
ул. 25 Октября, 128,
корп 4, каб. 201

ISSN 2587-3547

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗВИТИЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

<i>С. И. Берил, Л. И. Васильева.</i> ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ПРИДНЕСТРОВЬЯ И РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЛЕКСОВ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ	6
<i>М. Г. Вахницкая.</i> СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	12
<i>Т. И. Зиновьева.</i> ОТРАЖЕНИЕ В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ПРОБЛЕМЫ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ УЧИТЕЛЕЙ СОБСТВЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ.....	15
<i>Т. П. Ильевич, К. К. Тапперат.</i> ИННОВАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ В АСПЕКТЕ АНДРАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА.....	19
<i>О.Л. Марачковская, Л.Т. Ткач.</i> К ВОПРОСУ ОБ ОСВОЕНИИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАНИИ.....	23
<i>М. М. Мишина, К. В. Каулин.</i> КОНЦЕПТ «СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА» И ЕГО ПРИМЕНЕНИЕ В ПЕДАГОГИКЕ	28
<i>В. В. Проценко.</i> ПРОБЛЕМА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ	34
<i>Е.В.Чумейка, Д.Н. Пересыпкина.</i> ОСОБЕННОСТИ ИНФОРМАЦИОННОГО СТРЕССА У СТУДЕНТОВ ВУЗА	38
<i>С. Ю. Щепул.</i> ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ДЕВИАНТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ	42

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Д. Патрашку, О. Згурян.</i> РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ К ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМУ ТВОРЧЕСТВУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	47
--	----

<i>О.В. Иващенко. КОНЦЕПЦИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ.....</i>	<i>53</i>
<i>Т. Б. Кулакова, Э. А. Музенитова. ВЛИЯНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ФАКТОРОВ НА РЕЧЕВУЮ ГОТОВНОСТЬ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ</i>	<i>63</i>
<i>А. М. Курлат. ИННОВАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГОВ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</i>	<i>68</i>
<i>А.И. Маслова. НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ</i>	<i>72</i>
<i>Л. Л. Николау, Н. И. Васильева. ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ</i>	<i>75</i>
<i>А.А. Ткачук, Н.Н. Ушнурцева. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ МЕЖДУ ДОШКОЛЬНЫМ И НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ КАК ФАКТОР РЕАЛИЗАЦИИ РЕСПУБЛИКАНСКОГО КОМПОНЕНТА</i>	<i>80</i>
<i>Л. Л. Томилина. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....</i>	<i>87</i>
<i>Н. Н. Ушнурцева, И. В. Гуцу, И. М. Руснак. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ</i>	<i>92</i>
<i>А. М. Чобан-Пилецкая, Р. А. Бусуек. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ</i>	<i>96</i>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

<i>Н.Н. Ковальчук, Д.А. Урсул. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАЩИТЫ ЛИЧНОСТИ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ УРОВНЯХ АЛЕКСИТИМИИ</i>	<i>101</i>
<i>Комарова А. С., Визгунова Л. В. ОСОБЕННОСТИ РОМАНТИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ</i>	<i>105</i>
<i>В.Ю. Могилевская, И.К. Бернард. ЭМПИРИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В ВИРТУАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ</i>	<i>109</i>
<i>В.Ю. Могилевская, В.И. Кучерявенко. ВЫРАЖЕННОСТЬ ПОТРЕБНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ У СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ).....</i>	<i>115</i>

<i>К. Ю. Репещук.</i> АНАЛИЗ РАЗЛИЧИЙ ОБРАЗА-Я СУБЪЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ- ПСИХОЛОГОВ ИЗ РОССИИ И ПРИДНЕСТРОВЬЯ.....	120
<i>Репещук К.Ю., Чобану А.Ю.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СО СПЕЦИФИКОЙ ВОЗДЕЙСТВИЯ БУЛЛИНГА У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ.....	124
<i>А.А. Сердюк, Т.Т. Корсак</i> ФАББИНГ КАК ФОРМА ЦИФРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ.....	128
Сведения об авторах.....	134

РАЗВИТИЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

УДК 37.01 (478)

С. И. Берил, Л. И. Васильева
S. I. Beryl, L. I. Vasilyeva

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ПРИДНЕСТРОВЬЯ И РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЛЕКСОВ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

DESIGNING THE EDUCATION SYSTEM OF PRIDNESTROVIE AND THE ROLE OF EDUCATIONAL COMPLEXES IN THE TRAINING OF TEACHING STAFF

Представлены некоторые особенности современной образовательной среды Приднестровья как университетского комплекса, реализующего инновационную систему качественного педагогического образования в регионе: модель: «педагогический колледж – факультет педагогики и психологии – классический университет» как учебно-научный комплекс «Педагогическое образование», создавший качественную площадку обучения и воспитания в системе непрерывного педагогического образования; научная составляющая комплекса в деятельности Приднестровского научного центра Российской академии образования; инновации университетского комплекса как главный фактор углубления его системного характера и др.

Ключевые слова: университетский комплекс, непрерывное педагогическое образование, инновационная активность, практическая подготовка студентов, открытость пространства педагогического образования.

The article presents some features of the modern educational environment of Pridnestrovie as a university complex implementing an innovative system of high-quality pedagogical education in the region: model: «pedagogical college – faculty of Pedagogy and Psychology – classical university» as an educational and scientific complex «Pedagogical Education», which created a high-quality platform for training and education in the system of continuous pedagogical education; scientific component complex in the activities of the Pridnestrovian Scientific Center of the Russian Academy of Education; innovations of the university complex as the main factor in deepening its systemic nature, etc.

Keywords: university complex, continuous pedagogical education, innovative activity, practical training of students, openness of the pedagogical education space.

Система высшего образования Приднестровья, в том числе педагогического, являясь частью системы российского образования, находится в процессе постоянно меняющихся парадигм в целом и поиска эффективных моделей реализации государственных образовательных стандартов и широкого

спектра компетенций. Эти и другие инновации должны способствовать повышению качества образования и подготовки выпускников образовательных организаций разного уровня и типа.

Главным показателем успешной деятельности вуза является конкурентоспособность

его выпускников на рынке труда, заказ работодателями специалистов разного профиля. Приднестровский государственный университет как сложившийся за последние десятилетия учебно-научно-образовательный комплекс подготовки педагогических кадров в республике реализует полную вертикаль программ в сфере педагогического образования, готовит кадры для учреждений всех уровней и типов. Качество системы образования республики обусловлено концентрацией образовательных и организационных ресурсов, обеспечивающих стабильность функционирования университета и его подразделений.

Основной целью стратегии университета является эффективное содействие решению задач кадрового, научно-методического и информационно-технологического обеспечения, инновационного развития республиканской системы образования. Созданный университетский комплекс способствует успешной организации стратегических планов государства в области образования, социальной и молодежной политики, усилению конкурентных преимуществ педагогического образования в системе классического университета, интеграции его в образовательное пространство России и стран СНГ [1].

Профессиональную подготовку педагогических кадров в республике осуществляют педагогический колледж и Приднестровский университет. Созданная в 2003 году модель «педагогический колледж – факультет педагогики и психологии – классический университет» как учебно-научный комплекс «Педагогическое образование» стала важным этапом для создания качественной площадки обучения и воспитания в системе непрерывного педагогического образования. Данная модель способствует достижению стратегических целей образования.

Во-первых, созданию системы непрерывного педагогического образования, осуществляющей подготовку специалистов поэтапно, на принципах преемственности и постепенности. В таком случае преемственность как ведущий методологический принцип

прогнозирования и конструирования педагогического образования предполагает: а) качественную характеристику процессов согласования целей; б) выстраивание взаимосвязей между дидактическими единицами учебного материала; в) проектирование технологий и методов обучения; г) реализацию стратегий и тактик взаимодействия субъектов в учебном процессе; д) учет социально-психологических возможностей и потребностей обучающихся [2].

Во-вторых, обеспечению качества непрерывного образования на всех уровнях: дошкольное, начальное, среднее общее, среднее профессиональное, высшее.

В-третьих, реализации сопряженных программ по дошкольному и начальному образованию, реализуемых колледжем и факультетом университета, в сокращенной, ускоренной форме обучения.

Сокращенные планы были составлены в соответствии с ГОС ВПО на основе сравнительного анализа с ГОС СПО; были учтены Методические указания Минобразования РФ (письмо от 30 марта 1999 г. № 14-55-156 ин/15):

1) недопустимость сокращения объема часов на изучение общенаучных дисциплин, так как в системе ВПО они составляют основу формирования научного мировоззрения студентов;

2) наличие дисциплин, совпадающих или близких по наименованию, но имеющих разное назначение и принципиально иную реализацию в вузе, несмотря на одинаковые с организацией СПО объемы в учебных часах;

3) формирование содержания дисциплин в системе ВПО на основе преемственности с СПО:

– соотношение теоретической и практической подготовки в учреждении СПО либо равны друг другу, либо теоретическая на 10 % превышает практическую составляющую, тогда как в ВПО теоретическая подготовка преобладает над практической по отдельным дисциплинам на 30 %;

– соотношение общенаучной, общепрофессиональной и специальной подготовки

(так, гуманитарные, социально-экономические, математические и общие естественно-научные дисциплины в вузе занимают около 50 %, в учреждении СПО – это только основы наук);

– соотношение аудиторной и самостоятельной работы, обязательных и элективных курсов (в системе ВПО доля самостоятельной работы составляет не менее 50 %, а объем элективных курсов – до 30 %, в СПО эти показатели значительно ниже) [2].

В соответствии с государственными образовательными стандартами второго поколения учебные планы корректировались в соответствии с Положением «О подготовке специалистов в сокращенные сроки обучения», утвержденным приказом Министерства просвещения ПМР. В связи с переходом университета на многоуровневую подготовку педагогических кадров были разработаны и продолжают разрабатываться учебные планы бакалавриата по сокращенной форме обучения (ускоренное обучение) на базе СПО.

В учебных планах предусмотрена переаттестация ряда дисциплин, изученных студентами в колледже. В содержании образовательных программ по дисциплинам учтена разница в подготовке специалистов СПО и ВПО в соответствии с классификатором специальностей для каждого уровня. Учитывалось, что учебный процесс в системе СПО и в системе ВПО направлен на решение разных классов профессиональных задач.

При этом учитывались требования ФГОС СПО по педагогическим специальностям (приказ Минобрнауки России № 503 от 5 ноября 2009 г.), в соответствии с которыми у учащихся формируются в основном прикладные, операционные знания и умения, связанные с планированием и организацией воспитательно-образовательного процесса. Обязательная часть подготовки составляет 70 % общего времени и только 30 % – вариативная часть, дающая возможность расширения и (или) углубления подготовки, определяемой содержанием обязательной части, получения дополнительных компетенций, необходимых

для обеспечения конкурентоспособности выпускника в соответствии с запросами регионального рынка труда и возможностями продолжения образования [2].

Внедрение уровневого высшего профессионального образования привело к укрупнению направлений подготовки будущих педагогов с ориентацией на формирование компетенций. Таким образом, каждое звено в системе педагогического образования имеет свою специфику, но вместе они направлены на достижение одной цели – подготовку для образования высококвалифицированных кадров. В организации СПО выпускник получает квалификацию с выраженной практической направленностью, в вузе квалификация другая – бакалавр или магистр (в соответствии с профилем), предоставляющая ее обладателям возможность карьерно расти, получать категорию, продолжать обучение и т. д. [2].

В-четвертых, модель способствует созданию конкурентных преимуществ за счет повышения научного и инновационного потенциала университетского комплекса. Инновационная модель реализуется в педагогической деятельности вуза, ориентируя обучающихся на овладение рефлексивной педагогикой, гуманной и коммуникативной дидактикой, технологией проектирования и ценностно-ориентированного мышления, культурой межнационального общения.

Научная составляющая комплекса представлена деятельностью Приднестровского научного центра Российской академии образования, функционирующего в университете. В его состав входят кафедры факультета педагогики и психологии, научно-исследовательская лаборатория психолого-педагогической направленности. Основная их цель – проведение исследований в сфере педагогики, психологии, частных методик, способствующих инновационному развитию образовательной системы Приднестровья; подготовка научных кадров; развитие и укрепление научных связей; расширение связей между наукой и практикой.

Научно-исследовательская деятельность кафедр и лаборатории, их фундаментальные

и прикладные исследования, практические результаты позволяют факультету и в целом комплексу органично встроиться в систему педагогического образования республики и приобщать образовательные учреждения всех типов и уровней к новым педагогическим идеям, достижениям, технологиям.

НИИ и кафедры сотрудничают с научными и образовательными центрами России, Украины, Молдовы, Белоруссии, других государств, с образовательными учреждениями ПМР. Вовлечение студентов в научный поиск способствует формированию у них исследовательских компетенций. Результаты научной работы используются при: 1) организации и проведении конференций, семинаров, круглых столов, тренингов, мастер-классов для преподавателей, руководителей образовательных учреждений и педагогической общественности республики, студентов; 2) написании научных статей, учебно-методических пособий и рекомендаций; 3) разработке и проведении курсов повышения квалификации для преподавателей, проведении различных конкурсов; 4) чтении психолого-педагогических дисциплин с использованием современных инновационных, образовательных и личностных технологий.

В-пятых, модель способствует созданию условий для развития инновационной активности и творческой инициативы научно-педагогических кадров и студентов, для внедрения инновационных форм и методов обучения. Включение в образовательную деятельность инновационного кластера непрерывного педагогического образования университетского комплекса способствует устойчивому развитию всей образовательной системы. При этом главная функция непрерывного педагогического образования в системе университетского комплекса заключается в постоянном поиске обновления, улучшающего его качества.

Инновационные подходы к высшему педагогическому образованию являются также важнейшим фактором формирования национальной безопасности страны, воспитания патриотических чувств, создания духовных и

нравственных скреп, возрождения отечественных ценностей и выработки практики их использования в воспитании подрастающего поколения.

Инновации университетского комплекса – главный фактор углубления его системного характера, что делает комплекс конкурентоспособным, важным для общественного развития и для работодателей. Гибкость в управлении функциями комплекса позволила факультету педагогики и психологии в зависимости от потребностей рынка труда, целей и задач политики развития педагогического образования, необходимости качественных структурных изменений сохранить традиционные специальности и открыть новые.

Так, расширение сети организаций специального (коррекционного) образования потребовало открытия в 2008 г. специальности «Специальная дошкольная педагогика и психология» с квалификацией «Педагог-дефектолог». Введение нового базисного учебного плана начального уровня общего образования привело к появлению специальности «Учитель начальных классов» с дополнительной квалификацией «Иностранный язык». Социальная направленность образования реализована в специальности «Социальная педагогика».

В-шестых, модель способствует обеспечению высокого интеллектуального, образовательного, воспитательного, культурного и экономического вклада в развитие университетского комплекса его социальными партнерами, а также включению обучающихся в активную социальную и созидательную деятельность образовательных организаций различного типа и уровня. Для этого по вертикали и горизонтали выстраивается воспитательная работа с использованием новых интерактивных технологий с учетом контингента обучающихся и уровня их образования. Система непрерывного образования достаточно сложна с точки зрения социальных позиций ее заказчиков: образовательных учреждений, государства, семьи. Комплекс активно работает в направлении согласованности действий перечисленных субъектов,

определении новых технологий, с помощью которых студент будет формировать свою образовательно-карьерную траекторию, обучаясь на протяжении всей жизни по индивидуальной программе.

В-седьмых, модель способствует созданию условий для реализации потребности личности в образовании, для реализации механизма целевой подготовки специалистов.

Чтобы достичь обозначенных выше стратегических целей, УНК «ПО» решает следующие задачи:

1) углубление научной подготовки студентов, развитие у них способности к исследовательской деятельности, к проектированию инновационных моделей;

2) организация овладения учащимися инновационными методами обучения и оценивания результатов обучения и воспитания, инновационными технологиями;

3) преодоление отставания материально-технической базы образовательных учреждений;

4) освоение новых подходов к организации педагогической практики с учетом многоуровневой системы подготовки педагогов на основе объединения традиционно богатой практической подготовки колледжа и фундаментальной теоретической подготовки вуза;

5) подготовка будущих педагогов к работе в сельских малокомплектных школах;

6) совершенствование научно-методического обеспечения учебного процесса;

7) корректировка направления подготовки педагогов с целью опережения и выполнения заявок системы образования ПМР с учетом долгосрочного прогноза потребностей в педагогических кадрах;

8) решение комплекса имеющихся проблем кадрового обеспечения факультета, педагогического колледжа и всей системы образования.

Основные направления деятельности комплекса:

1. Учебно-методическое: построение вариативных траекторий подготовки на всех уровнях через реализацию программ бакалавриата, магистратуры, аспирантуры и

программ дополнительного образования, программ переподготовки и повышения квалификации. Факультет педагогики и психологии – самая крупная площадка системы педагогического образования, он предлагает программы, ориентированные на потребности рынка труда и на опережение этих запросов. После любого уровня выпускники могут приступить к работе, а также вернуться на следующий уровень, во время работы могут повышать квалификацию на факультете, в ЦНО университета, в Приднестровском институте развития образования.

2. Проектирование процесса профессиональной подготовки на основе требований новых стандартов школьного и дошкольного образования с последующей корректировкой структуры образовательных программ вуза.

3. Практическая подготовка студентов. Важна «педагогизация» вузом социокультурной среды Приднестровья, включение в процесс образования новых субъектов.

4. Использование сетевых и дистанционных форм взаимодействия с ведущими профильными вузами Российской Федерации, что позволяет объединить кадровый и научный потенциал, тиражировать уникальный опыт подготовки педагогов.

5. Реализация непрерывности педобразования ФПП и БПК посредством скоординированных программ и учебных планов родственных специальностей СПО и ВПО. Форма сокращенного срока обучения оправдала себя и закрепились, поскольку привела к экономии бюджетных средств и появлению мотивированных студентов-практиков, работающих в профессии, которые из образовательной сферы уже не уйдут.

6. Открытость пространства педагогического образования благодаря сотрудничеству факультета не только с педагогическим колледжем, но и с лицеями, школами, детскими садами, организациями коррекционного, дополнительного образования в разных формах.

Анализ имеющегося в университете опыта по интеграции СПО и ВПО в педагоги-

ческом образовании, а также опыта стран ближнего и дальнего зарубежья позволили сделать следующие выводы:

1. Модель интеграции СПО и ВПО в рамках комплекса целесообразно сохранить. В колледже студенты на первой ступени овладевают базовой профессией. Вторая ступень – сокращенный срок обучения (как правило, заочно) может осуществляться только в вузе: 1) бакалавриат – первое высшее образование; 2) на этой ступени студенты начинают овладевать исследовательской деятельностью. Только преподаватели с ученой степенью кандидата или доктора наук имеют право обучать исследовательской деятельности. Опираясь на базовые знания специалиста, полученные в колледже, преподаватель вуза не только углубляет их, но и качественно, через структурное изменение содержания дисциплины, раскрытие сущности методологической основы, научных данных современных инновационных подходов в педагогических и психолого-педагогических исследованиях меняет у студентов научно-методическое видение проблемы.

2. Данный подход может успешно реализовываться в комплексе «колледж – факультет – университет» и в случае, когда колледж может входить в структуру вуза, став его подразделением, а также сохранив юридическую самостоятельность. При этом комплекс обеспечивает совокупность преемственных профессиональных образовательных программ СПО и ВПО, а также реализует единство методического обеспечения образовательного процесса в колледже и вузе, объединяя научный потенциал, возможности профессорско-преподавательских кадров.

3. Комплекс привлекает студентов: 1) возможностью сократить сроки обучения и получить высшее образование, соответствующее международным требованиям; 2) в обществе высшее образование связывается с университетом, его документы имеют признание, есть база, кадры, соответствующие подразделения [2].

4. В рамках комплекса в перспективе возможно:

1) разработать единую систему (модель) или базовый центр подготовки педагогических кадров для республики: педагогический профильный класс (возможно, в УПК) – педагогический колледж – вуз (факультеты педагогического направления) – послевузовское образование (приобретение дополнительной педагогической специальности) – институт повышения квалификации, аспирантура и докторантура;

2) разработать единую программу с подпрограммами для подготовки кадров и учебно-методического обеспечения школ;

3) объединить все образовательные учреждения, готовящие педагогов, в единый научно-методический центр.

Таким образом, эффективная деятельность комплекса, преемственность «колледж – вуз», построенная на методическом единстве образовательного процесса, позволила создать, на наш взгляд, систему непрерывного педагогического образования в Приднестровье, осуществляющую подготовку специалистов поэтапно, на принципах преемственности и последовательности. Инновационная модель непрерывного педагогического образования – университетский педагогический комплекс является своевременной и актуальной, так как проектно-ориентированный подход в педагогическом образовании необходим для решения проблемы повышения качества подготовки педагогических кадров в регионе.

Цитированная литература

1. Берил, С. И. Развитие системы высшего педагогического образования и науки в классическом университете в Приднестровье / С. И. Берил, Л. И. Васильева. – Текст: непосредственный // Мир университетской науки: культура, образование. – № 8. – 2020. – С. 117–127.

2. Берил, С. И. Преемственность и сопряженность программ среднего и высшего педагогического образования в структуре непрерывного образования в ПГУ им. Т. Г. Шевченко в контексте деятельности учебно-научного комплекса «Педагогическое образование» / С. И. Берил, Л. И. Васильева. – Текст: непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 8 (141). – С. 10–14.

СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

FAMILY VALUES AS A COMPONENT OF THE CONTENT OF EDUCATION OF UNIVERSITY STUDENTS

Рассматриваются понятия «семейные ценности», «содержание воспитания», «воспитательный процесс в вузе». Представлены основные подходы к организации воспитательной деятельности. Описаны особенности работы в этом направлении со студентами вуза, а также условия, методы и средства семейного воспитания в аспекте профессиональной подготовки будущего педагога, психолога.

Ключевые слова: содержание воспитания; семейные ценности; воспитательное воздействие; универсальные, общекультурные, профессиональные компетенции.

The concepts of "family values", "content of education", "educational process at the university" are considered. The main approaches to the organization of educational activities are presented. The features of work in this direction with university students are described, as well as the conditions, methods and means of family education in the aspect of professional training of a future teacher, psychologist.

Keywords: content of education; family values; educational impact; universal, general cultural, professional competencies.

В качестве объективных механизмов воспитательного взаимодействия взрослых с подрастающим поколением ученые выделяют непосредственное общение, деятельность и порождаемые ими взаимоотношения [1]. Именно эти механизмы объективно и эффективно способны влиять и воздействовать как на развитие организма, необходимых привычек и навыков, так и на становление его сознания, духа, его самости. В основе таких воспитывающих форм взаимодействия лежат коллектив, социальная общность, среда. Среди них наиболее сильно воспитательное воздействие семьи, а далее – общества, государства, образования, как системы обеспечения подготовленных к участию в экономических отношениях специалистов; средства массовой информации, психологически влияющие на индивида.

Многомерное проявление сущностных характеристик воспитания определяет его тесную взаимосвязь с категориями различных социально-педагогических дисциплин.

Это объясняет тот факт, что путь превращения биологического существа в социально-психологический субъект волнует ученых во многих отраслях науки. В основном они сходятся во мнении, что социальное становление человека проходит ряд этапов (социализация, адаптация, индивидуализация и завершение интеграции человека в общество). В то же время философы трактуют социализацию как восхождение, адаптацию и интеграцию человека в общество. Психологи склонны подразумевать под этим процесс самоопределения, самоактуализации, самореализации и самоутверждения личности в системе социальных отношений. В педагогике социализация обычно понимается как процесс присвоения и воспроизведения социального опыта, культурных ценностей и социальных ролей общества, которые способствуют развитию и саморазвитию личности человека.

Содержание воспитания всегда определяется толкованием его сущности, его целью.

Если цель воспитания – «всестороннее и гармоническое развитие личности», то и содержанием становятся некие «стороны», обозначенные как «нравственное, трудовое, эстетическое, семейное, физическое воспитание» [2].

Если воспитание – это передача опыта одного поколения другому, то самым простым и доступным определением содержания будет следующее: содержание – это та часть социального опыта поколений, которая отбирается в соответствии с наилучшими целями развития человека и передается ему в виде информации [3].

Семейное воспитание направлено на то, чтобы сориентировать учащихся на традиционные, общепринятые в обществе семейные ценности. Семья для ребенка – это и среда обитания, и воспитательная среда. Влияние семьи, особенно в начальный период жизни ребенка, в наибольшей степени превосходит другие воспитательные эффекты. Семья отражает как школу, так и средства массовой информации, общественные организации, друзей, влияние литературы и искусства. Это позволило педагогам прийти к выводу, что успешность формирования личности определяется, прежде всего, семьей. Роль семьи в формировании личности определяется зависимостью: какая семья, такой и человек, который в ней вырос. Социальное, семейное и школьное образование осуществляется в неразрывном единстве.

Фундаментом отношения человека к окружающей его действительности является система ценностей, которую важно выявлять и изучать в свете усложняющихся процессов модернизации современного мира. Так, выделены базовые критерии отношения молодого поколения к семье как ценности:

- статусные диспозиции – оценивается характеристика родительской семьи и семьи как атрибута собственной будущей жизни;

- система правил поведения – главенствует принцип принятия всеми представителями семьи правил, которые определяют нравственную идеологию с учетом одобряемых обществом ценностей и норм жизни;

- индекс допускаемого индивидуализма – раскрывает представления о чувстве внутренней свободы и раскрепощенности брачных партнеров в процессе совместной жизни [4].

При изучении системы семейных ценностей современной молодежи установлена позитивная направленность взглядов и установок, в большей степени это зафиксировано у представителей из полных семей. Приоритет ценности «моя будущая жена» у юношей ориентирует их на поиск супруги для будущей семейной жизни, у девушек «моя будущая семья» побуждает их к образованию семейной социально-психологической общности. Изменяющиеся взгляды на семью и брак определяются в возрасте 18–29 лет у представителей, которые чаще имеют разведенных родителей [3].

Проблема подготовки молодого поколения к семейной жизни в последние годы является очень важной, она постоянно становится предметом изучения как в теоретическом аспекте, так и в практике воспитания в организациях разных уровней. Как показывают результаты исследований, вопросы семейного воспитания, семейных ценностей особо актуальны в наши дни: от качества взаимоотношений в семье, от степени ее благополучия зависит уровень развития общества и государства, поэтому в Приднестровье и в России 2024 год объявлен Годом семьи и семейных ценностей.

В Приднестровском университете разработана и действует Комплексная программа семейного воспитания студентов университета, которая является компонентом содержания воспитательной работы в вузе. Цель программы – формирование готовности студенческой молодежи к семейной жизни, к созданию крепкой жизнеспособной семьи с установкой на демократические отношения и осознанное родительство. Комплексная программа разработана в соответствии с Концепцией воспитания и Рабочей программой воспитания обучающихся ПГУ им. Т. Г. Шевченко с целью реализации направления «Семейное воспитание», в рамках которого формируются универсальные компетенции: УК-2, УК-5, УК-6. В программе обозначены основные

направления деятельности, механизм, средства ее реализации, календарный план мероприятий и ожидаемые результаты. Программа предусматривает тесную связь семейного воспитания с другими направлениями воспитательной деятельности: духовно-нравственным, гражданско-патриотическим, правовым, культурно-эстетическим и развитием творческого потенциала обучающихся.

Анализ календарных планов и отчетов по воспитательной работе показал, что среди форм работы по семейному воспитанию на нашем факультете успешно реализуются следующие:

- кураторский час («Молодая семья: ценности и традиции», «Любовь, брак, семья», «В чем смысл семейного счастья?» и др.);
- университетский проект «Любовь, семья, дети», в котором уже второй год активно участвуют наши студенты;
- круглый стол «Моя семья», «Семья: ценности, традиции и вызовы»;
- фотоальбом и видеоролик «История и традиции моей семьи» и другие.

Известно, что студенческий коллектив факультета педагогики и психологии по преимуществу женский (98,6 % обучающихся – это девушки). Мы проанализировали социальный паспорт факультета за последние три года в аспекте семейного положения обучающихся и отметили следующее: в 2021 году из 269 студентов 14 состояли в браке, одна семья – оба студенты; в 2022 из 274 обучающихся – 9 студентов состоят в браке, три семьи, где оба студенты; в 2023 году из 282 обучающихся 13 состоят в браке, из которых одна семья, где оба студенты. Как правило, студентки выходят замуж на втором и третьем курсах и продолжают обучение на очной форме. Нередки случаи, когда студентки выходят замуж на первом курсе или же поступают на дневное отделение уже будучи замужем (в последние два года отмечены три таких случая). Следует отметить, что в молодых семьях рождаются дети. Некоторые студентки оформляют академический отпуск, но чаще продолжают учиться на дневном отделении. Из бесед со студентами мы выявили, что некоторые

живут в так называемом «гражданском браке», т. е. живут вместе на съемной квартире, нередко совмещают учебу с работой.

Комплексный и междисциплинарный анализ основополагающих компонентов представлений о семейном укладе у молодежи позволяет целенаправленно воздействовать на их ценностно-смысловую сферу, обобщать более четкую разработку семейной политики общества, что обеспечивает разрешение социальных противоречий в локальном масштабе и регуляцию демографических процессов на макроуровне. Переживая кризис и модифицируясь, семья по-прежнему остается важнейшей средой социализации подрастающего поколения, сохранения и передачи ценностей от одного поколения к другому, стабилизирующей и ресурсной единицей функционирования и безопасности, устойчивого развития самого социума.

Таким образом, отметим, что на факультете ведется работа по воспитанию семейных ценностей, укреплению нравственных устоев личности, по развитию мотивации к осознанному выбору спутника жизни и созданию семьи, ответственности за выполнение семейной роли.

Цитированная литература

1. **Лихачев, Б. Т.** Педагогика : курс лекций : учебное пособие для студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт-М, 2001. – 607 с. URL: <https://studfile.net/preview/9752619/page:13> (дата обращения: 23.08.2024). – Текст : электронный.
2. Воспитательная среда университета: традиции и новации: коллективная монография / под ред. А. В. Пономарева. – URL: <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/30963/1/978-5-7996-1368-6.pdf> (дата обращения: 21.08.2024). – Текст : электронный.
3. Роль семьи в формировании личности. – URL: https://dgcssdm.ru/stati-2/article_post/rol-semi-v-formirovanii-lichnosti (дата обращения: 22.08.2024). – Текст : электронный.
4. **Вержибок, Г. В.** Семейные ценности студенческой молодежи как матрица построения будущего / Г. В. Вержибок. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semeynye-tsennosti-studencheskoy-molodezhi-kak-matritsa-postroeniya-budushego> (дата обращения: 21.08.2024). – Текст: электронный.

**ОТРАЖЕНИЕ В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ
ПРОБЛЕМЫ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ УЧИТЕЛЕЙ
СОБСТВЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ****REFLECTION IN SCIENTIFIC RESEARCH OF THE PROBLEM
OF TEACHERS' SATISFACTION WITH THEIR
OWN PROFESSIONAL ACTIVITIES**

Представлены результаты теоретического анализа публикаций, посвященных описанию результатов исследования проблемы удовлетворенности современных учителей собственной профессиональной деятельностью. Выделена категория «необоснованные требования учителей к содержанию и организации их собственного труда», обозначены перечень и причины формирования таких требований, предложены некоторые решения проблемы преодоления подобных неблагоприятных явлений в образовании.

Ключевые слова: профессиональная деятельность школьного учителя, необоснованные требования учителей к содержанию и организации труда.

The results of the theoretical analysis of publications devoted to the description of the results of the study of the problem of satisfaction of modern teachers with their own professional activities are presented. The category "unreasonable demands of teachers on the content and organization of their own work" is highlighted, the list and reasons for the formation of such requirements are outlined, some solutions to the problem of overcoming such adverse phenomena in education are proposed.

Keywords: professional activity of a school teacher, unreasonable demands of teachers on the content and organization of work.

Профессиональные качества и ценностные ориентации современного педагога формируются и развиваются в контексте идей аксиологии и педагогической акмеологии. Миссия педагога определяется в контексте категории «служение» – содействовать становлению и всестороннему развитию обучающегося как творческой личности, как гражданина своей страны. Современный педагог в полной мере осознает сущность педагогической профессии и особенности ее осуществления. В своей профессиональной деятельности он реализует идею выстраивания гармоничного конструктивного диалога с участниками образовательного процесса (обучающимися и их родителями, коллегами-педагогами, администрацией) на основе адекватного решения профессиональных задач; педагог осознает достигнутый им

уровень профессиональной компетентности, способен осуществлять профессиональную и личностную рефлексия в целях гармонизации, повышения качества выполняемой профессиональной деятельности, испытывает потребность в профессиональном саморазвитии, мотивирован к расширению педагогических компетенций.

Безусловно, педагог стремится достичь названных установок, однако нередко встречает на этом пути барьеры, трудности. Современные исследователи проблем профессиональной деятельности учителя (Н. Н. Андреева, Т. А. Бергис, О. Б. Дутчина, Р. Р. Загидуллин, Ю. С. Кривуля, А. И. Савенков, Т. Д. Савенкова и др.) в качестве наиболее остро стоящей, требующей безотлагательных решений называют проблему нарастания у педагогов неудовлетворенности

профессией, необоснованных требований к содержанию и организации их собственного труда, предубеждений.

Уточним трактовку категории «предубеждение» с позиций лексикографического подхода, предусматривающего при осуществлении теоретического исследования непереносное обращение к справочным источникам [1]. Так, в «Кратком психологическом словаре» находим: «Предубеждение (предрассудок) – установка, препятствующая адекватному восприятию сообщения или действия. Как правило, человек не осознает или не желает осознать, что он предубежден, и рассматривает свое отношение к объекту предубеждения как следствие объективной и самостоятельной оценки каких-то фактов. Предубеждение может быть следствием поспешных и необоснованных выводов, результатом некритического усвоения стандартизированных суждений, принятых в определенной общественной группе» [2]. Сказанное позволяет понять, какие факторы формируют предубеждения и необоснованные требования учителя: некритический способ усвоения, наличие эмоционально окрашенной установки, препятствующей адекватному восприятию педагогической реальности, как следствие, устойчивость.

Ответ на вопрос о перечне конкретных необоснованных требований современных школьных учителей к содержанию и организации их собственного труда находим в публикациях известного ученого А. И. Савенкова. В рамках специального исследования ученым использован метод анализа открытых интернет-публикаций педагогов, которые они посвящают изложению личных профессиональных достижений и сложившихся в их собственной практике проблем. Оказывается, в интернет-публикациях учителей неизменно содержатся претензии, жалобы, необоснованные требования относительно содержания и организации их труда. Анализ высказанных педагогами претензий, их выстраивание в соответствии с частотой проявления позволили А. И. Савенкову

получить актуальный результат – перечень жалоб учителей-практиков, представителей разных российских регионов [3].

Представим содержание этого перечня: «1. “Непомерное” количество оформляемых учителями и руководством школ документов и отчетов, на языке самих педагогов – “отчетно-проверочная истерия”. 2. Заработная плата во многих регионах РФ мала. 3. Многозадачность труда учителя не позволяет достойно решать основные задачи обучения и воспитания школьников. 4. Свободное время у учителя практически отсутствует. 5. Неоправданное усложнение планирования уроков, в частности, в отношении достижения образовательных результатов (предметных, личностных, метапредметных). 6. Сложности взаимодействия учителя и администрации школы с родителями обучающихся. 7. Необходимость подготовки учеников к участию в олимпиадах, конкурсах. 8. “Добровольно-обязательное” участие педагогов в профессиональных конкурсах и курсах повышения квалификации. 9. Трудоемкая аттестация, “угроза” сертификации педагогов. 10. Дефициты в развитии отдельных параметров социального интеллекта, результатом чего становятся сложности в коллективе. 11. Использование администрацией авторитарного стиля управления, в частности, “добровольно-обязательное” вовлечение учителей в управление образовательными процессами и разработку образовательных реформ (“креативный класс”, модели распределенного лидерства и др.). 12. Поручение выполнения служебных заданий наиболее ответственным и исполнительным учителям, которые в итоге оказываются перегруженными. 13. Ориентация на инклюзию, формирование классов, неравнозначных по уровню подготовки и по поведению детей» [3].

Всесторонний анализ указанных выше претензий и жалоб учителей, нередко содержащих в своей основе необоснованные требования, позволил ученым (А. И. Савенков, Р. Р. Зигадуллин, Т. Д. Савенкова) выделить следующие группы: во-первых, это

проблемы, в полной мере соответствующие педагогической реальности прошлого («застарелые») и/или настоящего системы образования; во-вторых, это проблемы, вовсе не имеющие реальных оснований, мнимые, поскольку порождены они педагогической стигматизацией [4].

Категория стигматизации в системе образования оказывается сегодня в центре внимания многих исследователей (Г. Е. Зборовский, Р. Р. Загидуллин, С. А. Ермолаева, М. В. Полякова, А. И. Савенков, Т. Д. Савенкова и др.), рассматривающих данное понятие как негативный процесс «навешивания» социальных ярлыков (клейм), как способ контроля деятельности субъекта со стороны представителей педагогического сообщества [5, 6].

В настоящее время специфика процессов школьной стигматизации, по мнению Г.Е. Зборовского, проявляется в нарастании ее интенсивности на фоне общей ориентированности образовательного процесса на «выбор победителей» – обучающихся, обнаруживающих академическую успешность, которая дает основание учителям прогнозировать победы этих учеников в конкурсах, олимпиадах. Очевидна ориентированность учебного процесса на «сильного» ученика, на фоне с которым другие дети приобретают стигмы неуспевающих [7].

Подобное положение дел не может удовлетворить современного педагога-профессионала, неподдельно стремящегося к достижению гармонии в собственной профессиональной деятельности, но оказывающегося вовлеченным в разные виды школьной стигматизации. Так, исследователи (Г. Е. Зборовский, Р. Р. Загидуллин, С. А. Ермолаева, М. В. Полякова, А. И. Савенков, Т. Д. Савенкова, Ю. Л. Сироткин и др.) выделяют первичную стигматизацию, когда участнику образовательного процесса (учителю, ученику) наклеиваются метки по причине наличия у них неких особенностей или отклонений (например, физических, психических). Вторичная стигматизация проявляется в негативном отношении к участникам

образовательного процесса (родным, друзьям, специалистам), оказывающим социальную поддержку стигматизированным. Психологическая стигматизация приводит к снижению статуса, ухудшению качества жизни, изоляции и дискриминации; она затрагивает внутренние ресурсы личности, самооценку, самоопределение личности, создает барьеры в профессиональной коммуникации, препятствует саморазвитию личности педагога [7].

В работах современных исследователей проблем школьной стигматизации (Н. Н. Андреева, Г. Е. Зборовский, С. А. Ермолаева) неизменно рассматриваются аспекты профессиональной неудовлетворенности педагога, деформации его личности. Ученые ведут активный поиск адекватных путей предупреждения и преодоления профессиональной неудовлетворенности педагога, деформации его личности, что получило отражение во многих публикациях последних лет [8].

Выделим публикации Н. Н. Андреевой, содержащие описание рефлексивной технологии самоанализа, которая нацелена на психолого-педагогическое сопровождение процесса непрерывного профессионально-личностного развития педагога, что ставит барьер процессам стигматизации личности, неудовлетворенности профессиональной деятельностью. Именно поэтому разработчик рефлексивной технологии самоанализа Н. Н. Андреева рекомендует ее внедрить уже на этапе профессиональной подготовки педагогических кадров в формате особых курсов саморазвития учителя [8].

Однако возникает вопрос о неудовлетворенности педагогической деятельностью педагогов, имеющих определенный стаж профессиональной деятельности. Приведем пример исследования И. С. Дышлюк, посвященного выявлению уровня профессионально-личностного развития учителей-практиков. В своих публикациях по результатам исследования ученый констатирует: многие педагоги не стремятся к саморазвитию, имеют средний уровень самоактуали-

зации, низкий уровень самореализации. Работающие учителя не готовы преодолеть барьер рутинизации сложившейся профессиональной деятельности, они затрудняются в актуализации собственных знаний, в способности переводить их на уровень практического применения в нужный момент. Эти педагоги не удовлетворены профессиональной деятельностью, нередко высказывают претензии, жалобы, необоснованные требования относительно содержания и организации их собственного труда [9].

Вслед за И. С. Дышлюк мы считаем: очевидна необходимость создания системы постоянной психолого-педагогической поддержки педагогов-практиков, включающей обучение их навыкам самоменеджмента, что позволило бы повысить успешность педагога, помочь ему осознать свои сильные стороны, найти ресурсы для реализации профессионально-личностных целей.

Кроме того, внедрение системы постоянной психолого-педагогической поддержки педагогов-практиков способствовало бы предупреждению негативных явлений педагогической стигматизации и помогло бы избежать формирования у учителей необоснованных требований и предубеждений.

Цитированная литература

1. Гавар, М. Э. Лексикографический метод и его использование в исследовании диалектной синонимии / М. Э. Гавар. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2014. – № 384. – С. 11–17.

2. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. –

Москва : Прогресс, 1987. – 358 с. – Текст : непосредственный.

3. Савенков, А. И. На что жалуются наши педагоги: профессор МГПУ исследовал претензии учителей / А. И. Савенков. – Текст : непосредственный // Вести образования. – 2023. – 21 июля.

4. Савенков, А. И. Объективное и стигматизированное восприятие педагогами проблем собственной профессиональной деятельности / А. И. Савенков, Р. Р. Зигадуллин, Т. Д. Савенкова. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2024. – № 3. – С. 93–102.

5. Ермолаева, С. А. Стигмационный подход к исследованию и решению проблемы предупреждения притеснения и насилия в образовательной среде / С. А. Ермолаева. – Текст : непосредственный // Инновации в образовании. – 2021. – № 9. – С. 108–122.

6. Полякова, М. В. Проект «Педагогическая стигма»: происхождение, влияние, управление / М. В. Полякова. – Текст : непосредственный // Вестник науки и творчества. – 2016. – № 8.

7. Зборовский, Г. Е. Образовательная стигматизация как социальный феномен: социологический анализ / Г. Е. Зборовский, П. А. Амбарова. – Текст : непосредственный // Мир России. – 2023. – № 2. – С. 6–29.

8. Андреева, Н. Н. Повышение мотивации педагогов к непрерывному развитию профессионально-личностных компетенций на основе рефлексивной технологии самоанализа / Н. Н. Андреева. – Текст : непосредственный // Вестник практической психологии образования. – 2020. – Т. 17, № 2. – С. 150–158.

9. Дышлюк, И. С. Проблемы профессионально-личностного развития учителя в современных социальных условиях / И. С. Дышлюк. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 6. – Том 8. – UPL:<https://mir-nauki.com/PDF/105PSMN620.pdf> (дата обращения: 3.09.2024).

Т. П. Ильевич, К. К. Татперат
T. P. Ilyevich, K. K. Tapperat

ИННОВАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ В АСПЕКТЕ АНДРАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

INNOVATIVE MODELS OF SUPPORTING THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN THE ASPECT OF THE ANDRAGOGICAL APPROACH

Рассматривается проблема организации комплексного сопровождения профессионального развития педагогов в условиях методической деятельности образовательных учреждений. Различные модели андрагогического сопровождения педагогов предполагают применение активных форм повышения профессиональной компетентности учителей, в том числе дистанционных. Высокий уровень готовности педагогов участвовать в различных формах повышения мастерства является критерием успешного сопровождения их профессионального развития.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, профессиональное развитие, непрерывное образование, коучинг, наставничество, коллегиальное консультирование, андрагогическое сопровождение.

The article examines the problem of organizing comprehensive support for the professional development of teachers in the context of methodological activities of educational institutions. Various models of andragogical support for teachers involve the use of active forms of improving the professional competence of teachers, including distance learning. A high level of teachers' readiness to participate in various forms of improving their skills is a criterion for successful support of their professional development.

Keywords: teaching activities, professional development, continuous education, coaching, mentoring, peer counseling, andragogical support.

В современных исследованиях проблема совершенствования педагогической деятельности рассматривается в таких аспектах, как: оптимизация системы профессиональной подготовки педагогов; совершенствование технологий повышения квалификации педагогических кадров; профессиональное развитие и саморазвитие педагогов в условиях методического и научно-практического сопровождения в профессиональной среде. В свете формирования системы профессионального роста учителей в настоящий период модернизации образования ключевым вопросом является определение стратегии управления развитием профессионализма педагогических работников современных образовательных учреждений [1].

При организации процесса повышения квалификации необходимо учитывать осо-

бенности педагогов в аспекте теории и практики обучения взрослых. Способность к профессиональному саморазвитию необходимо развивать не отдельными приемами, а общей стратегией организации профессионального роста педагога в образовательном процессе.

Рассматривая содержание определения «профессиональный рост педагога», Е. А. Ямбург определяет его как постоянное стремление к саморазвитию и самосовершенствованию, в основе которого заложена природная потребность в творчестве обучающего субъекта [2].

М. М. Поташник под «профессиональным ростом педагога» понимает процесс приобретения знаний, умений, способов деятельности, позволяющий ему эффективно осуществлять педагогическую деятельность и

решать стоящие перед ним профессиональные задачи [3].

В целом профессиональное развитие педагога является методологическим компонентом непрерывного профессионального образования, направленного на всестороннее компетентностное совершенствование специалиста, реализацию его способностей. Однако возникает проблема выбора оптимальных технологий андрагогического образования, система которых накоплена за последние десятилетия развития теории и практики образования взрослых.

В ряде исследований, посвященных особенностям андрагогического образования, важная роль отводится процессу комплексного сопровождения специалиста в течение его карьерного роста и профессионального развития (С. Г. Вершловский, Е. Р. Гавриленко, Э. Ф. Зеер, М. В. Кларин, Г. С. Сухобская и др.). Понимание условий и определение доминантных факторов профессионального сопровождения педагогов в аспекте андрагогического подхода возможно в результате рассмотрения и анализа моделей организации процесса сопровождения в различных образовательных пространствах.

Рассмотрим несколько видов моделей андрагогического сопровождения профессионального развития педагога в современном образовании: коучинг, менторство, модель рефлексии, коллегиальное консультирование и дополнительное образование в онлайн-формате.

Модель коучинга ориентирована на развитие профессиональных навыков и компетенций через индивидуальное сопровождение и поддержку.

Смысл коучинга определяется как движение к цели, полное раскрытие потенциала человека и команды. При профессиональной поддержке коуча подопечный самостоятельно формулирует цели, нарабатывает стратегии и осуществляет наиболее удачную из них. Используя коучинг, педагоги достигают своих целей намного эффективнее и быстрее, формируя ясность в выборе своего развития. Коучинговый подход максимально

соответствует стратегии профессионального развития, а коучинговые навыки органично встраиваются в профиль компетенций современного педагога. Коучинг позволяет педагогу, не углубляясь в личностные проблемы, понять, что он может сделать для разрешения своих профессиональных проблем [4].

Коучинг в рамках образовательного процесса представляет следующие общие направления: процесс партнерского взаимодействия (психолого-педагогическое сопровождение подопечных), направленный на достижение качественного результата; проектирование технологий социального взаимодействия, интерактивных форм поддержки активности педагогов; системный процесс методической поддержки, содействие росту и профессиональному развитию молодых педагогов [5].

Модель менторства предполагает наставничество со стороны опытного педагога, который помогает молодому специалисту освоить профессиональные навыки и знания. Модель менторства (наставничества) в профессиональном сопровождении педагогов является эффективным инструментом развития профессиональных навыков и компетенций.

Основные особенности этой модели:

- непосредственное взаимодействие между наставником и молодым педагогом, что обеспечивает персонализированный подход к развитию профессиональных навыков и компетенций;

- ориентация на развитие педагогических навыков, таких как планирование учебных занятий, оценка обучающихся, работа с родителями обучающихся и коллегами;

- активное использование различных методов и технологий, таких как обучение на рабочем месте, рефлексия, обратная связь и моделирование;

- акцент на развитие таких лидерских качеств у педагогов, как эмпатия, коммуникативные навыки и умение работать в коллективе;

- установление доверительных отношений между наставником и курируемым

педагогом, что способствует открытому общению и конструктивной критике.

Модель рефлексии основана на анализе и оценке профессиональной деятельности педагога с целью выявления ее сильных и слабых сторон, а также предполагает разработку плана действий для дальнейшего развития. Особенности данной модели профессионального развития педагогов заключаются в следующем:

- сознательное осмысление опыта (использование модели рефлексии помогает педагогам осознать свой опыт и проанализировать его в контексте своей работы; позволяет выявить достоинства и недостатки, определить перспективы);

- критическое мышление (рефлексивная модель способствует развитию критического мышления педагогов; они учатся анализировать свои действия и принимать обоснованные решения на основе полученного опыта);

- постоянное самосовершенствование (модель рефлексии стимулирует педагогов к непрерывному самосовершенствованию; они могут определить свои слабые стороны и разработать планы действий для их улучшения);

- развитие эмоционального интеллекта (саморефлексия помогает педагогам развивать эмоциональный интеллект, осознавать свои эмоции и эмоции других людей; позволяет им лучше понимать своих учеников и эффективнее взаимодействовать с ними);

- коллегиальное общение (педагоги обмениваются опытом, задают вопросы и получают обратную связь от других профессионалов, что способствует развитию профессиональной солидарности) [6].

Модель коллегиального консультирования предполагает обмен опытом и знаниями между педагогами, а также совместную работу над проектами и задачами. Особенности данной модели заключаются в следующем:

- коллегиальное взаимодействие: предполагает взаимодействие между педагогами

на равных условиях (могут обмениваться опытом, задавать вопросы и получать обратную связь друг от друга);

- решение профессиональных задач: коллегиальное консультирование направлено на решение конкретных профессиональных задач (педагоги могут обсуждать свои проблемы, находить решения и разрабатывать планы действий);

- развитие профессиональных навыков;

- взаимодействие в команде: коллегиальное консультирование помогает педагогам лучше понимать друг друга и эффективнее взаимодействовать в команде (могут развивать коммуникативные навыки и находить общие решения);

- развитие профессионального сообщества: модель коллегиального консультирования способствует развитию профессионального сообщества педагогов (могут обмениваться опытом, учиться друг у друга и улучшать условия для развития своей профессии).

Модель онлайн-обучения основана на использовании современных технологий, таких как вебинары, онлайн-курсы и образовательные платформы, для обучения и развития профессиональных навыков педагогов. Данная модель в определенной форме способствует решению основных проблем дополнительного педагогического образования:

- доступ неограниченного количества педагогов к повышению профессиональной квалификации;

- быстрая и качественная подготовка педагогов к управлению инновационными процессами, вызванными модернизацией образования;

- обучение без отрыва от основного места работы и возможность непосредственного использования полученных знаний в профессиональной деятельности;

- возможность учета информационных потребностей педагогов;

- реализация принципа индивидуализации и дифференциации обучения;

- снижение затрат на обучение за счет сокращения расходов, связанных с командированием и замещением педагогов [7].

В качестве экспериментальной площадки апробации форм андрагогического сопровождения выступала школа-интернат «МОУ С(К)ОШ» VIII вида города Тирасполя. В результате апробации диагностических и методических материалов было уточнено, что в данном учреждении используются различные формы сопровождения педагогов, такие как семинары-практикумы для педагогов, методические объединения, педагогические чтения, внутришкольные и городские тематические конкурсы.

Диагностическая работа предполагала внедрение анкетного материала по методике «Карта диагностики уровня профессиональной компетентности педагогов». Респондентами выступили педагоги в количестве 40 человек. В результате анализа полученных данных диагностики педагогов было выявлено 96 % преобладание высокого и среднего уровня сформированности психолого-педагогических и методико-управленческих компетенций.

В результате апробации методики «Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности» были получены следующие результаты: по шкале «Уровень стремления к саморазвитию» высокий уровень выявлен у 47,5 % педагогов, средний – у 37,5 %, низкий – у 15 % респондентов. По шкале «Самооценка личностью своих качеств» высокий уровень выявлен у 37,5 %, средний – у 45 % педагогов, низкий – у 17,5 % опрошенных.

В результате диагностирования педагогов с применением методики «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию» высокий уровень мотивационного компонента был выявлен у 47,5 % педагогов, средний уровень – у 37,5 % педагогов, низкий – у 15 %. По параметру восприимчивости педагогов к введению новшеств, высокий уровень был выявлен у 47,5 % педагогов, средний – у 37,5 %, низкий – у 15 % респондентов. Общий уровень восприимчивости педагогического коллектива школы-интерната «МОУ С(К)ОШ» VIII вида определяется как оптимальный.

В методической части работы был представлен «Проект педагогической поддержки и сопровождения педагогов», который был оценен опрошенными педагогами как перспективный для самореализации, отличающийся от формальных методических нововведений, способствующий личностному росту в профессии. Вместе с тем диагностическое исследование педагогов позволило определить, что большинство учителей заинтересованы в своем профессиональном развитии и готовы участвовать в различных мероприятиях, которые повышают уровень педагогического мастерства. Однако педагоги отмечают дефицит ресурсов времени для самореализации в профессиональной деятельности и недостаточность технологической поддержки для реализации актуальных методик обучения.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что применение элементов различных моделей и форм андрагогического сопровождения профессионального развития педагога играют важную роль в современном образовании. Они позволяют создать условия для эффективного обучения и развития педагогических работников, которые могут включать в себя индивидуальное консультирование, коучинг, менторинг, организацию семинаров и тренингов и пр. В целом, андрагогический подход представляет собой комплекс методического, психолого-педагогического и организационного сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов, а также помогает молодым педагогам адаптироваться к новым технологиям и методикам обучения, сформировать свою авторскую стратегию профессионального совершенствования, выстроить траекторию развития перспективной инновационной работы.

Цитированная литература

1. **Безматерных, Т. А.** Профессиональный рост учителя в современном образовательном пространстве: проектирование модели построения индивидуальной траектории профессиональной и творческой реализации педагога в условиях непрерывного образования / Т. А. Безматерных, О. Ю. Терещенко. – URL : <https://www.elibrary.ru/>

[download/elibrary_36775450_18628060.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_36775450_18628060.pdf) (дата обращения: 30.08.2024). – Текст : электронный.

2. **Ямбург, Е. А.** Профессиональный рост учителя: оценка и ответственность / Е. А. Ямбург. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2017. – № 4 (22). – С. 5-6.

3. **Поташник, М. М.** Профессионал / М. М. Поташник. – Текст : непосредственный // Региональное образование: современные тенденции. – 2020. – № 1 (40). – С. 43–50.

4. **Голви, У. Т.** Работа как внутренняя игра. Раскрытие личностного потенциала / У. Т. Голви. – Москва: Альпина Паблишер, 2012. – 263 с. – Текст : непосредственный.

5. **Темирова, Н. В.** Наставничество как форма профессионального сопровождения педагогов /

Н. В. Темирова, Б. М. Утегенова. – Текст : непосредственный // Вестник КГПИ. – 2022. – № 4. – С. 49–53.

6. **Ушаков, А. А.** Личностно-профессиональное саморазвитие педагога в условиях интегративной образовательной среды: теория и технология : монография / А. А. Ушаков. – Москва : Мир науки, 2020. – URL : <https://izd-mn.com/PDF/59MNNPM20.pdf> (дата обращения: 15.08.2024). – Текст : электронный.

7. **Смирнов, В. М.** Особенности дистанционного образования, его преимущества и недостатки / В. М. Смирнов, А. М. Демкин. – Текст : непосредственный // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – № 99-1. – С. 177–179.

УДК 378.016.015.3

О. Л. Марачковская, Л. Т. Ткач
O. L. Marachkovskaya, L. T. Tkach

К ВОПРОСУ ОБ ОСВОЕНИИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАНИИ

ON THE ISSUE OF STUDENTS' MASTERING THE THEORY AND PRACTICE OF THE DEVELOPMENT OF INNOVATIVE PROCESSES IN EDUCATION

В статье раскрывается актуальность проблем подготовки студентов, обучающихся по психолого-педагогическому направлению, к реализации целей и задач инновационной образовательной политики и развития их способностей к инновационной деятельности. Представлена классификация инноваций в образовании, обосновывается необходимость включения специальной дисциплины в основную профессиональную образовательную программу подготовки педагогических кадров для целенаправленного изучения основ развития инновационных процессов.

Ключевые слова: инновация, инновационный процесс, образование, реформа, классификация, педагогическая инновация, системный подход, подготовка, внедрение.

The article reveals the relevance of the problem of preparing students studying in the psychological and pedagogical direction to implement the goals and objectives of innovative educational policy, develop their abilities to innovate, presents a classification of innovations in education, substantiates the need to include a special discipline in the basic professional educational training program for teachers to purposefully study the basics of the development of innovative processes.

Keywords: innovation, innovation process, education, reform, classification, pedagogical innovation, systematic approach, training, implementation.

Профессиональная деятельность человека сопряжена с периодическим внедрением нововведений или инноваций, что обуславливает естественный процесс их изучения, анализа и использования. Инновационные процессы не могут возникать сами по себе, как правило, они появляются как результат научных исследований и экспериментов, передового педагогического опыта – индивидуального или коллективного. Такой вид деятельности не может быть стихийным, а требует целенаправленного управления.

Анализ практики протекания инновационных процессов в организациях образования (далее – ОО) позволяет выделить ряд проблем, не позволяющих выстроить грамотную и эффективную технологическую цепочку внедрения инноваций и тормозящих развитие модернизационных процессов. К ним относятся: неготовность педагогов к применению нововведений в образовании (как психологическая, так и по уровню использования методических пособий); многие педагоги не имеют представления о том, что из себя представляют инновации; отсутствие мотивации со стороны руководства организации образования; отсутствие системы научно-методического сопровождения при внедрении инноваций; слабая информированность всех субъектов инновационного процесса и т. д.

В этой связи актуальной продолжает оставаться проблема подготовки педагогов, обучающихся по психолого-педагогическому направлению к реализации целей и задач инновационной образовательной политики, развития их способностей к инновационной деятельности.

Методологический уровень решения проблемы внедрения инноваций представлен в трудах М. М. Поташника, А. В. Хуторского, В. С. Лазарева, В. И. Загвязинского на основе системно-деятельностного подхода, что позволяет осуществлять анализ отдельных стадий инновационного процесса и комплексное изучение нововведений, создавать системы организационно-методического сопровождения их внедрения в педагогический процесс образовательных учреждений.

Понятие «инновация» в переводе с латинского языка означает «обновление, новшество, изменение». Впервые оно появилось в XIX веке для обозначения введения отдельных элементов из одной культуры в другую. И к началу XX века относят возникновение новой области знания – инноватики как науки о нововведениях, изучающей закономерности технических нововведений в сфере материального производства.

Согласно словарю С. И. Ожегова, понятие «новое» трактуется как «созданное впервые, недавно появившееся, заменившее что-либо ранее, вновь открытое, относящееся к прошлому или настоящему, малоизвестное или недостаточно знакомое» [1, с. 312]. При этом предложенное толкование не касается обоснованности эффективности или изобретательского уровня нового.

Исследования проблем инновационных процессов в образовательной среде активизировались в конце 80-х годов прошлого столетия. Различные особенности творческой деятельности педагога как инновационной исследовались Ф. Н. Гоноболиным, В. И. Загвязинским, В. А. Кан-Каликом, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, В. А. Сластениным, А. И. Щербаковым и др. Разнообразные проблемы образовательных нововведений анализировали К. Ангеловски, М. В. Кларин, В. Я. Ляудис, М. М. Поташник, О. Г. Хомерики, Н. Р. Юсуфбекова и др. Теория и практика инновационной деятельности по внедрению актуальных достижений педагогической науки и передового педагогического опыта была предметом изучения Ю. К. Бабанского, М. Н. Скаткина, Я. С. Турбовского и др. Характеристики отдельных теоретических и практических аспектов инновационного процесса, направленного на изменение системы образования на основе применения педагогических новшеств, представлена в работах Н. Гросса, Р. Карлсона, Э. Роджерса и др.

В этот период в педагогике проводились исследования, связанные с проблемой внедрения инноваций, предметом которых стали ее понятийные определения. Понятия «инновации в образовании» и «педагогические инно-

вазии» использовались как синонимы, они получили научное обоснование и были введены в категориальный аппарат педагогики.

Относительно системы образования В. С. Лазарев считает правомерным использование понятия «педагогические инновации», предполагающего такие изменения в системе образования, которые позволяют улучшать ее качества на основе ранее не используемых методов, способов восприятия теории и получения практических навыков [2].

Педагогическая инновация трактуется также как нововведение в педагогический процесс, изменяющее его содержание и технологии с целью повышения эффективности. В. А. Сластенин, Л. С. Подымова писали, что инновации относительно организаций образования и педагогического процесса в них означают «введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося» [3].

На основании изложенного можно констатировать, что инновационный педагогический процесс включает в себя формирование, организацию и развитие нового содержания и технологий и представляет собой комплексную деятельность по созданию (рождению, разработке), освоению, использованию и распространению новшеств.

Относительно педагогического процесса под инновацией понимают внедрение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, а также организацию совместной деятельности педагога и обучающихся. По мнению Е. С. Рапацевича, педагогические инновации определяются как «совокупность новых знаний, подходов и технологий, позволяющих получить результат в виде услуг образования» [4].

Л. В. Поздняк, Н. Н. Лященко предложили классификацию инноваций, в основе которой лежат четыре критерия: инновационный потенциал, механизм его осуществления, объем и последствия инноваций и совершенно новый критерий, которого нет в других типологиях, – особенности инновационного процесса. По инновационному потенциалу авторы выделяют

следующие инновации: радикальные, комбинированные, модифицированные; по особенностям механизма осуществления: единичные – диффузные; завершенные – незавершенные; успешные – неуспешные; по объемам, целям, социальным последствиям: точечные, системные, многочисленные, стратегические. По особенностям инновационного процесса инновации подразделяют следующим образом: абсолютная новизна (нет аналогов); относительная новизна (местная, в конкретном образовательном учреждении, регионе); целесообразная новизна. Данную типологию можно применить к любому компоненту образовательного процесса в организации образования, в том числе и к управленческой деятельности. Достоинством данной типологии является то, что ученые вводят понятие относительности инновации, и таким образом новшество, вводимое одним руководителем в свою деятельность, для другого новшеством может не быть [5].

Ю. С. Тюнников обращает внимание на необходимость различения понятий «инновация» и «реформа», которые предполагают нововведение, но при реформе оно организуется государственной властью, а инновация осуществляется в ОО педагогами. При таком подходе нововведение выступает как результат инновации, а инновационный процесс как поэтапное развитие:

- первый этап – зарождение идеи;
- второй этап – подготовка прикладного аспекта реализации сформулированной идеи;
- третий этап – внедрение нововведения в практику и его реализация.

В контексте такого подхода «инновационный процесс направлен на доведение научной идеи до стадии практического применения и реализации появляющихся в этой связи изменений в социально-педагогической среде» [6, с. 10]. А деятельность по его обеспечению и формированию системы управления этим процессом выступает в качестве инновационной деятельности.

Для понимания и точного представления специфики инновационных процессов, которые протекают в современном образовательном пространстве, следует уточнить, что в

системе образования четко можно выделить два типа организаций: традиционные и развивающиеся. Для традиционной системы ОО характерно стабильное функционирование, направленное на поддержание однажды введенного порядка. Организации образования, представляющей собой развивающуюся систему, характерен поисковый (инновационный, творческий) режим.

В ОО, которые работают в режиме развития, инновационные процессы в образовательной среде протекают по следующим направлениям: «отбор нового содержания образования, разработка и внедрение новых педагогических технологий, достижение нового типа/вида организации» [7].

Н. И. Ерофеева подчеркивает, что «развитие ОО не может быть осуществлено иначе, чем через освоение нововведений, через инновационный процесс. Для эффективного управления этим процессом его необходимо понять, а значит – познать» [8, с. 38].

В. П. Кваща, анализируя сложившуюся практику деятельности школ и их руководителей, работающих в инновационном режиме развития, выявил ряд проблем: «отсутствие системности и целостности внедряемых педагогических инноваций; недостаточность научно-методического обеспечения инновационных процессов, нормативно-правового обеспечения инновационной деятельности, которое способствовало бы расширению возможностей для творческого поиска, защищало авторские права новаторов, стимулировало бы их инновационную деятельность; отсутствие должной экспертизы инновационных образовательных проектов и мониторинга качества и эффективности их внедрения; необходимость поиска принципиально новых форм взаимодействия научных и инновационных центров» [9]. Для решения перечисленных автором проблем необходима подготовка педагогов, руководителей, способных грамотно осуществлять инновационную деятельность, управлять инновационными процессами в системе образования.

Учитывая изложенное выше, следует заметить, что особое значение приобретает

целенаправленная подготовка обучающихся по психолого-педагогическому направлению к управлению развитием ОО и организованным инновационным процессом. Целостному пониманию ключевых проблем инновационной педагогики, формированию представлений об особенностях управления инновационным развитием ОО и педагогического процесса способствует освоение учебной дисциплины «Инновационные процессы в образовании».

В ходе лекций обучающиеся знакомятся с методологическими и научными основами инновационной деятельности, совместно с преподавателем осуществляют сравнительный анализ основных понятий курса (например, новация и инновация, реформа и инновация), классифицируют различные виды инноваций по конкретному признаку и в конечном итоге приходят к выводу о том, что организация образования любого уровня осуществляет свое развитие путем освоения нововведений через внедрение инновационных процессов.

Особое внимание следует уделить изучению системного подхода, который выступает в качестве общеметодологического, так как инновационный образовательный процесс (далее – ИОП) рассматривается как система, состоящая из ряда структурных компонентов, которые, в свою очередь, также обладают определенным составом:

– *деятельностная* структура инновационного образовательного процесса включает: мотив – цель – задачи – содержание – формы – методы – результаты [10];

– *субъектная* структура предполагает включение в состав инновационной деятельности всех субъектов развития ОО: руководителя, его заместителей, педагогов, ученых, воспитанников, родителей, спонсоров, преподавателей вузов, консультантов, экспертов, работников органов образования, представителей общественности и др.;

– *уровневая* структура отражает взаимосвязанную инновационную деятельность субъектов на различных уровнях: международном, государственном, региональном, районном (городском) и ОО;

– *содержательная* структура ИОП предполагает зарождение, разработку и освоение новшеств в обучении и воспитании, организации педагогического процесса, в управлении ОО и т. д.

Особенностью ИОП является его циклический характер. Существует четкая структура этапов, которые проходят нововведения: возникновение, зрелость, освоение, диффузия, насыщение, рутинизация, кризис, финиш [11].

В. И. Загвязинский на основе исследования жизненных циклов разных инновационных процессов отмечал, что «очень часто, получив положительные результаты от освоения новшества, педагоги необоснованно стремятся его универсализировать, распространить на все сферы педагогической практики, что нередко кончается неудачей и приводит к разочарованию, охлаждению к инновационной деятельности» [12, с. 8].

Содержание семинарских занятий реализуется через дискуссионные формы совместной работы преподавателя и студентов и направлены на осмысление ведущих идей инновационной политики, становление аргументированной позиции при оценке моделей инновационного образования. Итогом работы становится понимание того, что для перехода ОО в режим развития необходимо соблюдение следующих этапов:

– принятие важности, необходимости и неизбежности грядущих изменений одним из членов администрации ОО, т. е. наличие своего рода «идейного вдохновителя» и «генератора» будущих идей;

– формирование группы членов коллектива, не столько из управленцев, сколько из членов педагогического коллектива, поддерживающих процесс внедрения инноваций, которые будут методически и технологически подготовленными к реализации нововведений;

– организация мотивационных мероприятий для членов педагогического коллектива, чтобы сформировать готовность педагогов к инновационной деятельности;

– осуществление проблемного анализа деятельности ОО, выявление «проблемного

поля» и определение основной (ключевой) проблемы, требующей решения;

– формулирование проектной идеи развития ОО. Выбор объекта инноваций, исходящий из основной проблемы, который обязательно должен быть понятен большинству участников образовательного процесса;

– структурирование четких управленческих решений по реализации выработанной идеи, т. е. подготовка программы и дорожной карты для ее реализации;

– отслеживание динамики реализации первых шагов инновационных действий с целью дальнейшей корректировки последующих руководящих решений [13]. Для успешного управления процессом развития и внедрения инноваций требуется создание локальных нормативно-правовых документов, включающих изменение в должностных инструкциях педагогического персонала, а также механизм взаимодействий структурных подразделений. Таким документом может стать Положение о структурном подразделении, в функции которого входит решение ряда задач, обеспечивающих развитие ОО и персонала, педагогического процесса. В заданиях для самоподготовки предусмотрена разработка положения о методическом совете/творческой группе, члены которой могут обеспечивать проектирование и реализацию инновационного процесса в ОО [14].

Важным условием успешных преобразований педагогического процесса и дальнейшего поступательного развития ОО является готовность педагогов к инновационной деятельности. Подготовка студентов к управлению инновационной деятельностью включает необходимость выявления уровня готовности педагогического коллектива к работе в режиме развития.

Следует отметить, что такая организация учебной работы студентов позволяет им овладеть заявленными компетенциями и необходимыми трудовыми умениями, позволяющими организовать управленческий процесс по освоению и внедрению новшеств, осуществлению стратегического планирования развития ОО как динамично развивающейся системы.

Цитированная литература

1. **Ожегов, С. И.** Словарь русского языка: Около 57.000 слов / С. И. Ожегов; Под редакцией Н. Ю. Шведовой. – 12-е изд., стереотип. – Москва: Русский язык, 1978. – Текст : непосредственный.
2. **Лазарев, В. С.** Управление инновациями в школе: учебное пособие / В. С. Лазарев. – Москва: Центр пед. образования, 2008. – Текст : непосредственный.
3. **Сластенин, В. А.** Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – Москва: Магистр, 1997. – Текст : непосредственный.
4. **Рапацевич, Е. С.** Педагогика. Большая современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – Текст : непосредственный.
5. **Поташник, М. М.** Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: пособие для учителей и руководителей школы / М. М. Поташник. – Москва: Центр пед. образования, 2009. – Текст : непосредственный.
6. **Тюнников, Ю. С.** Анализ инновационной деятельности общеобразовательного учреждения: сценарий, подход / Ю. С. Тюнников. – Текст : непосредственный // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 5. – С. 10.
7. **Орлова, А. И.** Возрождение образования или его реформа? / А. И. Орлова. – Текст : непосредственный // Преподавание истории в школе. – 2006 – № 1. – С. 37.
8. **Ерофеева, Н. И.** Управление проектами в образовании / Н. И. Ерофеева – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2002.–№ 5.– С. 94.
9. **Кваша, В. П.** Управление инновационными процессами в образовании: специальность «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кваша В. П. – Минск, 1994. – Текст : непосредственный.
10. Организация инновационной методической работы в дошкольном образовательном учреждении: методические рекомендации / С. Г. Молчанов, Г. В. Яковлева. – Челябинск: Челябинский госуниверситет, 2008. – Текст : непосредственный.
11. **Лехтман, В. Ф.** Педагогические условия управления инновационным учебным заведением: специальность «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Лехтман В. Ф. – Челябинск, 1996. – Текст : непосредственный.
12. **Загвязинский, В. И.** Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука / В. И. Загвязинский. – Текст : непосредственный // Инновационные процессы в образовании: сборник научных трудов. – Тюмень, 1990.
13. **Кузнецова, Е. Б.** Инновации в управленческой деятельности руководителя ДОУ / Е. Б. Кузнецова. – Текст : непосредственный // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2009. – № 4. – С. 10–19.
14. **Ткач, Л. Т.** Проектирование содержания дошкольного образования: опыт и перспективы / Л. Т. Ткач. – Тирасполь: Б.и., 2013. – Текст : непосредственный.

УДК 376.5:159.95

М. М. Мишина, К. В. Каулин
M. M. Mishina, K. V. Kaulin

КОНЦЕПТ «СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ» И ЕГО ПРИМЕНЕНИЕ В ПЕДАГОГИКЕ

THE CONCEPT OF «SOCIAL INTELLIGENCE» AND ITS APPLICATION IN PEDAGOGY

Авторы рассматривают концепцию «социального интеллекта» и его конструкт, который следует использовать в педагогике для воспитания и обучения подрастающего поколения, в особенности одаренных детей. Развитие социальной компетентности в процессе развития личности дает возможность для успешной ее социализации, формирует общественно полезные интересы и склонности.

Ключевые слова: интеллект, социальный интеллект, педагогика, активные методы обучения, человеческий капитал, гуманитарная парадигма, психология.

The article discusses the concept of "social intelligence" and its construct, which should be used in pedagogy for the upbringing and education of the younger generation, especially for gifted children. The development of social competence in the process of personality development provides an opportunity for successful socialization, forms socially useful interests and inclinations.

Keywords: intelligence, social intelligence, pedagogy, active learning methods, human capital, humanitarian paradigm, psychology.

В последнее время как в России, так и за пределами страны обсуждается вопрос о развитии социального интеллекта. Это обусловлено тем, что в условиях стремительных изменений возникает необходимость в эффективном использовании человеческого потенциала. Современные требования предъявляют высокие стандарты к быстрой адаптации к новым знаниям и навыкам, которые помогают не только осмысливать изменения во внешнем мире, но и понять собственное поведение, а также поведение окружающих.

Интеллект как психологический концепт всегда занимал важное место в психологии. Жан Пиаже писал: «Интеллект невозможно оторвать от других когнитивных процессов... Интеллект – это определенная форма равновесия, к которой тяготеют все структуры, образующиеся на базе восприятия» [1, с. 4]. Благодаря этому подходу, интеллект воспринимается как важнейший «комплекс способностей» человека. Ж. Пиаже замечал, что «интеллект играет главную роль не только в психике человека, но и вообще в его жизни. Гибкое и одновременно устойчивое структурное равновесие поведения – вот что такое интеллект» [1, с. 4]. Д. Векслер называл «интеллект» способностью разумно действовать и мыслить. Так человек, обладающий интеллектом, стал восприниматься как тот, кто правильно понимает окружающую обстановку, размышляет, предпринимает некие шаги, приспособляясь к обстоятельствам. «Разум – это способность многогранно мыслить, процесс, выделяющий решающие звенья, через которые можно воздействовать на основное противоречие, детерминирующее его развитие» [2].

С. И. Ожегов определил ум следующим образом: «Ум – это характеристика способности мышления и понимания» [3, с. 722]. Вместе с тем интеллект воспринимался как способность к обработке информации и решению задач. Подобное противоречие привело к появлению новых терминов, которые должны были объяснить другие способности человека, в первую очередь, социальные.

Концепт «социального интеллекта» можно рассматривать как одно из важнейших направлений в исследовании психологии личности [4–6]. Э. Л. Торндайк заострял внимание на многоаспектности интеллекта, характеризуя социальный интеллект в качестве умения успешно решать разнообразные ситуации во взаимоотношениях с людьми. Ф. Э. Вернон отмечал: социальный интеллект важен не только для взаимодействия с людьми, но и для понимания некой коллективной динамики, развития норм групп и в то же время индивидуальности человека. Г. Оллпорт определял социальный интеллект в качестве способности понимать людей и их поведение, адаптируясь в межличностных отношениях. Д. П. Гилфорд предложил свой взгляд на этот вопрос, подчеркивая разнообразие характеристик, связанных с социальным интеллектом. По его мнению, социальный интеллект включает в себя способность понимать восприятие, мысли, желания, эмоции и настроение как окружающих людей, так и собственные. В целом исследователи интеллекта отмечали, что речь идет как о восприятии и понимании психологических состояний людей, так и о понимании своего состояния, что позволяет лучше контролировать свои действия и реакции. Дополнительные исследования социального интеллекта

(Н. Кантор, Д. Кильстром, Д. Голман) помогли выявить и другие способности. Следует отдельно упомянуть о подходе Д. Голмана, который выделял «общественное сознание» (умение «улавливать» и понимать проявления эмоций, «настраиваться» на собеседника, погружаясь в его мир и чувства, понимать его мотивацию) и «социальную компетентность» (способности по «ориентированию» в социальных и культурных процессах). Подобные способности особенно важны психологам-консультантам и педагогам, которым необходимо одновременно поддерживать доверительные отношения и четко устанавливать границы. В середине XX века внимание сосредоточивается на социальной перцепции, восприятии другого и одновременно предпринимается попытка разработать методики для изучения социального интеллекта [7].

Изучая научные конструкты понятий, ученые разных научных направлений фокусируют внимание на разных видах анализа. Процедурный анализ дает характеристику познавательных процессов, структурный исследует тип содержимого, выбранного для решения ситуаций, поведенческий определяет результативные показатели (например, уровень уверенности).

В отечественной психологии выделяется несколько типов способностей внутри концепта интеллекта (операциональный, аксиологический, экстравертированный, эмоциональный, гармоничный, абстрактный, конкретный, интеллектуально-выносливый), опираясь на которые, можно строить индивидуальные образовательные траектории [8].

Когнитивная основа социального интеллекта представляет собой совокупность знаний, которые человек может использовать для анализа событий и разработки стратегий в повседневных ситуациях. Эти знания, а также личные воспоминания и правила восприятия формируют когнитивную структуру личности, а вместе они образуют уникальный опыт личности и определенный стиль поведения при решении социальных проблем. Термин «интеллект» в разнообразных

концептах связан со способностью обработки информации, его можно трактовать как «академический интеллект».

Чтобы понять, как обычные люди воспринимают концепт «социальный интеллект», Р. Штернберг проанализировал восприятие интеллекта со стороны людей. Его исследование дает возможность расширить образовательные навыки обучающихся, так как выявляет несколько ключевых аспектов, связанных с социальным интеллектом: *решение практических задач* (обучающийся рассуждает логически и рационально, учитывая все грани проблемы; принимает разумные решения, анализируя первоисточники информации, аргументы и контраргументы); *приобретение вербальных навыков* (обучающийся ясно и четко выражает свои мысли, понимает текст, имеет широкий тезаурус, хорошо пишет текст, эффективно взаимодействует с окружающими людьми); *выраженная социальная компетентность* (принимает людей такими, какие они есть; не опаздывает на встречи; делает взвешенные суждения; чувствителен к потребностям и желаниям других; любознателен и имеет широкий спектр интересов).

Анализируя научную литературу в исторической ретроспективе, мы видим существующее противоречие между комплексом способностей к решению задач и социальным взаимодействием, между вербально выражаемыми и перцептивными, эмоциональными задачами, что вызывает вопросы к конструкту социального интеллекта и его измерению.

Д. Векслер рассматривал вопрос социального интеллекта как части академического, как способности понимать социальные ситуации, приобщенность к культуре. Д. Айзенк характеризовал концепт «социальный интеллект» как «неоправданно сложный». Л. С. Выготский анализировал социальный интеллект как взаимодействие и единство когнитивной (информационной) и аффективной (оценочной, отражающей личное отношение) областей.

Н. Ю. Емельянов предложил определить социальный интеллект, связывая его с понятием «социальная чувствительность». Он

утверждал, что на основе интуитивного восприятия у человека формируются личные эвристики, которые служат основой для размышлений и выводов о межличностных взаимодействиях. Эти эвристики обладают надежностью и обеспечивают хороший прогностический эффект. Так понятие было выведено за пределы «академического» и фактически приравнено только к эмоциональной стороне вопроса. Вопрос взаимодействия общего и социального интеллекта является ключевым для исследователей в данной сфере. Д. К. Китинг в своем исследовании для оценки социального интеллекта применял различные методики, среди которых тест на определение проблем (основанный на теории морального развития Л. Кольберга), тест социального восприятия (разработанный Чапином, связанный с решением социальных дилемм), индекс социальной зрелости (принадлежит Гоу, является частью Калифорнийского психологического опросника, направленного на диагностику эффективности социального функционирования), а также методики для измерения академического интеллекта, которые включают шкалы вербального и невербального интеллекта.

Китинг считал, что отобранные тесты (показатели социального интеллекта) должны обладать такими ключевыми характеристиками: иметь концептуальную связь с социальной интеллигенцией; указанная связь должна быть подтверждена процессом валидации; тесты должны давать объективные оценки и иметь высокую степень надежности. Тем не менее как корреляционный, так и факторный анализ не подтвердили эти требования. Корреляции в пределах каждой области не превышали значения кросс-областных, а выявленная двухфакторная структура оказалась «смешанной» и основана на результатах тестов, относящихся к обоим видам интеллекта. Прогностическая ценность выбранных тестов в отношении успешности социального функционирования не превышала ценности методов, измеряющих академический интеллект.

М. Форд и М. Тисак основали свою методику измерения интеллекта на успешном

преодолении проблемных ситуаций. Они продемонстрировали, что социальный интеллект представляет собой четкую и согласованную группу умственных навыков, которые связаны с обработкой информации о социальных взаимодействиях. Эти способности заметно отличаются от тех, которые лежат в основе более формального типа мышления, проверяемого с помощью тестов на академический интеллект. Они предположили, что трудности с валидностью в исследовании социального интеллекта возникают из-за того, что тесты разрабатываются по аналогии с тестами общего интеллекта – они составляются в академическом контексте и вне его, при этом игнорируются поведенческие проявления. В стремлении выявить социальный интеллект исследователи опирались на критерии поведенческой эффективности в реальных ситуациях, таких как интервью (умение успешно общаться, быть внимательным к вопросам интервьюера, демонстрировать адекватные невербальные сигналы, включая умеренный зрительный контакт и расслабленную, но сосредоточенную позу), а также использовали тест эмпатии Хогана. Кроме того, у участников измерялись академический интеллект (вербальные и математические навыки по успеваемости) и социальные навыки (компетенции) через самооценку и оценки со стороны сверстников и преподавателей. Концепция «социальный интеллект» была выделена в результате как факторного, так и корреляционного анализа, при этом корреляции внутри одной области оказались выше, чем кросс-областные [4–6].

Более конкретно характеристики, выходящие в конструкт «социального интеллекта», были выделены в концепции Р. Стернберга. В данном контексте интеллект понимается как способность человека приспособиваться, создавать и выбирать окружение, которое соответствует его целям, а также требованиям общества и культуры. Это включает в себя три ключевых умения: аналитическое – для анализа и оценки доступных возможностей и вариантов (выявление проблемной ситуации, определение ее

природы, разработка стратегии решения и мониторинг процесса); креативное – для поиска новых подходов к решению задач (идеи «купил дешево, продал дорого» в контексте идей); практическое – для реализации идей на практике. Р. Стернберг внедрил термин «навыки невербального декодирования», создав задание по распознаванию романтических отношений у пар на основе фотографий (задача для пар) и анализ отношений «начальник – подчиненный» (также с использованием фотоматериалов). Для проверки результата он применил анкеты, измеряющие социальную компетентность (с заполнением самими участниками), а также тесты на академический интеллект (понятие и было связано с интеллектом в целом, тем не менее оно оказалось ограничено рамками скорее интуитивными и невербальными).

При использовании методик для оценки социального интеллекта, которые базируются на вербальных заданиях (например, разработки Ханта и Китинга), наблюдается значительное пересечение между социальным и академическим интеллектами. В контексте применения невербальных и поведенческих методов социальный интеллект выявляется успешнее как самостоятельная способность (по данным исследований Гилфорда, Салливана, Форда и Тисака, а также Стернберга). Это указывает на наличие разрыва между двумя уровнями социального мышления – интуитивно-эмоциональным и логико-вербальным. Вопрос о значении вербальных и невербальных подходов в измерении социальных навыков остается актуальным. Такие умения далеко не всегда совпадают с академическим интеллектом в качестве характеристики личности.

В ходе различных экспериментов было установлено, что множество детей и взрослых, которые не проявили выдающихся навыков в специализированных умениях и тестах (академический интеллект, творческие способности), демонстрируют значительные способности в областях эмоционального и социального развития, а эти умения оказываются весьма востребованными в жизни. У людей, которые

ими обладают, нередко наблюдаются серьезные преимущества. И наоборот, у многих интеллектуально одаренных детей в жизни возникают трудности. Так, В. С. Юркевич утверждает, что у о 95 % детей отмечается «ярко выраженная инфантильность в эмоциональном отношении», «трудности общения со сверстниками» [9, с. 8] и снижение интереса к вопросам, не связанным со знаниями.

В педагогике этот вопрос связан с одаренностью детей и их социализацией. Учащиеся с ярко выраженными умственными способностями могут проявлять признаки эмоциональной нестабильности, а также им может быть свойственно отставание в развитии психомоторных навыков. Суть социального развития таких детей заключается в присвоении человеку его «социальной природы» – начиная от восприятия себя, рефлексии, оценки собственных достоинств, стремления к самоутверждению и заканчивая осознанием собственной индивидуальности, социальной ответственности, внутренних социальных импульсов, потребностью реализовать свои возможности, а также субъективным пониманием себя как самостоятельного члена общества и осознанием своего места и роли в нем, что немаловажно для развития любых способностей, включая и академический интеллект. Ведь сама установка на постоянное совершенствование и получение знаний в небольшой степени связана с социальной жизнью. «Конечно, не всегда личность может находиться на той ступени социальной и интеллектуальной зрелости, которая позволяет формироваться потребности в постоянном интеллектуальном и личностном развитии» [8, с. 47].

В педагогике решать эту задачу помогают активные методы обучения, которые способствуют формированию комплекса образовательных результатов – обучения, воспитания, развития и социализации учеников старших классов. Суть активных методов заключается в том, чтобы создать условия для свободного творчества, вовлечь всех участников образовательного процесса в совместную деятельность, обеспечить старшеклассникам возможность

самостоятельно ставить цели и выбирать пути их достижения, организовать командную работу и формировать подлинные субъект-субъектные отношения. Активные методы включают моделирование реальных ситуаций, применение ролевых игр, а также совместное решение задач на основе анализа существующих обстоятельств и ситуаций.

Активные методы обучения являются наиболее эффективными для развития социального интеллекта по всем его показателям: когнитивным, эмоциональным и поведенческим. К примеру, когда ученики и студенты сталкиваются с задачей поиска решений в проблемной ситуации, они начинают самостоятельно работать с информацией, генерируют и принимают решения, формулируют выводы и прогнозы. Этот процесс помогает им лучше запоминать и осваивать материал в большем объеме, а также способствует более эффективному развитию навыков по всем трем категориям, составляющим социальный интеллект.

Кроме того, участие в дискуссиях способствует развитию ряда поведенческих навыков, связанных с социальным интеллектом. К ним относятся социальное восприятие – способность внимательно слушать собеседника, социальная адаптация – умение аргументировать и убеждать других, умение ладить с окружающими, а также саморегуляция – способность контролировать свои эмоции и настроение. Кроме этого, важной квалификацией становится умение эффективно работать в стрессовых условиях. «Адекватное самопознание, самоосознание и самоответственность субъекта дают возможность целенаправленно соотносить свое прошлое, настоящее и будущее по возможности изменения его в соответствии с собственной стратегией. Перечисленные характеристики приуси достаточно зрелой в социальном плане личности» [8, с. 49].

Таким образом, психолого-педагогические знания о формировании академиче-

ского и социального видов интеллекта в процессе воспитания и развития личности, применение активных методов обучения и адекватное социальное взаимодействие помогут осуществить гармоничное развитие личности современного человека, активно включенного в жизнь современного общества.

Цитированная литература

1. **Пиаже, Ж.** Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – СПб.: Питер. 2004. – 192 с. – Текст : непосредственный.
2. Структура интеллекта взрослых : сборник научных трудов / под редакцией Е. И. Степановой, Я. И. Петрова. – Ленинград, 1979. 110 с. – Текст : непосредственный.
3. **Ожегов, С. И.** Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – Москва: Русский язык, 1984. – 797 с. – Текст: непосредственный.
4. **Bauer J.J., McAdams D. P.** Personal Growth in Adults' Stories of Life Transitions // Journal of Personality. 2004. Vol. 72. № 3. P. 573–602.
5. **Bauer J.J., McAdams D. P., Sakaeda A. R.** Interpreting the Good Life: Growth Memories in the Lives of Mature, Happy People // Journal of Personality and Social Psychology. 2005. Vol. 88. № 1. P. 203–217.
6. **Early P. C.** Cultural intelligence: Individual interactions across cultures. / P.C., Early, S. Ang, S. – Stanford, CA: Stanford University Press, 2003. 379 p.
7. **Кармадонов, О. А.** Откровения и парадоксы символического интеракционизма / О. А. Кармадонов. – Текст: непосредственный // Современные исследования социальных проблем. Социологические исследования. – 2006. – № 2. – С. 3–13.
8. **Мишина, М. М.** Феномен интеллектуальной деятельности личности (теоретико-методологические основания и особенности проявления в разновозрастной студенческой среде): специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии»: диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Мишина М. М. – Москва, 2014. – Текст : непосредственный.
9. **Юркевич, В. С.** Проблема эмоционального интеллекта / В. С. Юркевич. – Текст : непосредственный // Вестник практической психологии образования. – 2005. – № 3(4). – С. 4–10.

ПРОБЛЕМА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

THE PROBLEM OF VALUE ORIENTATIONS IN THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF A TEACHER

Рассматриваются объективные и субъективные факторы, влияющие на систему профессиональных ценностей современного учителя, а также влияние его ценностных установок на профессиональную деятельность.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, педагогический опыт, модель обучения, ценности профессиональной деятельности.

The article makes an attempt to consider objective and subjective factors influencing on the system of professional values of a modern teacher, the influence of his value systems on professional activities.

Keywords: professional competence, pedagogical experience, teaching model, values of professional activity.

Чтобы понять профессионально-аксиологическую основу деятельности современного учителя составим его собирательный образ. Школьный учитель, как правило – это специалист, имеющий значительный стаж. Он обладает определенным профессиональным опытом, сформированным в период становления «профессионального почерка», и должен/вынужден работать в новых условиях. Период формирования и наращивания его педагогического опыта прошел в знаниевой модели обучения и ориентирован на воспроизводство исполнителей. Поскольку именно эту модель поддерживало государство, а модели развивающего образования массовой школой поддержаны не были [1–9]. Отметим, что и профессионально-педагогическое образование готовило кадры только для реализации «зуновской» (традиционной) модели. Это обусловило формирование определенного набора ценностных установок профессиональной деятельности и ясно определило ее цели. Следовательно, весь путь профессионализации современного массового учителя можно охарактеризовать следующими специфическими особенностями:

– субъектной позицией в учебном процессе (именно учитель активен весь урок,

ответственен за процесс и результат, определяет учебные цели и учебные действия школьников);

– преобладанием «дидактических» монологов и фронтальной работы на уроках (взаимодействует, как правило, со всем классом, интерактивные формы применяет эпизодически);

– готовностью к организации преимущественно репродуктивной деятельности учеников и только с предметным содержанием (недооценивает роль развития общекультурных компетенций – универсальных учебных действий школьников на разных уровнях образования);

– единоличным правом контроля и оценивания знаний, умений и навыков; отметку использует только для констатации результата освоения предметного содержания (не видит ее формирующий потенциал, редко вводит самооценивание или оценивание универсальных учебных действий);

– владением предмета преподавания и знанием методик передачи предметного содержания [10, с. 9, 33], [11], [5, с. 117–118], [12, с. 18], [3, с. 20].

Уточним, что по данным Министерства просвещения, на начало 2023/24 учебного

года в Приднестровье в 158 организациях общего образования работали 4159 учителей, из них 1260 пенсионеров (30,3 %). Средний возраст педагогических работников – 53 года.

Массовый учитель хорошо выполняет информационную функцию, значительно хуже – функцию прогнозирования и управления процессом умственного развития ученика, слабо воспринимает ученика в качестве субъекта действия, который избирательно относится не только к окружающей действительности, но и к учебной деятельности, и к личности самого учителя.

Перечисленные особенности профессиональной компетентности учителя, на наш взгляд, становятся объективными причинами формального восприятия многих идей нового образовательного стандарта: эти идеи не составили новый пласт ценностей профессиональной деятельности, они в большей степени декларируются учителем, но не осмыслены и не приняты им. Каковы наиболее вероятные показатели этой двойственности? Представим некоторые из них на примерах.

Учитель рационализирует необходимость организации учебного сотрудничества на уроке, но полагает его неоправданной тратой драгоценного времени. Ценность командной работы как важного условия становления сотрудничества не принята учителем и, значит, не будет использоваться им в системе. Заметим, что готовность к сотрудничеству в команде – важный фактор стимулирования ученической коммуникации, роста доверия в подростково-юношеской среде и эмпатии как основы отсутствия буллинга в коллективе.

Необходимость принятия обучающимся дидактической задачи как важного элемента целеполагания, обуславливающего рефлексию, понимается учителем, но расценивается как лишняя отвлекающая деятельность, не позволяющая приступить к непосредственным действиям с предметным содержанием. Таким образом, важность обучения целеполаганию как общекультурной компетенции в системе ценностей профессиональной деятельности учителя стремится к нулю, в то

время как умение распределять свое время, определять приоритеты в делах и действиях, выстраивать их последовательность, управлять сроками реализации сегодня является серьезным преимуществом специалиста. Следовательно, основы тайм-менеджмента могут быть заложены в школе при условии понимания учителем стратегической роли этого навыка.

Стойкое убеждение массового учителя в необходимости охватить на уроке оптимальный объем содержания учебного предмета без учета возможных вариантов глубины освоения материала обучающимися обусловлено ценностью его информационной функции в ущерб функции управления познавательным процессом ученика. В результате условия для умственного развития учащегося устраняются. Выскажем предположение, что ценность познавательного развития школьника средствами учебного предмета для учителя невысока, так как в результате ученик должен показать в рамках контроля умение ориентироваться в отработанном предметом содержании и получить малоинформативную отметку с очень узким диапазоном: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно». Наши обучающиеся не участвуют в международных исследованиях функциональной грамотности, а подавляющее большинство диагностических процедур республиканского уровня ориентированы на ЗУНы, поэтому ценность такого образовательного результата, как функциональная грамотность, для массового учителя остается малопонятной. И, как мы все понимаем, что контролируется, то и культивируется. Поэтому наш массовый учитель до сих пор культивирует в сознании обучающихся тактику «выучить – сдать – забыть», а не применить для собственного развития.

Заметим, что проблема ценностных основ, обуславливающих профессиональное поведение учителя, содержание и направленность всей его деятельности, придает смысл профессиональным действиям педагога, работающего в обновленной профессиональной среде, затрагивает специалистов всех

уровней образования: результаты международных сравнительных исследований российских школьников TIMSS, PISA (основная школа) показали низкие результаты их функциональной грамотности и неумение сотрудничать, что напрямую связывают с компетентностью педагогического состава школ [14, с. 10–11; 15, с. 6]. На отсутствие необходимого уровня метапредметных компетенций у 80 % первокурсников указывают и преподаватели организаций среднего профессионального образования [16]. С этими выводами российских коллег согласятся и приднестровские преподаватели организаций среднего и высшего профессионального образования: выпускники школ в большинстве своем не готовы к самообучению на основе имеющихся знаний и умений, не могут применить освоенное в нестандартной ситуации.

Неумение и нежелание учиться сегодня констатируют у своих учеников практически все учителя. Отсутствие познавательного интереса и низкая учебная мотивация называются педагогами как причины этого явления. Эта негативная тенденция искренне беспокоит педагогическое сообщество, которое понимает ценность и роль образования в успешной интеграции молодого человека в социум. В то же время массового отказа от традиционной модели урока и перехода на современные образовательные технологии, хотя и декларируется, но не наблюдается. Для учителя представляет ценность его методический опыт, который ранее показывал хороший результат и которому он доверяет, а значимость альтернативных методик, технологий или программ для него невелика. Например, овладение учеником способами самостоятельного приобретения знаний и освоения опыта познания мира не отрицается и даже приветствуется учителем, но готовность обучить этому в рамках преподавания межпредметного курса «Индивидуальный проект» в общеобразовательных школах демонстрируют единицы. Таким образом, готовность к обновлению профессиональных компетенций показывает незначительная часть учителей.

Ежегодные августовские педагогические советы в школах рассматривают вопрос социализации девяти- и одиннадцатиклассников. Наши учителя понимают важность и ответственность этого этапа в жизни своих выпускников. Высокий процент успешно определившейся в профессиональном образовании молодежи – гордость для школы. Вместе с тем выстраивать модели профильного обучения готовы далеко не все педагогические коллективы, о чем свидетельствуют результаты первого года реализации ГОС С(П)ОО в республике. Аргументами здесь являются и неготовность старшеклассников к осознанному выбору, и неготовность родительской общественности к переменам, и недостаток профессиональных кадров, и отсутствие учебно-методического инструментария, и невозможность удовлетворить все запросы по результатам анкетирования или опроса. Следовательно, истинная ценность профессионального самоопределения обучающегося в практике школьного учителя пока невысока.

Конечно, перечень противоречий ценностных ориентаций профессиональной деятельности в обновленных трудовых условиях не исчерпывается приведенными примерами. Да и обусловлены они не только субъективными причинами. Существует комплекс объективных причин социально-экономического характера, побуждающих к переоценке учителем ценностей своего педагогического труда и личной профессионализации. Однако продолжение работы в названном направлении всех участников образовательного процесса поможет разработать модель реализации обозначенных проблем и найти пути их решения.

Цитированная литература

1. **Давыдов, В. В.** Теория развивающего обучения: монография / В. В. Давыдов. – Москва: ОПЦ «ИНТОР», 1996. – 544 с. – Текст : непосредственный.
2. Занковское пространство: страницы истории, время, люди: сборник статей / Федеральный научно-методический центр им. Л. В. Занкова, Объединение профессионалов, содействующих системе развивающего обучения Л. В. Занкова. –

Самара: Учебная литература, 2008. – 64 с. – Текст : непосредственный.

3. **Виноградова, Н. Ф.** Начальная школа XXI века: концепция начального образования: монография / Н. Ф. Виноградова. – Москва: Вентана-Граф, 2017. – 64 с. – Текст : непосредственный.

4. **Кузнецова, О. В.** Формирование регулятивных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кузнецова Ольга Владимировна; Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. – Ярославль, 2015. – 282 с. – Библиогр.: 192–215. – Текст : непосредственный.

5. **Кузнецова, М. И.** Современная система контроля и оценки образовательных достижений младших школьников: пособие для учителя / М. И. Кузнецова. – Москва: Вентана-Граф, 2015. – 423 с.: ил., табл. – ISBN 978-5-360-05924-0. – Текст : непосредственный.

6. **Тестов, В. А.** О понятии педагогической парадигмы / В. А. Тестов. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2012. – № 9. – С. 5–14.

7. **Басюк, В. С.** Текущие тенденции современного начального общего образования и предварительные результаты реализации ФГОС НОО / В. С. Басюк, Н. Ф. Виноградова, Л. О. Рослова. – Текст : электронный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 2. – № 5 (44). – С. 79–94. – URL: http://ozp.instrao.ru/images/nomera/OZP_5_44_T2.pdf (дата обращения: 15.05.2017)

8. **Болотов, В. А.** Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

9. **Асмолов, А. Г.** Вариативное образование в изменяющемся мире: социокультурная перспектива (тезисы о том, какой быть начальной школе)

/ А. Г. Асмолов. – Текст : электронный // Образование и наука. – 2013. – № 8 (107). – С. 3–13. <https://elibrary.ru/item.asp?id=20378223> (дата обращения: 15.05.2017).

10. **Даутова, О. Б.** Проектирование учебно-познавательной деятельности школьника на уроке в условиях ФГОС / О. Б. Даутова. – Санкт-Петербург: КАРО, 2016. – 184 с. – Текст : непосредственный.

11. **Кларин, М. В.** Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с. – Текст : непосредственный.

12. Содержание образования в начальной школе: система ценностей: сборник научных трудов / под редакцией Н. Ф. Виноградовой. – Москва, Санкт-Петербург: Нестор-История, 2011. – 136 с. – Текст : непосредственный.

13. Планируемые результаты начального общего образования: учебное пособие / Л. Л. Алексеева, С. В. Анащенкова, М. З. Биболетова [и др.]; под редакцией Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – 2-е изд. – Москва: Просвещение, 2010. – 119 с. – Текст : непосредственный.

14. **Иванова, Е. М.** Психология профессиональной деятельности: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Е. М. Иванова. – Москва: Per Se, 2006. – 192 с. – Текст : непосредственный.

15. **Шадриков, В. Д.** Идеологические и методологические проблемы изучения способностей / В. Д. Шадриков. – Текст : электронный // Методология современной психологии. – 2017. – № 7. – С. 404–414. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=306222027> (дата обращения: 15.05.2017).

16. **Гарифуллин, Р. Г.** Ресурсная модель управления колледжем: монография / Р. Г. Гарифуллин, А. Т. Глазунов, Г. И. Ибрагимов. – Казань: Издательство «Данис», 2014. – 186 с. – Текст : непосредственный.

Е. В. Чумейка, Д. Н. Пересыпкина
E. V. Chumeika, D. N. Peresyapkina

ОСОБЕННОСТИ ИНФОРМАЦИОННОГО СТРЕССА У СТУДЕНТОВ ВУЗА

FEATURES OF INFORMATION STRESS AMONG UNIVERSITY STUDENTS

Статья посвящена исследованию феномена информационного стресса среди студентов вуза, находящихся в условиях повсеместной цифровизации. Исследуются причины информационного стресса и его негативное влияние на психику. На основании ответов студентов выделены ключевые факторы, которые способствуют появлению информационной перегрузки, а также их связь со стрессом, проявляющимся на эмоциональном, физиологическом, интеллектуальном и поведенческом уровне

Ключевые слова: информационный стресс, психоэмоциональное напряжение, цифровая эпоха, информационные стресс-факторы

The article is devoted to the study of the phenomenon of information stress among university students who are in the conditions of ubiquitous digitalisation. The reasons of information stress and its negative impact on the psyche are investigated. Based on the students' answers, the key factors that contribute to the emergence of information overload, as well as their relationship with stress, manifested at the emotional, physiological, intellectual and behavioural levels, are highlighted.

Keywords: information stress, psycho-emotional stress, digital age, information stressors.

Сегодня человек живет в совершенно уникальной по своей природе цифровой эпохе, поэтому XXI век можно с уверенностью назвать веком информационных технологий. Данный факт влечет целый ряд изменений в повседневной жизни современных людей: бесперебойное поступление информации, бесчисленное количество ее источников и порой абсолютная ее противоречивость. Если раньше речь шла о печатных изданиях, телевидении и радио, то сегодня к ним добавились бесчисленные интернет-ресурсы, мессенджеры и соцсети. Любой, кто проводит свое время в интернет-пространстве, ежедневно сталкивается с новостями о природных катаклизмах, сводками о политических и социальных конфликтах, сценами насилия и жестокости, зачастую без цензуры, что, несомненно, оказывает определенное негативное воздействие на психическое и психологическое состояние человека.

Именно поэтому особую научную актуальность приобретают проблемы причин и последствий влияния информации на лич-

ность, а также разработка действенных практических методов профилактики.

Цель данного исследования – изучить особенности информационного стресса у студентов. Для достижения данной цели мы опирались на работы таких ученых, как Г. Селье, Б. Р. Мандель, Л. А. Китаев-Смык, Ю. В. Щербатых, В. В. Суворова, В. М. Джонсон, М. Эпплера и Ж. Менгис.

Термин «стресс» был введен канадским физиологом Гансом Селье для обозначения неспецифической реакции организма в ответ на любое неблагоприятное воздействие. В психологической науке принято выделять физиологический и психологический виды стресса. В структуру психологического стресса традиционно включают эмоциональный и информационный виды стресса. Характеризуя информационный стресс, психологи придают большее значение когнитивным процессам (критический, аналитический подход к ситуации, анализ имеющихся ресурсов, предвидение или прогноз дальнейших событий и т. д.) [1].

Информационный стресс возникает как ответ организма на возникающие вокруг него потоки информации. Данный вид стресса в последнее время стал особенно актуальным, поскольку информационное поле вокруг нас увеличивается с каждым годом.

Следует отметить, что признаки информационного стресса проявляются на четырех уровнях: физиологическом, эмоциональном, интеллектуальном и поведенческом [1]. Физиологические признаки информационного стресса: тошнота, изжога, сухость во рту, повышенное давление. Эмоциональные признаки информационной перегрузки: опустошенность, усталость; напряжение, беспокойство, а также страх от негативных новостей. Признаки стресса на поведенческом уровне: рассеянность, безразличие к поведению окружающих людей; затруднения сосредоточиться на важных вещах; невозможность объективно оценивать себя и окружающих; тяга к вредным привычкам; скованность движений. В условиях информационного перенапряжения трудно сконцентрироваться и принять правильное решение.

Все отмеченные выше угрозы и симптомы так или иначе связаны с более обобщенным феноменом негативного информационного воздействия – информационным стрессом («информационной перегрузкой»). В западных странах наиболее принятым обозначением данного феномена является термин «information overload» (информационная перегрузка). Также выделены различные варианты его проявления «information anxiety» (тревога, обусловленная информацией) и «infobesity» (пресыщение информацией) [2].

Подводя итоги, можно определить главные причины, которые способствуют активному развитию информационного стресса [3]:

1) объективные: повышенная усложненность жизненной ситуации, противоречивость полученной информации, высокая ответственность, недостаточный контроль над ситуацией, непредсказуемость развития ситуации и т. п.; недостаток, противоречивость или избыточность информации, малая вероятность владения и получения значимой

информации; дефицит времени для овладения большим объемом информации, высокий темп предъявления информации, неадекватная силам длительность воздействия нагрузки; неопределенность момента предъявления информации;

2) субъективные, учитывающие возможности появления, регуляции и преодоления стрессовых ситуаций: профессиональные, физиологические, психологические: неумение контролировать, отбирать и структурировать информацию, фиксация на негативной информации, невозможность регуляции и преодоления стрессовых ситуаций.

В исследовании «Information overload: Causes, consequences and remedies», проведенным Европейским институтом бизнес-администрирования в 2017 году представлена иная классификация причин информационной перегрузки, описанная Мартином Эпплером и Жанной Менгис [5]. Они считают, что информационная перегрузка обычно вызвана наличием множественных источников информации, большим объемом информации, сложностью управления информацией, неактуальностью/неважностью полученной информации и нехваткой времени у пользователей для анализа и понимания информации.

Развитие ИКТ, особенно технологий поисковых систем, привело к избытку информации из множества источников в ответ на онлайн-запрос, что приводит к временным ограничениям просмотра всей этой информации для пользователей. С появлением новых средств массовой информации, особенно в интернете, слишком много данных генерируется из множества источников, что является одной из основных причин информационной перегрузки. Это увеличивает нагрузку на пользователей интернета, у которых очень мало времени для поиска, определения местонахождения, извлечения и оценки информации из всех этих различных источников. Данная классификация делает упор во многом на объективные причины появления информационного стресса, не учитывая субъективных [4].

На первом этапе исследования нами был проведен анализ результатов опроса по анкете «Диагностика причин появления информационного стресса», составленной на основе классификации причин информационной перегрузки М. Эпплера и Ж. Менгис.

В ходе результатов анализа вопроса, который касался выбора источника получения информации, можно сказать о том, что 95,2 % студентов отдают предпочтение интернету как главному и единственному источнику нужной для них информации. Данный факт связан с повсеместной цифровизацией и переходом общества в век информационных технологий и интернета. Именно по этой причине тех, кто использует телевизор и печатные издания как средство для получения необходимых сведений, только 1,2 %.

Следует отметить, что важным аспектом в изучении феномена информационного стресса является отношение человека к интернету который буквально является одним из главных его источников. По результатам опроса мы выявили, какую оценку воздействию интернета на человека дают студенты. Анализируя ответы респондентов, можно сделать вывод о том, что 68,7 %, оценили воздействие интернета на человека как нейтральное. Таким образом, студенты достаточно объективны в своих рассуждениях об интернете: они отмечают для себя положительные и отрицательные стороны его воздействия на индивида, проявляют некоторую осторожность при его использовании. Воздействие интернета можно оценить как исключительно положительное – так считают 22,9 % опрошенных. Значительно меньшее количество студентов (8,4 %) определили влияние интернета на человека как отрицательное.

Далее был проведен анализ наиболее используемых интернет-платформ, поскольку каждая из них оказывает разную степень воздействия на человека и предоставляет разные услуги. Полученные результаты показывают, что Телеграм является наиболее часто встречающейся интернет-платформой среди ответов респондентов, которая отличается практически полным отсутствием цензуры,

поэтому проводящие там свое свободное время студенты могут натолкнуться на сцены насилия и другой неприемлемый контент. Более того, Телеграм может быть использован для распространения фейковых новостей и дезинформации.

Следующим по частоте упоминания является Инстаграм (13 %). Большой поток информации в ленте, а также огромное количество рекламы – те характеристики интернет-платформ, с которыми студенты хорошо знакомы и которые также могут являться источниками информационного стресса. Всего в 1 % ответов опрошенных встретились такие социальные сети, как вайбер, патреон и пинтерест. Это связано с их низкой популярностью среди пользователей.

Далее мы проанализировали ответы студентов на вопрос о том, какое количество часов они тратят на пребывание в интернете. Чем больше это количество, тем ощутимей может сказываться информационный стресс на человека. Анализ результатов позволил сделать вывод о том, что 52,8 % студентов проводят в интернете от 7 до 12 часов. Примерно 39,3 % опрошенных тратят на интернет в среднем от 1 до 6 часов своего времени; от 13 до 18 часов проводят в интернет-пространстве около 7,8 % респондентов.

На втором этапе исследования нами был изучен уровень и виды стресса у студентов по методике В. Ю. Щербатых. У большинства студентов (54,5 %) мы отметили ярко выраженное эмоциональное напряжение. Это говорит о том, что вследствие интенсивного воздействия стресс-фактора на организм у них появилось выраженное напряжение эмоциональных и физиологических систем, которое не удалось компенсировать самостоятельно. У 28,4 % опрошенных наблюдается сильный стресс, глубина которого позволяет сделать вывод о том, что организм уже близок к истощению и ему не хватает ресурсов для борьбы с фактором, вызывающим стресс. Отсутствие стрессового состояния отмечено лишь у 2,2 % респондентов, в то время как умеренный стресс характерен для 7,9 % студентов. У 6,81 % студентов регистрируется истощение

ресурсов адаптационной энергии, данное состояние можно назвать третьей, самой опасной стадией стресса.

Далее анализируем признаки стресса, встречающиеся на разных уровнях его проявления: интеллектуальном, эмоциональном, поведенческом и физиологическом, которые характерны для студентов в большей мере. Анализируя ответы респондентов, можно сказать, что для большинства студентов свойственны признаки стресса на физиологическом уровне, такие как боли в разных частях тела неопределенного характера, головные боли, ускоренный или неритмичный пульс, нарушение свободы дыхания, ощущение напряжения в мышцах и т. д. Наименее выражены у студентов интеллектуальные признаки стресса: ухудшение памяти, трудности с концентрацией и принятием решений.

Следующим шагом было определение основных факторов, способствующих появлению информационного стресса, с которыми чаще всего сталкиваются студенты. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что наиболее часто встречающимся фактором, способствующим появлению информационного стресса, является проведение времени, отведенного на отдых, в интернет-пространстве. Однако такой «отдых» в большинстве случаев оказывает противоположный эффект. Следующим по распространенности является фактор, который связан с трудностями в поиске нужной информации в интернете. Сложность заключается в том, что студенты просматривают большой массив информации, прежде чем найти необходимые им сведения, поэтому материалы, которые им могут встречаться, варьируются от бесполезных до откровенно вредных. На третьем месте по частоте встречаемости находится такой стресс-фактор, как недостоверная и/или неточная информация в СМИ. В интернете все чаще публикуются данные, которые не соответствуют действительности, и зачастую на их основе студенты делают ложные выводы о происходящем, а также принимают неверные решения. Реже всего респонденты отмечали, что для них характерно

отсутствие навыков отбора и структурирования информации. Можно сделать вывод о том, что современная молодежь достаточно преуспела в том, чтобы организовывать информацию в логически связанные категории и подкатегории, которые помогают понимать, как ее можно использовать.

Следующим этапом нашего исследования было нахождение связи между факторами, вызывающими информационную перегрузку, и интеллектуальным, эмоциональным, поведенческим и физиологическим стрессом. С этой целью нами был использован такой метод математической статистики, как коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

В результате анализа полученных данных можно сделать вывод о том, что корреляция между такими факторами, как фиксация на негативной информации, низкие возможности преодоления стрессовых ситуаций, негативные события в информационной ленте, нахождение в интернет-пространстве во время отдыха, и интеллектуальным, эмоциональным, поведенческим, физиологическим стрессом соответственно является статистически значимой, что позволяет нам говорить о существующей связи перечисленных факторов и всех четырех видов стресса. Респонденты имеют тенденцию фиксироваться на негативной информации, последствия этого проявляются на физиологическом, поведенческом, эмоциональном и интеллектуальном уровне. Студенты, которые имеют низкие возможности преодоления стресса, соответственно, больше подвержены влиянию стрессогенных ситуаций в интернет-пространстве. Просмотр негативных событий в информационной ленте вызывает такие симптомы психоэмоционального напряжения, как преобладание негативных мыслей, трудности с концентрацией, нарушение сна или бессонница, беспокойство, повышенная тревожность, ускоренный или неритмичный пульс. Одна из самых ярко выраженных причин информационного стресса у опрошенных – нахождение в интернет-пространстве во время отдыха. Данный стресс-фактор тесно

связан со всеми видами стресса, поскольку, проводя большую часть свободного времени в интернете, студент сталкивается с уменьшением времени, уделяемого на общение с близкими и друзьями, низкой продуктивностью деятельности и снижением удовлетворенностью жизнью.

Таким образом, в ходе анализа научной психологической литературы мы выяснили, что информационный стресс – это такое состояние физического и психологического напряжения, которое вызывается чрезмерной нагрузкой информации на человека. Информационный стресс возникает в результате постоянного воздействия множества информационных потоков, требующих обработки и принятия решений. Источниками данного вида стресса являются социальные сети, новостные сайты, электронная почта и многие другие, тесно связанные с информацией.

В ходе эмпирического исследования мы пришли к выводу о том, что большинство студентов используют интернет как основной источник получения информации. Наибольшей популярностью у студентов пользуется Телеграм, как социальная сеть, предназначенная для общения, чтения новостных и развлекательных каналов. Кроме того, больше половины студентов проводят в интернете от 7 до 12 часов, а наиболее распространенным фактором, вызывающим информационный

стресс у студентов, является трата времени, которое предназначено для отдыха, на интернет. Корреляционный анализ показал, что четыре информационных стресс-фактора (фиксация на негативной информации, низкие возможности преодоления стрессовых ситуаций, негативные события в информационной ленте и нахождение в интернет-пространстве во время отдыха) связаны со всеми четырьмя уровнями стресса.

Цитированная литература

1. **Бодров, В. А.** Информационный стресс: учебное пособие для вузов / В. А. Бодров. – Москва : ПЕР СЭ, 2000. – 352 с. – Текст : непосредственный.
2. Информационный стресс: причины, экспериментальные модели, влияние на организм / Самотруева М.А. [и др.] – Текст : непосредственный // Астраханский медицинский журнал. – 2015. – № 4. – С. 25–30.
3. **Королев, А. А.** Информационный стресс в учебном процессе: проблема личностного реагирования, риски невротизации / А. А. Королев. – Текст : непосредственный // Психология и психотехника. – 2021. – № 4. – С. 1–14.
4. **Медведева, Н. И.** Современная социальная среда как фактор и источник информационного стресса / Н. И. Медведев. – Текст : непосредственный // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2015. – № 6 – С. 25–30.
5. Eppler, M. J., Mengis, J. Information overload in knowledge work: An analysis and critique of existing research // American Psychologist. – 2005 – Vol 60 (9). – P. 934–945.

УДК 378.147:376

С. Ю. Щепул
S. Y. Shchepul

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ДЕВИАНТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ

A PRACTICE-ORIENTED APPROACH TO THE FORMATION OF DEVIANTOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS AND PSYCHOLOGISTS

Проведен анализ дефиниции «девиантологическая компетентность». Обосновывается необходимость ее формирования у будущих специалистов в области психолого-педагогической профилактики девиантного

поведения несовершеннолетних. В исследуемой проблематике центральными становятся вопросы применения практико-ориентированного подхода. Анализируются его возможности при формировании девиантологической компетентности специалистов в рамках учебных занятий и прохождения практик.

Ключевые слова: девиантологическая компетентность, девиантное поведение, практико-ориентированный подход, психолого-педагогическая профилактика, подготовка специалистов.

The article provides an analysis of the definition of "deviantological competence". The necessity of its formation among future specialists in psychological and pedagogical prevention of deviant behavior of minors is substantiated. In the studied problematic the issues of application of the practice-oriented approach become central. Its possibilities in forming the deviantological competence of specialists within the framework of training sessions and practical training are analyzed.

Keywords: deviantological competence, deviant behavior, practice-oriented approach, psychological and pedagogical prevention, training of specialists.

Тенденция к отклонению от общепринятых норм поведения, расширение форм девиаций, широкое их распространение среди детей и подростков обосновывает необходимость исследования проблемы подготовки кадров, компетентных в вопросах профилактики отклоняющегося поведения несовершеннолетних. На государственном уровне высокая значимость названных задач подтверждается фактом введения в систему высшего профессионального образования ФГОС по направлению подготовки 44.05.01 «Педагогика и психология девиантного поведения» (уровень специалитета).

Согласно стандарту, выпускники, освоившие программу специалитета, должны обладать способностью и готовностью к предупреждению девиантного поведения среди несовершеннолетних и осуществлению профилактики правонарушений детей и подростков в организациях образования. Комплекс профессиональных задач, установленных стандартом, позволяет говорить о необходимости последовательного формирования девиантологической компетентности у будущих специалистов.

Следует отметить, что в научной литературе девиантологическая компетентность специалистов в области психолого-педагогической профилактики фактически остается вне фокуса внимания исследователей. Чаще всего ее характеризуют как составляющую компетентности инспектора по делам несовершеннолетних и сотрудников пенитенциарной системы. Так, профессор Тверского

государственного университета Ю. А. Клейберг определяет девиантологическую компетентность следующим образом: «это личностная характеристика специалиста, совокупность его интериоризованных знаний, внутренняя мотивация к эффективной профессиональной деятельности с детьми и семьей группы социального риска, направленная на конструктивные отношения, а также предупреждение, профилактику и коррекцию социальных и психологических отклонений» [1, с. 172].

С позиции пенитенциарной психологии девиантологическая компетентность рассматривается С. А. Тарасовой, которая представляет ее как «интегральную профессионально личностную характеристику сотрудника пенитенциарной системы, включающую ценностно-смысловые установки, знания, умения в сфере юриспруденции, психологии и других смежных науках, определяющие его готовность решать проблемы, связанные с девиациями осужденных» [2, с. 112].

Девиантологическую компетентность педагогов и психологов исследовали Л. А. Григорович, А. А. Горелов, А. Ю. Чудаков. Ученые провели комплексный анализ сформированности у будущих специалистов представлений о природе отклоняющегося поведения подростков, изучили отношение обучающихся к лицам с девиантным поведением, определили степень их ответственности в сфере психолого-педагогической коррекции девиаций. По всем компонентам компетентности были выявлены дефициты,

определяющие необходимость увеличения объема часов на изучение девиантного поведения в программах подготовки будущих педагогов и психологов [3, с. 73].

Глубокий анализ аспектов профессиональной подготовки специалистов в области профилактики девиантного поведения детей и подростков был проведен профессором Т. Т. Щелиной. Она представила опыт Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского по построению системы подготовки обучающихся по специальности «Педагогика и психология девиантного поведения» (специализация «Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения»). Т. Т. Щелина охарактеризовала базовые аспекты формирования практической компетентности специалистов исследуемого профиля, назвала задачи осваиваемых компетенций, выделила основные дисциплины, направленные на их формирование [4, с. 487].

Несомненная важность этих исследований состоит в расширении научных представлений о сущности и содержании девиантологической компетентности субъектов профилактической деятельности, теоретическом обосновании актуальности ее формирования у специалистов, работающих непосредственно с несовершеннолетними.

Опираясь на представления указанных авторов, а также учитывая педагогический подход к проблеме проявлений девиаций среди детей и подростков, определим девиантологическую компетентность будущих специалистов в области психолого-педагогической профилактики следующим образом: интегральная характеристика личности, отражающая способность осуществлять профилактику девиантного поведения несовершеннолетних на основе системы психолого-педагогических знаний с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей и подростков. Ее структура представлена тремя взаимосвязанными компонентами: ценностно-мотивационным, когнитивным и рефлексивно-деятельностным.

Первый компонент характеризуется мотивами и ценностями, воздействующими на

формирование профессионального мышления будущего специалиста. Отражает осознание обучающимися личностных смыслов в решении комплексных задач по профилактике девиантного поведения детей и подростков, признание социальной и профессиональной ответственности в области психолого-педагогической коррекции девиации несовершеннолетних, эмоциональное принятие будущей профессии.

Второй компонент определяет теоретическую обеспеченность девиантологической компетентности будущего специалиста. Когнитивная составляющая выражена системой знаний о концепциях, теоретических принципах психологического и личностного развития детей, признаках и видах девиантного поведения, факторах, условиях и закономерностях их развития у несовершеннолетних.

Третий компонент предполагает наличие профессиональных умений, позволяющих осуществлять комплексную психолого-педагогическую помощь детям и подросткам «группы риска», разрабатывать и применять программы профилактики девиаций, проводить психологическую консультативную работу с детьми, подростками и их семьями.

Способствовать формированию обозначенной компетентности, на наш взгляд, может практико-ориентированный подход, позволяющий обеспечить тесную синхронизацию теоретической и практической подготовки будущих специалистов, а также последовательное моделирование в формах учебной деятельности обучающихся содержания и условий их будущей профессиональной деятельности. Процесс внедрения данного подхода в подготовку специалистов в области психолого-педагогической профилактики видится нам через такие формы, как погружение обучающихся в профессиональную среду посредством насыщения программ учебных и производственных практик профессионально значимыми заданиями, налаживание школьно-университетского партнерства, включение в учебный процесс инновационных методов преподавания и комбинированных средств обучения.

Организация учебных занятий с учетом принципов практико-ориентированного подхода основывается на максимальном использовании преимуществ интерактивного взаимодействия субъектов образовательного процесса, ресурсов проектного обучения, кейс-метода, командно-игровой деятельности.

Процесс формирования девиантологической компетентности будущих специалистов в рамках учебных и производственных практик сопряжен с такими задачами, как анализ социальных рисков, причин и закономерностей развития девиаций среди несовершеннолетних, применение превентивных мер в отношении подростков, проведение экспертизы профилактических программ, мониторинга личностного и социального развития несовершеннолетних. Освоение обучающимися названных видов деятельности осуществляется в рамках специализированных учреждений и образовательных организаций города. Поэтому разработка заданий и методических материалов по практике должна проводиться не только в соответствии с формируемыми компетенциями обучающихся, но и с учетом специфики учреждения, контингента детей и подростков, а также запросов руководителей баз практик. Предполагается, что решение перечисленных задач должно осуществляться совместно с социальным педагогом и психологом профильных организаций, функции которых сегодня определяются содержанием деятельности по профилактике девиантного поведения несовершеннолетних.

Еще один важный аспект в контексте изучаемой проблемы – налаживание школьно-университетского партнерства. Правомерность обращения к этому вопросу подтверждается увеличением количества работ, посвященных исследованию перспектив сетевого взаимодействия образовательных организаций общего и высшего образования в подготовке специалистов. Так, в работах Т. Н. Сахаровой, С. Б. Серяковой, Л. С. Подымовой, М. Н. Швецовой отмечена важность школьно-университетского партнерства как условия повышения качества подготовки

педагога-психолога. Авторы подчеркивают, что «подготовка педагога-психолога должна строиться на согласованных теоретико-методологических принципах общего и высшего образования» [5, с. 34]. Придерживаясь данного положения, считаем важным создание совместных образовательных продуктов: методик, технологий, программ, моделей, способствующих формированию девиантологической компетентности будущих специалистов. Одним из перспективных направлений в рамках данного контекста может стать подготовка и реализация совместных проектов, позволяющих школьникам получить более глубокие знания в области девиантного поведения, а обучающимся вуза – совершенствовать профессиональные умения и навыки.

Таким образом, формировать девиантологическую компетентность специалистов возможно при использовании практико-ориентированного подхода, обеспечивающего единство теоретической и практической подготовки обучающихся к осуществлению психолого-педагогической профилактики девиантного поведения несовершеннолетних.

Цитированная литература

1. Клейберг, Ю. А. Девиантологическая компетентность инспектора ПДН / Ю. А. Клейберг. – Текст : непосредственный // Портрет инспектора по делам несовершеннолетних: сборник научных трудов Всероссийской конференции, Москва, 28 мая 2020 года. – Москва: Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, 2020. – С. 168–173.
2. Тарасова, С. А. Структура и содержание девиантологической компетентности сотрудника уголовно-исполнительной системы / С. А. Тарасова. – Текст : непосредственный // Вестник Самарского юридического института. – 2020. – № 4(40). – С. 107–112.
3. Григорович, Л. А. Девиантологическая компетентность будущих педагогов и психологов / Л. А. Григорович, А. А. Горелов, А. Ю. Чудаков. – Текст : непосредственный // Российский девиантологический журнал. – 2022. – № 2(1). – С. 63–76.
4. Щелина, Т. Т. Подготовка студентов специальности «Педагогика и психология девиантного

поведения» к профилактической работе с различными категориями детей и молодежи / Т. Т. Щелина. – Текст : непосредственный // Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии : сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции, посвящается 75-летию Гуманитарно-педагогической академии, Ялта, 08–

10 октября 2019 года / под редакцией В. В. Коврова. – Ялта: Ариал, 2019. – С. 482–489.

5. Новые подходы к подготовке педагогов-психологов / Т. Н. Сахарова, С. Б. Серякова, Л. С. Подымова, М. Н. Швецова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2024. – Т. 22, – № 2. – С. 29–43.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.036.5

Д. Патрашку, О. Згурян
D. Patrașcu, O. Zguryan

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ К ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМУ ТВОРЧЕСТВУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL CREATIVITY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

В статье изучается вопрос развития у детей младшего школьного возраста способности к интеллектуальному творчеству и механизмы ее формирования. Рассматриваются проблемно-творческие задания по русскому языку и литературе для развития способности к интеллектуальному творчеству в начальной школе.

Ключевые слова: творческая деятельность, интеллектуальное творчество, уроки русского языка и литературы, младший школьник.

The article examines the issue of the development of intellectual creativity in children of primary school age and the mechanisms of its formation. The article considers problem-creative tasks in the Russian language and literature for the development of the ability to intellectual creativity in elementary school.

Keywords: creative activity, intellectual creativity, lessons of Russian language and literature, primary school children.

Современное общество на пороге третьего тысячелетия подверглось серьезным изменениям. В обществе возник новый социальный заказ: вместо послушного исполнителя, работающего по устоявшейся традиции, стал востребован человек, способный быстро ориентироваться в ситуации, творчески решать возникающие проблемы, понимающий и принимающий всю меру ответственности за свои решения. Реагируя на изменения общества, меняется и система образования. Перемены в сфере образования проявляются в виде новых концепций, образовательных программ, учебников, новых обучающих технологий. Начальная школа как первый этап школьного обучения первой почувствовала на себе эти перемены.

Проблема формирования способности к творчеству волновала отечественных и зарубежных исследователей с середины XX века. Феномен формирования и развития способности к интеллектуальному творчеству в целом рассматривался такими учеными, как Э. Фромм, А. Маслоу, Н. А. Бердяев, Д. Б. Богоявленская, Дж. Гилфорд, С. Л. Рубинштейн и др. [1–6]. Творчество, как правило, ими понималось как высшая человеческая ценность, позволяющая личности самореализоваться. Например, Э. Фромм считает, что творчество позволяет преодолеть отчуждение между современным производственным трудом и развитием сущностных качеств человека, создавая основу для осуществления полного

опыта индивидуальности [1]. Н. А. Бердяев также отмечает, что к творчеству призван всякий человек, самый малый человек, жизнь которого полна элементарными формами труда [3].

В процессе изучения теоретических основ формирования творческих способностей высветился целый комплекс проблем, указывающих на не преодоленные до сих пор противоречия. До сих пор никто не может утверждать, что современная система образования реализует такие функции, как овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы; создание условий для саморазвития творческой индивидуальности человека и раскрытия его духовных потенций. Этот вывод подтверждается и проведенным исследованием на базе МОУ «Тираспольская средняя школа № 9 им. С. А. Крупко» среди учащихся 4-х классов.

Анализ полученных данных показал, что в среднем уровень развития творческой способности младших школьников с возрастом не растет, а падает. Так, в результате изучения динамики спонтанного развития творческой способности у учащихся начальной школы, количество детей, которые согласились бы выполнять интересные творческие задания «бескорыстно», сократилось в два раза.

На наш взгляд, основными факторами, препятствующими формированию творческой способности, является отсутствие продуманной педагогической системы и консерватизм преподавателей и администрации образовательных учреждений. Для школы словосочетание «творческая работа» стало просто устойчивым словосочетанием, но не научным понятием. Поэтому термин «творческий» становится применим почти к любому процессу деятельности, кроме узкого круга крайне автоматизированных действий.

Таким образом, можно обозначить несколько основных противоречий, сложившихся в теории и в практике формирования способности к интеллектуальному

творчеству детей: между современными требованиями общества к процессу обучения, призванному поощрять творчество и формировать творческую способность, и сложившейся консервативной практикой обучения, сковывающей творческую инициативу учащихся; между желанием педагога формировать и совершенствовать творческую способность учащихся и недостаточной профессиональной подготовкой для этого.

Для разрешения выделенных противоречий необходимо ответить на следующие вопросы:

– Что представляет собой способность к интеллектуальному творчеству?

– Каковы механизмы формирования этой способности у учащихся?

– Какова должна быть педагогическая модель, способная сформировать способность к интеллектуальному творчеству учащихся?

Эти вопросы выражают основные проблемы данного исследования.

Необходимо сразу признать, что в литературе отсутствует единое понимание детерминации и содержания этой способности к интеллектуальному творчеству.

Ряд исследователей считают, что творческой способности как отдельного образования не существует (А. Маслоу, Д. Б. Богоявленская и другие) [2, 4]. В нашем исследовании, под понятием *способности к интеллектуальному творчеству* мы понимаем сложное, многоуровневое образование, включающее операционные (когнитивные процессы и учебные действия) и личностные механизмы реализации деятельности (ценности, установки, мотивы). Способность к творчеству, с нашей позиции, является высшим уровнем проявления активности в деятельности. Отсюда вывод: творческая способность – это особый способ выполнения интеллектуальной деятельности, характеризующий высшую степень активности мыслящего субъекта. Можно предположить, что высшая степень активности в деятельности связана со стремлением

субъекта к проявлению своей индивидуальности и личностного потенциала. В связи с этим способность к творчеству всегда опосредована такими личностными качествами, как способность к рефлексии и способность к целеполаганию. Данное предположение легло в основу проведенного нами исследования.

Формирование структуры творческой способности интеллектуальной деятельности должно осуществляться в контексте формирования основных учебных действий:

- постановки задачи, которая заканчивается принятием учащимся учебного задания;

- решения задачи, куда входят действия преобразования условий, моделирование выделенного в задаче отношения, преобразование модели и построение частных задач;

- контроля за выполнением действий, который включается в общую систему управления действиями;

- оценки результатов деятельности, включающей оценку объективных и субъективных последствий и рефлексивный анализ процесса выполнения деятельности.

Интеллектуальное творчество возникает в ситуации рефлексивного выбора личностью одной из двух возможных стратегий: рискованной (творческой) или более безопасной (алгоритмической). В ряде случаев внешние обстоятельства (лимит времени, возможность наказания за ошибку) или внутренние психологические причины (перцептивная или мыслительная установка) могут препятствовать интеллектуальному творчеству. Однако усиление субъективной ценности творчества, овладение методами и приемами мыслительного творчества и социальное подкрепление творческих результатов позволяют преодолеть эти препятствия.

Поиск путей развития способности к интеллектуальному творчеству младших школьников в условиях современного

образования инициирует педагогическое сообщество на изыскание методов и средств, способных развить творческую и интеллектуальную активность учащихся. В связи с этим предлагается рассмотреть модель организации учебного процесса, которая содержит и некоторые элементы модели сопровождения, что предполагает проведение мониторинга уровня развития творческой способности, обсуждение результатов этого мониторинга среди педагогического коллектива школы, разработку и предложение детям разноуровневых диагностических и развивающих заданий, свободный выбор учащимися заданий разной сложности (технология формирования мотивации достижения и оптимизации уровня притязаний).

Апробация модели производилась на базе школы № 9 г. Тирасполя. В эксперименте приняли участие 57 учеников четвертых классов. В диагностике развития способности к интеллектуальному творчеству у младших школьников использовались методики исследования, направленные на отслеживание уровня развития операционных и мотивационных компонентов творческой способности.

Учащимся были предложены следующие методики:

- для диагностики наглядно-образного уровня развития творческой способности – модификация теста «Эскизы» из батареи методик Южнокалифорнийского теста Дж. Гилфорда [5];

- для диагностики развития словесно-логического уровня развития творческой способности на вербальном материале – методика «Придумывание предложений»;

- для диагностики уровня развития интеллекта – тест Э. Ф. Замбацян [8].

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что и в контрольной, и в экспериментальной группе на начало эксперимента приблизительно одинаковый средний уровень. Следовательно, имеется потенциал для дальнейшего развития способностей к интеллектуальному творчеству.

Мы используем в своей деятельности технологии развивающего обучения, исследовательской деятельности, развития критического мышления, которые создают условия для формирования следующих умений: умение работать в группах, творчески интерпретировать информацию, графически оформлять текстовый материал, комбинировать известные способы деятельности с новыми.

Для формирования у школьников собственной позиции и убеждений мы активно используем работу с текстом. В организации практической деятельности школьников доказала свою эффективность работа в микрогруппах. Рассмотрим приемы, посредством которых достигаются поставленные нами цели:

- анализ содержания по самостоятельно составленным вопросам;
- обучение интонационному оформлению вопросительных и восклицательных предложений – «Попробуй ты задать вопрос»;
- изложение содержания прочитанного;
- составление загадок, пословиц, кроссвордов,
- выделение главного персонажа и других действующих лиц произведения и развертывание познавательного маршрута вокруг него;
- составление творческих рассказов, сочинений, пересказов от второго лица;
- графическое и словесное иллюстрирование прочитанной мысли;
- отсылка учащихся к источникам для добывания недостающих сведений;
- разрешение проблемной ситуации.

Мы согласны, что развитие творческих способностей школьников напрямую связано с ситуацией неожиданности и удивления [9]. **Создание ситуаций** учащимися возможно посредством использования соответствующих заданий.

Можно также дать задание придумать историю, например: о скрипучей двери, или о громе, или о барабане, используя

скрипящие, гремящие, визжащие и другие звучные слова. Или составить особое стихотворение из пяти строк, в котором большая по объему информация выражается небольшим по объему стихотворением.

На занятиях нами используется **синквейн**, который строится по определенной схеме: 1-я строчка – имя существительное; 2-я строчка – два имени прилагательных; 3-я строчка – три глагола; 4-я строчка – фраза, выражающая суть проблемы; 5-я строчка – имя существительное, подводящее итог всему стихотворению.

Например: Богатырь. Бесстрашный, смелый. Сражается, побеждает, не боится. Храбрец не испугается врагов. Герой.

Критерием оценки литературного творчества учащихся становится реакция слушателей: интересно ли им? Есть ли в нем что-нибудь новое для слушателей? Результатом может стать альманах детских произведений, куда будут помещаться тексты, признанные удачными при коллективном обсуждении в классе.

Прием компаративного анализа пословиц. На уроке русского языка школьники анализируют и сравнивают пословицы-синонимы и пословицы-антонимы. В процессе анализа особое внимание уделяется логической структуре сравниваемых пословиц. В этом плане очень интересны иноязычные пословицы. Учащиеся должны истолковать английскую пословицу «Людям, живущим в стеклянном доме, не следует бросать камни». Ответ Николая С.: существует опасность навредить самим себе. Учащийся Игорь М. нашел более глубокий смысл этой пословицы и разделил ее на две части: первая часть – «Людям, живущим в стеклянном доме» – означает слабое место, о чем бросающему камни надо помнить. Смысл близок русской пословице: «В своем глазу бревна не видит, а в чужом соломинку замечает». Вторая часть пословицы – «не следует бросать камни» – означает, что не следует быть инициатором конфликта, поскольку можно получить адекватный ответ: «Не дразни гусей».

Прием «Разрешение проблемной ситуации». Этот прием предполагает ответ на вопрос, который позволяет судить о поступках героев, уяснять мотивы их поведения, глубже постигать мысли писателя. Причем проблемная ситуация может выступать в качестве первичного ознакомления с учебным материалом или использоваться как средство контроля за процессом усвоения. Например, в классе при изучении сказки С. Т. Аксакова «Аленький цветочек» на уроке анализируем поступки героев, прослушав чтение и пересказ, отвечаем на вопросы:

1. Почему девушка, испугавшись чудища, все-таки стала с ним встречаться, несмотря на то, что ей это было вначале неприятно?

2. Всегда ли первое впечатление о человеке помогает правильно воспринимать его?

3. Какой вывод мы можем сделать из нашего разговора?

На уроке русского языка по теме «Имя прилагательное» ученики выполняют задание: «Выпишите словосочетания “прилагательное + существительное” и укажите у прилагательных падеж, число и род». Учитель ставит вопрос: какова ваша учебная задача? Дети отвечают: учебная задача – научиться узнавать имя прилагательное по его грамматическим признакам, определять, как имя прилагательное грамматически зависит от имени существительного. Мы считаем эффективным способом развития творческих способностей учащихся лабораторные работы по русскому языку, которые формируют у школьников навыки исследовательской деятельности. Так, лабораторные работы по русскому языку предполагают языковой анализ, словообразовательные задачи и другие виды деятельности. Лабораторным занятиям может быть посвящен весь урок, часть урока, а также они могут являться домашним заданием.

Задание должно включать этапы исследования:

- наблюдение и изучение фактов и явлений;

- выяснение непонятных явлений, подлежащих исследованию;
- выдвижение гипотезы;
- построение плана исследования;
- выяснение связей изучаемого явления с другими;
- проведение лингвистического эксперимента;
- решение лингвистической задачи;
- обобщение результатов и формулировка вывода.

Например, при изучении раздела «Фонетика» ученикам 4-го класса предлагается доказать, что с изменением хотя бы одного звука меняется лексическое значение слова. Для анализа предлагаются слова «почка», «полка», «рама», «сон». Школьникам необходимо действовать по следующему алгоритму.

1. Внимательно прочти слова.

2. Определи лексическое значение слова.

3. Замени один звук в словах так, чтобы получились новые слова.

4. Определи лексическое значение полученных слов.

5. Сделай вывод.

Вот как рассуждали учащиеся, выполняя это задание.

Попробуем поменять хотя бы один звук в слове:

- «почка» – орган у человека. Заменим звук [к] на звук [в]. Получилось слово «почва» – поверхность земли;

- «полка» – подставка для чего-либо. Меняем звук [о] на звук [а]. Получилось слово «палка» – деревянная бита.

Вывод: с изменением хотя бы одного звука меняется лексическое значение слова.

При выполнении данных заданий учащиеся, опираясь на знания по предмету, осуществляя мыслительные операции и оформляя их на письме, участвуют в познавательном процессе. Роль учителя заключается в создании условий для развития творческих способностей детей, а ученик вовлекается в процесс открытия знания. Такой подход способствует развитию творческого

потенциала как педагога, так и ученика. Методов и приемов развития познавательной деятельности, учащихся очень много, нужно лишь уметь их применять на практике. Вся наша профессиональная деятельность направлена на развитие самостоятельной, активно развивающейся творческой личности. Для достижения этой серьезной цели мы используем эффективные педагогические технологии и приемы.

По результатам нашего эмпирического исследования выяснилось, что творческие задания, которые мы разработали с целью развития интеллектуальных способностей у младших школьников, оказались успешными в своей задаче. Наблюдается значительное улучшение в области аналитических навыков, способности к самостоятельному мышлению, а также в умении осмысливать и аргументировать свои мысли. У детей в целом была сформирована установка на творчество, на выдачу оригинальных и разнообразных ответов. Особенно показательным является тот факт, что если в начале обучения по нашей программе учащиеся тяготели к выбору более простых заданий, то через три месяца количество выборов более сложных заданий значительно возросло. Следовательно, боязнь сложных заданий стала исчезать, появилась мотивация достижения, и детям стало интересно пробовать свои силы в более трудных творческих заданиях. Причиной того, что результативность (количество предложений) у детей не выросла, по нашему мнению, является то, что операционная сторона умения составлять предложения у учащихся была развита недостаточно (маленький словарный запас активной речи, несогласованность слов в предложении) и за три месяца невозможно было полностью решить эту проблему.

В результате проведенного исследования можно сделать вывод о том, что необходима целенаправленная работа по развитию у младших школьников способности к интеллектуальному творчеству и педагогическая модель с элементами сопровождающего образования является достаточно эффектив-

ной. Однако развитие творческого потенциала – сложно решаемая проблема. Тому существует множество причин, одной из которых является большая заорганизованность школьной жизни; наличие множества разнообразных инструкций, необходимых для исполнения как учеником, так и учителем; наличие стереотипов педагогов в выполнении профессиональных обязанностей. Тем не менее вызовы времени твердо и бесповоротно указывают на необходимость смены образовательной парадигмы как постепенного перехода к креативной педагогике, на качественно новый уровень учебно-воспитательного процесса в современной школе [10].

Цитированная литература

1. **Фромм, Э.** Душа человека / Э. Фромм. – Москва, 1992. – Текст : непосредственный.
2. **Маслоу, А.** Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – Санкт-Петербург: Евразия, 1997. – Текст : непосредственный.
3. **Бердяев, Н. А.** Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого / Н. А. Бердяев. – Париж, 1931. – Текст : непосредственный.
4. **Богоявленская, Д. Б.** Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленский. – Ростов на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 1983. – Текст : непосредственный.
5. **Guilford, J. P.** The nature of human intelligence. – N. Y., 1967.
6. **Рубинштейн С. Л.** Проблема способностей и вопросы психологической теории / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1960. – № 3. – С. 14–22. – Текст : непосредственный.
7. **Анастаси, А.** Психологическое тестирование. – Кн. 2. / А. Анастаси. – Москва : Педагогика, 1982. – Текст : непосредственный.
8. **Замбацявичене, Э. Ф.** К разработке стандартизированной методики для определения уровня умственного развития нормальных и аномальных детей / Э. Ф. Замбацявичене. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 1984. – № 1. – С. 28–34.
9. **Коршунова О. В.** Развитие творческого потенциала личности в образовательном. Москва: Юрайт, 2024.
10. **Веретенникова, Л. К.** Развитие творческого потенциала младших школьников / Л. К. Веретенникова. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2024. – 84 с. – Текст : непосредственный.

КОНЦЕПЦИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

CONCEPT OF COMMUNICATIVE CULTURE OF A PRIMARY SCHOOL TEACHER

Рассматриваются содержание и структура коммуникативной культуры личности учителя начальных классов, специфика ее развития у будущих учителей в процессе профессиональной подготовки с учетом современных реалий в условиях информационного общества.

Ключевые слова: общая культура личности, коммуникативная культура, учитель начальных классов, профессиональная подготовка, информационное общество.

The article examines the content and structure of the communicative culture of the personality of a primary school teacher, the specifics of its development among future teachers in the process of professional training, taking into account modern realities in the information society.

Keywords: general personal culture, communicative culture, primary school teacher, professional training, information society

В настоящее время коммуникация приобретает глобальный характер, интегрируя жителей планеты в единую систему, в то же время, затрагивая каждого отдельного человека, она определяет степень свободы и меру ответственности, характеризует индивидуальные особенности личности. Все это актуализирует необходимость раскрытия сущности процесса коммуникации, его основополагающих принципов, особенностей развития общественной и личностной культуры коммуникации с целью совершенствования общего и профессионального образования.

Результаты проведенного теоретического анализа позволили раскрыть сущность понятия «коммуникативная культура», объединяющего характеристики базовых дефиниций «культура» и «коммуникация» на основе понятий общей и гуманитарной культуры личности.

Понятие «культура» представляет собой сложное, многоаспектное явление, в связи с чем до настоящего времени нет единого мнения по поводу ее структуры и

содержательного наполнения структурных компонентов. Исследователи в области философии, психологии, социологии, педагогики выделяют различные компоненты в зависимости от подходов к анализу культуры.

Опираясь на исследования И. А. Зимней, М. С. Кагана, Э. С. Маркаряна, отметим, что в каком бы контексте ни рассматривалась культура, она всегда связана с процессом преобразования, совершенствования, всегда соотносится с человеком, отражает результаты его труда, одновременно являясь фактором развития личности.

Согласно исследованию И. А. Зимней, структура общей культуры объединяет в себе внутренние и внешние составляющие. Внутренние составляющие представлены культурой отношений, культурой интеллектуальной деятельности и культурой саморегуляции. Внешние составляющие отражены в культуре предметной деятельности, культуре поведения и культуре общения [1].

В исследованиях А. И. Арнольдова, Е. Н. Шиянова, Е. И. Шулевой структура гуманитарной культуры рассматривается как единое целое, проявляющееся в виде информационной системы, внутренней культуры, культуры функциональной; как гармоничная совокупность культуры знания, чувств, общения и творческого действия. Данные позиции без уточнения специфики проявления выделенных компонентов позволяют отнести их к общей культуре личности.

Ктоме того, считаем справедливым высказывание Л. С. Выготского: «Культура, среда переделывают человека, не только давая ему определенные знания. Они трансформируют саму структуру его психологических процессов, вырабатывая в нем определенные приемы пользования своими собственными возможностями» [2, с. 124].

Обобщив представленные определения коммуникативной культуры в русле различных подходов, можем констатировать, что коммуникативная культура обладает общими признаками культуры, отражая специфический характер коммуникации, и представляет собой сложный синтез коммуникативных знаний, умений и навыков. В то же время она является сложной динамической системой, которая изменяется под воздействием различных факторов: субъективных (воля, темперамент, особенности восприятия, половые и возрастные свойства) и объективных (информатизация общества, средства массовой коммуникации, обычаи, традиции, мода, принадлежность личности к социальным группам).

Резюмируя сказанное, приходим к выводу о том, что коммуникативная культура является базовым компонентом общей культуры и предоставляет большие возможности для формирования, нормального функционирования и развития личности. Ее можно рассматривать как способ адаптации к условиям окружающей действительности, способ формирования мировоззрения человека в ходе деятельности,

как единство интеллектуальных, профессиональных и индивидуально-духовных качеств.

В условиях информационного общества, основанного на технологиях и новых типах коммуникации, уже привычные, традиционные формы общения дополняются или заменяются другими видами взаимодействия, которые, в свою очередь, изменяют ценности, культурные установки, формируют новые грани идентичности. Коммуникативная культура становится ядром и средством объединения индивидов и социальных субъектов в информационном обществе.

В русле педагогической деятельности коммуникативную культуру, опираясь на исследования Е. В. Бондаревской, И. А. Зимней, И. Ф. Исаева, М. Г. Рудь, В. В. Соколовой, можно рассматривать как одну из базовых составляющих профессионально-педагогической культуры, а также как компонент культуры общения, представленный регулирующим комплексом норм и правил общения.

В качестве основополагающей модели нашего исследования выступила модель общей культуры человека, представленная в рамках школы Л. С. Выготского – А. Н. Леонтьева, которая дает возможность рассматривать коммуникативную культуру как базовый компонент системы общей и профессионально-педагогической культуры педагога. Общая культура человека в данной модели представлена в виде сложного системного образования, в основании которого лежит отношение человека к самому себе, к другим людям, к трудовой деятельности, к окружающей действительности [1]. Данная модель включает в себя шесть базовых направлений, которые позволяют рассматривать ее в трех аспектах: культура личности (культура отношений и культура саморегуляции); культура деятельности (интеллектуальная и предметная); культура социального взаимодействия (культура поведения и культура общения). Как справедливо отмечает Л. А.

Аухадеева, перечисленные направления общей культуры в свою очередь являются отражением ключевых составляющих коммуникативной культуры личности (культуры мышления, восприятия, понимания, взаимодействия, саморегуляции, речи, внешнего вида; эмпатии, рефлексии, коммуникативное ядро личности, аксиологический потенциал, акмеологические установки и др.) [3]. Следовательно, это подтверждает значимость коммуникативной культуры как важнейшей составляющей общей культуры личности в целом и профессионально-педагогической культуры педагога в частности.

В условиях информационного общества коммуникативный процесс в традиционной образовательной среде, сосредоточенный на педагоге, дополняется ресурсами цифровой среды, что, в свою очередь, активизирует роль учащихся. Обогащаются условия и возможности педагогического взаимодействия. В связи с чем сама сущность понятия коммуникативной культуры учителя начальных классов и процесс ее становления также подвержены дополнениям и изменениям. По этой причине в современных исследованиях в структуре коммуникативной культуры появляется информационно-коммуникационный компонент, предполагающий способность и готовность педагога к применению информационных ресурсов в процессе педагогического взаимодействия. На возрастающую потребность в учителях, которые обладают высоким уровнем сформированности коммуникативных умений и готовы к опосредованной компьютером коммуникации, [4, с. 86] указывает в своих исследованиях И. В. Воронина.

На основе сказанного мы можем рассматривать сущность коммуникативной культуры в виде единства культурных ценностей, знаний, умений и навыков, которые способствуют эффективной коммуникации, в том числе в информационной образовательной среде.

Исследуемое нами понятие коммуникативной культуры является весьма неод-

нозначным и многоаспектным, что подтверждается упомянутыми выше исследованиями, в которых содержание структуры коммуникативной культуры включает разный комплекс базовых составляющих. Так, например, И. И. Зарецкая, рассматривая коммуникативную культуру в качестве компонента педагогической культуры, выделяет в ней две взаимосвязанные и взаимопроникающие подструктуры: деятельностьную (педагогическая деятельность) и коммуникативную (педагогическое общение) [5], причем коммуникативная составляющая является связующим элементом в данной структуре.

В модели культуры педагогического общения, разработанной И. Ф. Комогорцевой, структура педагогического общения базируется на комплексном подходе к личности педагога, при котором автором подчеркивается значимость развития у будущего педагога таких психологических свойств, как внимание, наблюдательность, воображение, педагогическое мышление, эмпатия, рефлексия. В данной модели представлены три группы компонентов: профессиональные, психологические и социально-этические [6]. Следует отметить тот факт, что в группе профессиональных компонентов рассматриваемой модели представлены профессиональные знания и умения, интерес к избранной профессии, однако отсутствует компетентностный компонент, который является отражением уровня готовности педагога к реализации профессиональных знаний и умений, личностных качеств в ходе решения профессиональных задач в процессе педагогического взаимодействия.

В исследовании Ю. В. Ушачевой представлена несколько иная структура коммуникативной культуры – в виде интегративного, динамического, структурно-уровневого образования, включающего совокупность мотивационного компонента профессиональной деятельности и педагогического общения, комплекса коммуникативных знаний, умений и навыков, а также коммуника-

тивно значимых качеств личности, обеспечивающих продуктивную профессионально-коммуникативную деятельность. Таким образом, автор отображает коммуникативную культуру как специфический способ человеческой деятельности, способ профессионально-педагогической деятельности, с одной стороны, и как процесс личностной самореализации педагога, – с другой. В структуре коммуникативной культуры Ю. В. Ушачевой представлены четыре базовых компонента: мотивационный, знаниевый, практико-действенный, личностный [7]. Также в данной структуре представлены критерии, уровни и показатели ее сформированности. Это, на наш взгляд, усложняет получение представления о структуре коммуникативной культуры.

Обобщая результаты проведенного анализа, мы пришли к уточнению базового для нашего исследования понятия и рассматриваем *коммуникативную культуру учителя начальных классов* как интегративное личностное образование, имеющее гуманистическую направленность и включающее в себя систему профессионально значимых качеств личности, комплекса коммуникативных знаний, умений и навыков, направленных на реализацию специфических функций в жизни подрастающего поколения и общества в целом [8, с. 180]. Далее представлено авторское видение структуры коммуникативной культуры учителя начальных классов, включающей четыре базовых компонента (см. рис.): *мотивационно-ценностный, личностно-деятельностный, информационно-содержательный*.

Содержание *мотивационно-ценностного компонента* представляет собой единство мотивационной и ценностной сфер личности педагога начальной школы. Мотивационная составляющая представлена системой потребностей и мотивов, которые детерминируют коммуникативную деятельность учителя начальных классов, а ценностная составляющая является отражением значимости этих мотивов.

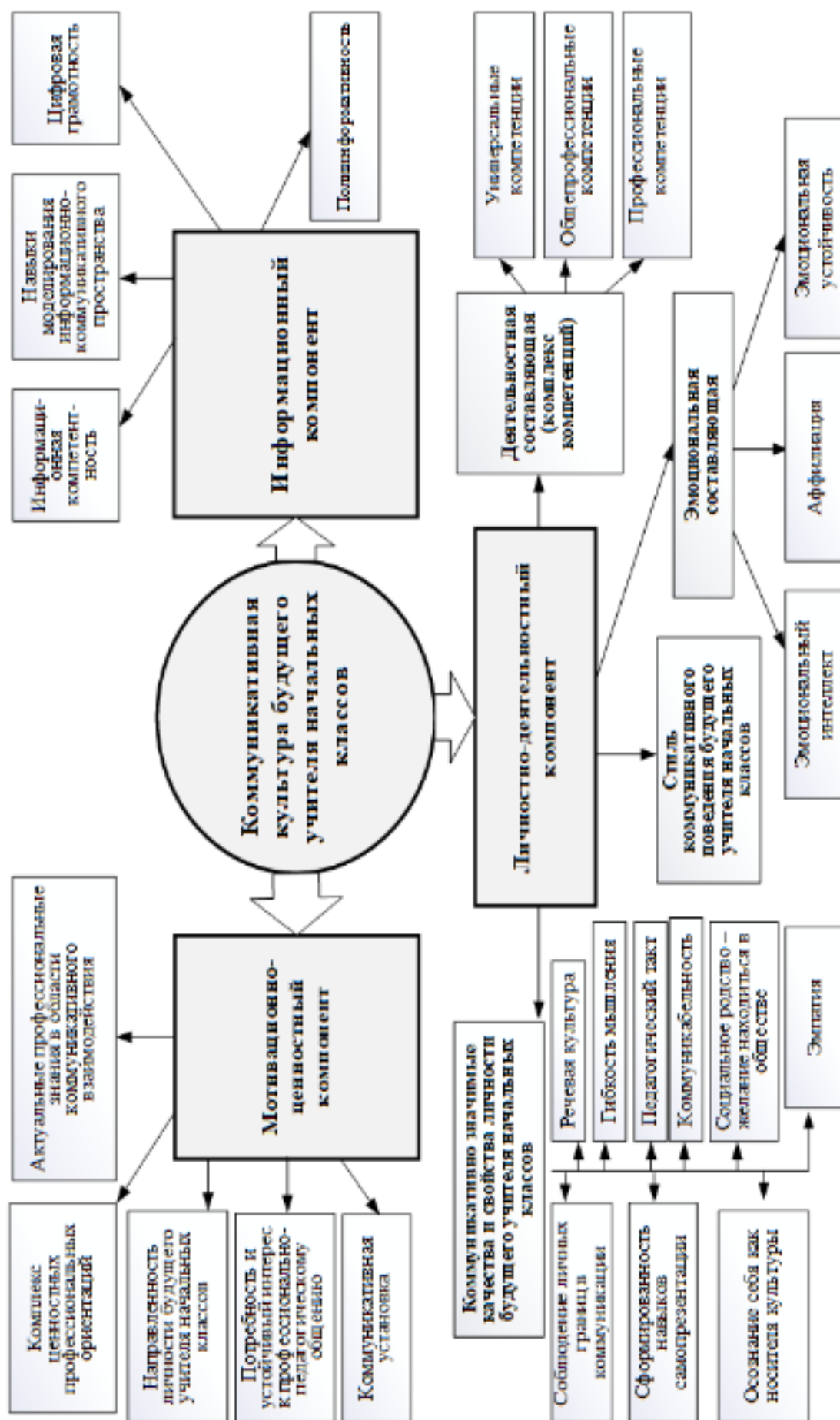
Результативность и качество педагогического взаимодействия, по нашему мне-

нию, напрямую зависит от такого значимого социально-психологического фактора деятельности учителя начальной школы, как своевременно сформированная *позитивная коммуникативная установка* как одна из базовых составляющих позитивного отношения к деятельности учителя в целом. В исследованиях В. В. Рыжова, В. А. Сластенина и других отражены некоторые аспекты установки как составляющей профессиональной готовности.

Основой для формирования положительной коммуникативной установки является *потребность в общении*. Г. М. Андреева А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, в своих исследованиях раскрывают проблему формирования социальных установок личности с разных сторон. Опираясь на труды данных ученых, отметим, что для эффективного формирования позитивных коммуникативных установок необходимо создание определенных психолого-педагогических условий, а также учет внешних факторов, связанных с процессом социального познания, человеческого взаимодействия, взаимовлияния, и внутренних (рефлексия, эмоциональное состояние личности, когнитивные процессы).

В ходе профессиональной подготовки особую значимость имеет *направленность личности* будущего учителя начальных классов, которая трактуется как «система отношений человека с окружающей действительностью, совокупность устойчивых мотивов личности, ориентирующих ее относительно независимо от наличных ситуаций» [9, с. 95].

Результативность формирования и развития мотивационной направленности будущих учителей выражается в осознании профессиональных целей и задач коммуникативного взаимодействия, а также в практической организации подобной работы в рамках начальной школы. В свою очередь, высокий уровень мотивации способствует активному продвижению в профессиональной подготовке.



Структурная схема коммуникативной культуры будущего учителя начальных классов

В структуре коммуникативной культуры ценностная составляющая непосредственно связана с отношением к процессу коммуникации, к его специфике. Таким образом, помимо положительного отношения к будущей профессии, стремления к самореализации в своей профессиональной сфере, данная составляющая отражает стремление принимать активное участие в процессе коммуникативного взаимодействия. Таким образом, ценностная составляющая коммуникативной культуры будущего учителя начальных классов представляет собой личностно значимое поле, нашедшее свое место в процессе подготовки профессионалов и отражающееся в его дальнейшей педагогической деятельности.

Ценностная составляющая выступает своеобразным регулирующим звеном, способствующим согласованию внутреннего выбора средств и способов деятельности с профессиональными целями и задачами, со сложившимися способами и особенностями протекания процесса коммуникативного взаимодействия.

Личностно-деятельностный компонент коммуникативной культуры будущего учителя младших классов включает в себя ряд значимых для процесса коммуникации личностных качеств, необходимых будущему педагогу для построения успешного педагогического общения.

На современном этапе обостряется внимание к суверенности личности, в частности в процессе коммуникативной активности. В связи с этим актуализируется потребность в формировании умения несовершеннолетних выстраивать грамотную коммуникацию и адекватно отстаивать личностные границы, что впоследствии даст им ощущение безопасности, будет способствовать сохранению эмоционального здоровья и гармоничному развитию личности. Научить ребенка такому полезному навыку в процессе поэтапного становления его личности сможет учитель, который сам способен выстраивать четко и своевременно такие границы в коммуникации. В связи с этим,

считаем целесообразным выделить одно из коммуникативно значимых качеств, которое необходимо развивать у будущего учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки, – *соблюдение личных границ в коммуникации*.

Во ФГОС начального общего образования указана одна из приоритетных задач – формирование коммуникативной компетенции, основанной на навыках самопрезентации и напрямую от них зависящей [10]. Соответственно, начиная с младшего школьного возраста, целесообразным является формирование навыков самопрезентации для дальнейшего успешного коммуникативного взаимодействия и гармоничного личностного развития. Все это актуализирует проблему формирования у будущих учителей начальных классов *навыков самопрезентации* и констатирует их значимость в процессе развития их коммуникативной культуры.

Система образования в целом и учитель начальных классов в частности, который является носителем, образцом культурного опыта, должны помочь детям не просто освоить общечеловеческий опыт, но и сделать его основой социокультурного преобразования их природных задатков, самоактуализации и верного выбора дальнейшего жизненного пути. Поэтому, среди ключевых компетенций педагога начальной школы в настоящее время считаем необходимым выделить такое коммуникативно значимое качество, как *осознание себя носителем культуры*.

Среди коммуникативно значимых качеств личности будущего учителя начальной школы, являющихся базой педагогического общения, считаем целесообразным выделить ключевые характеристики речи будущего педагога. Так как именно речь отражает смысловую нагрузку коммуникации, является универсальным средством процесса общения. Такими базовыми составляющими речевой культуры педагога, по нашему мнению, являются: *грамотность построения речевых высказываний; ясность и*

простота изложения необходимой информации; логичность и последовательность в смысловых связях; выразительность речи будущих учителей.

Не менее важным качеством личности будущего педагога начального звена считаем *гибкость мышления*, поскольку согласно исследованиям Т. Е. Левицкой, она является «значимым личностным ресурсом, который позволяет своевременно и адекватно реагировать на стремительно меняющиеся жизненные ситуации», способствует поддержанию психологического здоровья личности, быстрой адаптивности к быстро меняющимся обстоятельствам, возникающим на пути личностного и профессионального становления [11, с. 56].

Следует также отметить такой показатель коммуникативного потенциала педагога, как *общительность* – свойство личности, которое, по мнению ряда исследователей, объединяет в себе такие компоненты, как *коммуникабельность, социальное родство, эмпатию* [12].

Составной частью культуры коммуникации и специфической особенностью педагогической профессии является *педагогический такт*, проявляющийся в ходе установления эмоционального контакта с обучаемыми, в регулировании педагогического процесса с гуманной, нравственно-этической позиции. В то же время следует отметить, что педагогический такт – это не врожденное качество личности, оно приобретает в процессе личностного и профессионального роста и развития будущего педагога и по сути является стилем его работы, стилем общения с воспитанниками. В связи с этим мы считаем необходимым выделить *стиль коммуникативного поведения* будущего учителя как одну из важных составляющих личностно-деятельностного компонента его коммуникативной культуры.

В состав личностно-деятельностного компонента, по нашему мнению, следует включить *эмоциональную составляющую*, являющуюся неотъемлемой частью как личностной и деятельностной сферы будущего

педагога. Фундаментом описываемой составляющей личностно-деятельностного компонента коммуникативной культуры, по нашему мнению, являются *эмоциональная устойчивость, аффилиация и эмоциональный интеллект*.

Э. П. Комарова в своем исследовании подчеркивает значимость адекватного и рационального управления своими эмоциями [13]. В то же время И. Н. Андреева подтверждает этот факт, отмечая в своем исследовании, что «эмоциональный интеллект представляет собой совокупность эмоциональных и социальных способностей, таких как способности к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, к управлению эмоциональной сферой и самомотивации. Все структурные компоненты эмоционального интеллекта взаимосвязаны, и их тесная взаимозависимость способствует эффективному межличностному взаимодействию» [14, с. 24].

Все перечисленные коммуникативно значимые качества личности (коммуникабельность, эмпатия и др.) будущего учителя начального звена предполагают наличие важной эмоциональной составляющей – *аффилиации*, сущность которой заключается «в стремлении к общению, в потребности создания доверительных, эмоционально значимых отношений с другими людьми, создании психологически-комфортной атмосферы дружбы, взаимопомощи, сопереживания» [15]. Специфика педагогической деятельности позволяет утверждать, что без аффилиации невозможно организовать и реализовать успешный образовательный процесс, ведь без доверия и любви к детям, ответной симпатии от них процесс обмена знаниями не будет эффективным.

Эмоциональная устойчивость является неотъемлемой эмоциональной составляющей, которая влияет на процесс становления и развития коммуникативной культуры будущего учителя и в целом на его профессиональное становление и самореализацию. М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович и другие в своих исследованиях отмечают, что

наличие этого свойства позволит избежать стресса и напряжения, будет способствовать проявлению готовности принимать взвешенные, рациональные решения и активно действовать в сложной ситуации. В результате целенаправленной работы по развитию данного свойства получаем личностную составляющую, необходимую будущему учителю начальной школы для построения эффективного, конструктивного процесса коммуникативного взаимодействия в его профессиональной деятельности.

Деятельностная составляющая данного компонента отражена в действиях по установлению сотрудничества в процессе взаимодействия, выстраиванию диалогических взаимоотношений. Деятельностная составляющая личностно-деятельностного компонента раскрывается через формирование *комплекса компетенций* (универсальных, общепрофессиональных и профессиональных), необходимых будущему преподавателю начальных классов для успешной реализации его профессиональной деятельности.

Коммуникативная компетентность представляет собой сложную структуру, которая состоит из определенной системы практико-ориентированных умений и научных знаний. Способность к коммуникативному взаимодействию формируется на стыке процессов непосредственного общения и усвоения коммуникативного опыта, и его проявления во владении средствами коммуникации; в использовании этих средств в ежедневной практике, а также при построении процесса коммуницирования; в анализе собственной деятельности и приобретении новых средств эффективной коммуникации. Поэтому в структуре коммуникативной компетентности целесообразно выделить навыки самонастройки, или саморегуляции в общении, которые предполагают следующие умения: «преодолевать психологические барьеры в общении, предупреждать конфликтные ситуации, снимать излишнее напряжение, распределять

свои усилия в общении, эмоционально наслаиваться на ситуацию и др.» [16, с. 73].

От развития перечисленных умений, навыков, способностей будущих учителей будет зависеть не только их успешность в общении, но и эффективность реализации образовательных целей и задач.

Среди ключевых компетенций для развития коммуникативной культуры будущих учителей начальных классов мы особо выделяем *психологическую компетентность*, которая представляет собой интегрированный личностный потенциал в форме психологических функций, обеспечивающих успешное решение конкретных профессиональных задач.

Не менее важной, по нашему мнению, профессиональной компетенцией будущего педагога начального звена, которая напрямую влияет на развитие его коммуникативной культуры и отражает специфику современного общества, является *информационная компетенция*.

В представленной нами структуре коммуникативной культуры **информационный компонент** является отражением первостепенной значимости информации в коммуникативных процессах, где само пространство коммуникации формирует педагог, исходя из поставленных целей.

На современном этапе, учитывая стремительные и усиливающиеся потоки информации, становится очевидной необходимость *моделирования информационно-коммуникативного пространства* как среды личностного развития младших школьников. Рассматриваемый компонент предполагает наличие необходимого уровня компетентности будущего учителя начальных классов, связанного с современными представлениями о педагогическом дизайне, который выступает в качестве основы цифрового представления учебного контента, является наиболее подходящим для восприятия и усвоения «цифрового» поколения.

Для детей младшего школьного возраста свойственно хаотичное блуждание по просторам интернета. В связи с чем велика

вероятность нерационального и бесцельного времяпрепровождения. Поэтому неотъемлемой частью коммуникативной культуры современного учителя младшей школы становится компетенция *менеджера информационных потоков*, предназначенных для обучаемых.

Существенным фактором управления общением в начальной школе является создание продуктивной коммуникативной ситуации на уроках. Моделирование уроков в целом и ситуаций педагогического общения в частности позволяет организовать эффективный учебный процесс, обеспечить возможность и условия для развития универсальных учебных действий в соответствии с требованиями ФГОС; сокращает время подготовки педагога к занятиям; дает педагогу возможность поэтапно оценивать занятия и правильно отбирать учебное содержание, повышает рациональность применяемых им методов, а также форм работы в общем.

Среди ключевых универсальных учебных действий, навыки которых формируются у детей младшего школьного возраста, следует особо выделить группу навыков, связанных с компьютерной грамотностью школьников, с их способностью применения данных из сети Интернет для решения разного рода учебных задач. Использование учителем информационных технологий в образовательном процессе начальной ступени делает его более привлекательным для учеников младших классов и соответствует современным требованиям, в значительной степени меняет в целом подход к обучению. «Открытая образовательная среда дает педагогу возможность использовать в процессе обучения разнообразные ресурсы сети интернета, применять различные формы обучения, например, дистанционное обучение. Кроме того, он получает возможность использовать новые сервисы и технологии в организации внеурочной и внеклассной деятельности учащихся. Все это соответствует федеральным государственным образовательным стандартам

нового поколения и, несомненно, влияет на качество образования» [17, с. 15]. Следовательно, чтобы соответствовать современным требованиям ФГОС, будущий педагог начальной школы должен обладать *цифровой грамотностью*, которая акцентирует социо-коммуникативные аспекты в деятельности человека. Показателями достижения необходимого уровня цифровой грамотности являются, с одной стороны, уровень его медиаграмотности (критическое мышление, знание семио-систем, умение работать с ними); с другой стороны – его «информационная грамотность, то есть навыки поиска нужной информации и инструментов работы с ней, умения быстро освоить эти инструменты, умение общаться с другими пользователями, производить информацию в ее разнообразных формах и форматах» [18, с. 93].

Ориентиром профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы в современных условиях является развитие его *полисубъектности* как многоаспектной интегративной личностной характеристики. Процесс коммуникации, взаимодействия предусматривает активную двустороннюю позицию: со стороны учителя и со стороны обучающихся, если образовательный процесс выстраивается на взаимодействии обучающего и обучаемых как двух индивидуальностей, которые взаимообогащаются на основе сотворчества. В этом случае мы можем говорить о полисубъектном взаимодействии, которое базируется на диалогическом типе отношений и предполагает соразвитие субъектов образования. Полисубъектность, формируемая в процессе профессиональной подготовки, имеет непосредственную связь и значимость для развития коммуникативной культуры, которая обусловлена ее диалогической сущностью.

Специфику коммуникативной деятельности будущего педагога начальных классов отличает такое свойство, как *полиинформативность*, рассматриваемая как «профессиональная необходимость передавать и

получать самые разные виды информации (не только предметную, но и диагностическую, управленческую, эмоциональную), учитывать различные точки зрения, обусловленные различиями в социальном и культурном опыте, несовпадениями взглядов» [1, с. 18].

Резюмируя сказанное, приходим к выводу о том, что значимость информационного компонента коммуникативной культуры обусловлена спецификой взаимодействия с детьми младшего школьного возраста.

Таким образом, на основе происходящих информационно-коммуникационных трансформаций современного общества в целом и сферы образования в частности мы можем констатировать актуальность исследования проблемы коммуникативной культуры личности будущих учителей начальной школы. Ее становление и развитие является в настоящее время одним из приоритетных направлений современного профессионально-педагогического образования в связи с тем, что именно учитель является человеком, способствующим формированию общекультурных и профессиональных компетенций младших школьников, транслятором знаний, вдохновляющий собственным примером. Именно поэтому на современном этапе возросла потребность общества в наполнении системы образования учителями начального образования нового типа, способными к непрерывному самосовершенствованию своих личных качеств, умеющих максимально и успешно использовать свои природные возможности, развивать свою общую и коммуникативную культуру.

Цитируемая литература

1. Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта / И. А. Зимняя, Б. Н. Боденко, Т. А. Кривченко, Н. А. Морозова. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 67 с. – Текст : непосредственный.

2. **Выготский, Л. С.** Мышление и речь: психика, сознание, бессознательное / Л. С. Выготский. – Москва: Лабиринт, 2001. – 366 с. – Текст : непосредственный.

3. **Аухадеева, Л. А.** Коммуникативная культура педагога как фактор повышения качества образования / Л. А. Аухадеева. – Текст : электронный // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kultura-pedagoga-kak-faktor-povysheniya-kachestva-obrazovaniya> (дата обращения: 4.10.2024).

4. **Воронина, И.В.** Методика использования электронных образовательных ресурсов как средства формирования коммуникативных умений у будущих учителей при изучении мультимедиа и интернет-технологий : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (информатика)» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Воронина И.В. – Волгоград: Волгогр. гос. соц.-пед. ун-т, 2018. – 199 с. – URL: https://vspu.ru/sites/default/files/disfiles/dissertations/dissertaciya_voroninoy_i.v..pdf (дата обращения 7.10.2014). – Текст : электронный.

5. **Зарецкая, И. И.** Коммуникативная культура педагога и руководителя / И. И. Зарецкая; отв. ред. М. А. Ушакова. – Москва: Сентябрь, 2002. – 159 с. – Текст : непосредственный.

6. **Колмогорцева, И. Ф.** Формирование у будущих учителей культуры педагогического общения с учащимися : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Колмогорцева И. Ф. – Москва, 1984. – 233 с. – Текст : непосредственный.

7. **Ушачева, Ю.В.** Формирование в вузе коммуникативной культуры будущих преподавателей средством тренинга педагогического общения: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ушачева, Ю.В.; ГОУ ВПО «Орловский гос. ун-т». – Орел, 2009. – 22 с. – Текст : непосредственный.

8. **Писаренко, В. И.** Система развития коммуникативной культуры будущего учителя начальных классов / В.И. Писаренко, О.В. Иващенко. – Текст : электронный // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 11. – С. 178–187. – URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39841> (дата обращения: 27.09.2024).

9. Психология: словарь / под общей редакцией А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Москва: Политиздат, 1990. – 494 с. – Текст : непосредственный.

10. ФГОС 44.03.01 Педагогическое образование. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 N 121 (ред. от 08.02.2021). – Текст : электронный // Министерство просвещения РФ : [сайт]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121> (дата обращения: 27.09.2024).

11. **Левицкая, Т. Е.** К проблеме творческого мышления учащихся / Т.Е. Левицкая, С.А. Богомаз, Г.В. Залевский. – Текст : непосредственный // Сибирский психологический журнал. – 2000. – Вып. 12. – С. 54–59.

12. **Рудь, М. Г.** Формирование коммуникативной культуры будущего учителя начальных классов в педагогическом колледже : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Рудь, М.Г. – Ростов-на-Дону, 1999. – 132 с. – Текст : непосредственный.

13. **Комарова, Э. П.** Эмоциональный интеллект: понятие, роль и формы интеграции в социокультурное общение / Э.П. Комарова. – Текст : непосредственный // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2014. – Т.10, №3-2. – С. 43–46.

14. **Андреева, И. Н.** Понятие и структура эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева. – Текст : непосредственный // Социально-психологические проблемы ментальности: 6-я Между-

нар. науч.-практ. конф. Ч.1. – Смоленск: СПГУ, 2004.

15. **Курбет, С. А.** Особенности аффилиации в организационном педагогическом коллективе, исходя из типа организационной культуры образовательного учреждения / С. А. Курбет. – Текст : электронный // Современное педагогическое образование. – 2021. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-affiliatsii-v-organizatsionnom-pedagogicheskom-kollektive-ishodya-iz-tipa-organizatsionnoy-kultury-obrazovatel'nogo> (дата обращения: 09.10.2024).

16. **Вейнгольд, Ю.** О социальной воле и социальной коммуникации / О. Ю. Вейнгольд. – Текст : непосредственный // Философско-психологические проблемы коммуникации / ответственный редактор А. А. Брудный. – Фрунзе: Издательство «Илим», 1991. – 182 с.

17. **Астафьева, О. Н.** Медиакультура и некоторые принципы формирования информационно-коммуникационного пространства / О. Н. Астафьева. – Екатеринбург; Москва, 2007. – С. 9–27. – Текст : непосредственный.

18. **Шариков, А. В.** О четырехкомпонентной модели цифровой грамотности / А.В. Шариков. – Текст : электронный // ЖИСП. – 2016. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-chetyreh-komponentnoy-modelitsifrovoy-gramotnosti> (дата обращения: 12.10.2023).

УДК 373.312.61:811.135.2

Т. Б. Кулакова, Э. А. Музенитова
T. B. Kulakova, E. A. Muzenitova

ВЛИЯНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ФАКТОРОВ НА РЕЧЕВУЮ ГОТОВНОСТЬ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

INFLUENCE OF SOCIOCULTURAL FACTORS ON SPEECH READINESS OF SENIOR PRESCHOOLERS

В статье рассмотрена проблема формирования речевой готовности старших дошкольников 6–7 лет к школьному обучению, выделены компоненты речевой готовности (мотивационный, когнитивный и деятельностный), показана их взаимосвязь. Обозначены ключевые педагогические условия, при которых будет успешно развиваться речь старших дошкольников.

Ключевые слова: речевая готовность старших дошкольников, педагогическая поддержка, специальные педагогические условия.

The article considers the problem of formation of speech readiness of senior preschoolers of 6-7 years old to schooling, the motivational, cognitive and activity components of speech readiness are identified, their interrelation is

shown. The key pedagogical conditions under which the speech of senior preschoolers will be successfully developed are outlined.

Keywords: *speech readiness of senior preschoolers, pedagogical support, special pedagogical conditions.*

Полное овладение родным языком в дошкольном детстве представляется важным условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей в благоприятный для этого период развития. Чем раньше будет начато образование родному языку, тем независимее ребенок будет им пользоваться в своей дальнейшей жизни. Усвоение языка и его грамматического строя дает возможность детям делать выводы, вольно рассуждать, задавать вопросы, отражать многообразные связи между объектами и явлениями. Роль родного языка в гуманитарном цикле всех ступеней в системе непрерывного образования остается одной из ведущих дисциплин. В школе содержание обучения родному языку подразумевает овладение современным русским литературным языком. Цель изучения русского языка – формирование и совершенствование всех видов речевой деятельности: чтения, письма, говорения, слушания. В образовательном процессе эти четыре вариации речевой деятельности играют важную роль, так как в основе процесса изучения лежит взаимодействие, контакт преподавателя и детей, детей друг с другом. Следовательно, появляется потребность определения степени речевой готовности старших дошкольников к обучению в школе.

В работах таких исследователей, как Е. И. Тихеева, А. П. Усова, А. В. Запорожец, А. М. Богущ, речевая готовность рассматривается как социокультурный феномен. В контексте нашего предмета для исследования мы рассматриваем влияние социокультурных факторов на речевую готовность старших дошкольников. К этим факторам мы относим: культуру речи в их окружении, атмосферу в семье, наличие эмоционального контакта с родителями, их позицию в структуре семьи, стиль воспитания. На всеобщем уровне – это ряд государственных

учреждений, которые в состоянии явно воздействовать на языковую практику говорящих: детское дошкольное учреждение, а затем школа. Главные фигуры подобного фактического влияния на язык – воспитатель и учитель. Проблема речевой подготовки всегда была в фокусе внимания в общем контексте развития ребенка. От ее решения зависит разработка особо действенной программы воспитания и обучения детей и формирование полной учебной деятельности будущих первоклассников.

М. Монтессори, К. Ушинский, Л. Выготский, Л. Венгер, Т. Ладыженская, А. Люблинская, Д. Чейни и многие другие ученые отмечают, что речь представляется ключевым признаком уровня сформированности познавательных процессов, условием эффективного обучения, знания окружающего мира.

Рассматриваемая нами проблема связана с тем, что, согласно психологическим исследованиям, в возрасте с 6–7 лет формируется элементарное осознание языковой системы, охватывающее все ее стороны, углубляются и расширяются имеющиеся представления об окружающей действительности.

В трудах отечественных педагогов определено, что речевая готовность старших дошкольников к обучению в школе – это индивидуальное новообразование, которое содержит в себе устойчивую мотивацию к учебной деятельности и представляет наличие и использование достаточных речевых познаний и умений в самостоятельной и общей деятельности дошкольников. Это позволило сделать вывод о том, что в психолого-педагогической литературе определяют несколько основных аспектов, необходимых для формирования этого вида готовности.

Во-первых, осмысленное лингвистическое отношение к языку, т. е. совокупность

речевых умений и навыков, нужных для речевой готовности дошкольников (когнитивный компонент готовности), который изучали Ф. А. Сохин, Л. В. Ворошнина, Г. Я. Кудрина, А. А. Зрожевская, Е. М. Струнина, Е. А. Федеравичене, А. Г. Тамбовцева, Н. А. Костандян, Г. А. Тумакова, Г. П. Белякова).

Во-вторых, это искусство старших дошкольников использовать речевые познания и навыки в самостоятельной и совместной практической деятельности (деятельностный элемент готовности, который рассмотрен в работах Т. И. Бабаева и М. Р. Львов)

В-третьих, это наличие и характер мотивации к учебной деятельности, которая появляется из необходимости в общении (мотивационный компонент готовности – В. Г. Асеев, Л. И. Божович, В. К. Вилюнас, Н. В. Елфимова, Е. П. Ильин, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, В. Ф. Моргун, Я. З. Неверович, Н. Г. Осухова, Б. А. Сосновский). Таким образом, речевая готовность старших дошкольников к обучению в школе представлена тремя взаимосвязанными компонентами: мотивационным, когнитивным и деятельностным.

Сущность когнитивного компонента речевой готовности старшего дошкольника заключается в осознании ребенком явлений языка и речи, в формировании языковой способности, т. е. в накоплении им совокупных речевых знаний, умений и навыков, позволяющих ему постигать и создавать новые выражения в соответствии с речевой обстановкой и в рамках порядка правил, принятых в данном языке для формулирования мыслей. Учебная мотивация, складывающаяся из познавательных и социальных мотивов учения, а еще мотивов достижения, гарантирует оптимальный уровень свободной системы поведения и деятельности.

Мотивацию к обучению можно рассматривать как вершину психологического развития ребенка-дошкольника, если в рамках игровой деятельности у него создались все необходимые и достаточные психологи-

ческие предпосылки для овладения учебной деятельностью и он может быть признан готовым к школьному обучению (А. Рузская, Е. Ильин). Во время игры ребенок осваивает язык, общается, копит знания, формирует мышление и воображение, но в условиях социального обучения ведущим средством развития речи остается обучение как планомерный и целенаправленный процесс развития познавательных, речевых возможностей детей, изучения ими соответствующего словаря и системы простых знаний об окружающем, вырабатывания речевых умений и навыков.

Составляющим элементом технологического компонента дидактического обеспечения процесса формирования речевой готовности старших дошкольников к обучению в школе являются формы организации учебно-воспитательного процесса в дошкольном учреждении.

В дидактике формы организации хода обучения открываются через способы взаимодействия педагога с детьми при решении учебных задач [1, с. 12].

Организационные формы обучения, направленные на формирование речевой готовности ребенка к обучению в школе, можно условно разделить на две группы:

- 1) используемые в рамках сетки занятий;
- 2) используемые в свободной деятельности.

В первой группе используются фронтальная, подгрупповая, индивидуальная формы работы с детьми. Они применяются в зависимости от возраста, уровня развития, сложности программного и дидактического материала.

Организационные формы обучения из второй группы не предусматриваются сеткой занятий и могут присутствовать в деятельности дошкольного учреждения в разных формах и сочетаниях. Они позволяют передавать знания, формировать навыки, стимулировать познавательные и речевые способности дошкольников и способствуют их речевой подготовке к обучению в школе.

Резюмируя, можно сделать вывод о том, что потребность в общении является мощным фактором, влияющим на речевую готовность дошкольников, и выделить *мотивационный компонент*, необходимый для успешного формирования речевой готовности к обучению в школе.

Выделяемые компоненты речи старшего дошкольника для школьного обучения помогли разобраться в логике, содержании и структуре процессов формирования речи в школе. Выделим некоторые речевые и языковые аспекты, на которые следует обратить внимание при речевой подготовке старших дошкольников, поступающих в первый класс.

Звуковые и фонематические аспекты. Четкое произношение звуков, слов и предложений со сложной звуковой и слоговой наполняемостью. Умение слышать, различать и дифференцировать звуки русского языка.

Языковой анализ. Умение делить предложения на слова, слова на слоги, проводить фонематический анализ и синтез, умение выделять звуки из слов, определять место звука в слове, последовательность звуков, называть мягкие и твердые согласные звуки.

Лексический аспект. Умение оперировать обобщающими понятиями, называть действия, давать определения слову, подбирать антонимы, синонимы, родственные слова.

Грамматический аспект. Умение изменять слова и образовывать новые; навыки в словообразовании.

Речевой аспект. Умение отвечать на вопросы по прочитанной сказке (рассказу), пересказывать, составлять рассказ по картине, по серии сюжетных картин, с опорой на жизненный опыт (прогулка в лесу, поездка на море, экскурсия в музей).

Семантический аспект. Усвоение системы языковых закономерностей в области грамматического строя и звуковой культуры речи, владение структурой связного высказывания, формирование первоначальных

представлений о языковой картине мира. Качественное обучение ребенка в школе зависит от уровня его речевой подготовки, который предполагает определенную степень сформированности средств языка (произношение и различение звуков, словарный запас, грамматический строй), а также умений и навыков свободно и адекватно пользоваться этими средствами в целях общения. Общеизвестно, что в первый класс приходят дети с разным уровнем дошкольной речевой подготовки. Одни уже умеют читать, другие же не знают букв, у одних развит фонетический слух, а у других – нет. Поэтому немаловажное условие продуктивного обучения – учет различий в дошкольной подготовке первоклассников. Без учета таких речевых категорий нельзя с уверенностью утверждать, что на первом этапе школьной жизни ребенка удастся его обучение, развитие и воспитание объединить в единый процесс.

Идеи педагогики поддержки разрабатываются со второй половины 80-х годов XX века и оформились в целостную концепцию «педагогической поддержки», созданную к середине 90-х годов. О. С. Газманом и группой его коллег (Н. Н. Михайловой, С. М. Юсфиным, Т. В. Анохиной и др.). Эта концепция имела своей задачей обоснование подходов, позволяющих преодолеть ориентированность на традиции советской педагогики, заострить внимание педагогов на проблеме создания условий, необходимых для самореализации индивидуальности каждого ребенка. Авторы концепции опирались на достижения теории и практики западной гуманистической педагогики (А. Маслоу, К. Роджерс и др.) [2].

В процессе воспитания и обучения дошкольников необходимо учитывать специальные педагогические условия, которые помогут совершенствовать речевую готовность детей [3]. Первое условие – развитие одного из важнейших социальных навыков старших дошкольников – речи и речевой деятельности. Мы предлагаем следующие методы: создание проблемных и спорных

ситуаций для развития речевой активности детей; развитие звуковой и просодической стороны речи, выраженных в комплексном проведении артикуляционных и дыхательных упражнений; использование в работе вербальных и невербальных тренингов, позволяющих раскрепостить ребенка; обогащение словаря детей на основе формирования представлений об окружающем мире; развитие связной речи через практику пересказа содержания сказки или небольшого текста; составление загадок, использование в работе различных видов легкой театрализации; приобщение детей к культуре домашнего чтения художественной литературы с обязательным обсуждением прочитанного; ответы на вопросы, беседы по поводу прочитанного или увиденного; умение слушать и слышать обращенную речь; создание обогащенной в соответствии с возрастными особенностями и образовательными потребностями детей речевой этнокультурной среды.

Второе условие – поддержка мотивации старших дошкольников к учебной деятельности. Целью поддержки является устранение препятствий, которые мешают продвижению ребенка в достижении успехов, в процессе воспитания, обучения и развития. Главное правило поддержки – дать возможность преодолеть очередное препятствие, развив при этом интеллектуальный, нравственный, эмоциональный, волевой потенциал, почувствовать себя способным на поступок и самостоятельное решение.

На мотивационно-ознакомительном этапе поддержка мотивации сводится к тому, чтобы заинтересовать старших дошкольников в учебной деятельности, адаптировать и мотивировать их на успех. Эта

поддержка будет реализована через использование стимулирования, демонстрации заданий, выполненных выпускниками ОДО. Поддержка будет осуществляться в предоставлении консультаций, совета по поводу организации учебной деятельности, а также в одобрении, похвале, поощрении как метода стимулирования деятельности.

Третье условие – способность старших дошкольников применять полученные знания, навыки и умения в индивидуальной и совместной практической деятельности. Особое влияние на формирование речевой готовности старших дошкольников оказывает вовлечение их в практическую деятельность. Приобретенные навыки помогают лучше осознать и понять теоретический материал.

Таким образом, целенаправленная педагогическая подготовка старших дошкольников к обучению в школе включает в себя создание педагогических условий для ее реализации, апробацию и внедрение их в педагогический процесс ОДО, запускает механизмы саморазвития и способствует влиянию социокультурных факторов на речевую готовность старших дошкольников.

Цитированная литература

1. **Львов, М. Р.** Основы теории речи / М. Р. Львов. – Москва: Академия, 2000. – 248 с. – Текст : непосредственный.
2. **Григорьева, Л. В.** Исследование развития речи у дошкольников / Л. В. Григорьева. – Текст : непосредственный // Управление качеством дошкольного образования: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Тверь, 2011. – С. 127–134.
3. **Лопухина, И. С.** Логопедия: речь, ритм, движения: пособие для логопедов и родителей. – Санкт-Петербург: Дельта, 2017. – Текст: непосредственный.

ИННОВАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГОВ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

INNOVATIVE COMPONENT OF PROFESSIONALISM OF TEACHERS IN THE PRESCHOOL EDUCATION SYSTEM

Рассматриваются некоторые аспекты инновационной составляющей профессионализма педагогов системы дошкольного образования, как тенденции обновления деятельности дошкольных учреждений. Выделяется суть и подходы к определению инновационного потенциала педагога. Анализируются результаты диагностического исследования инновационного потенциала педагогов практиков.

Ключевые слова: инновационные процессы, инновационный потенциал педагога, система дошкольного образования, профессионализм, профессиональная подготовка, педагогическая деятельность.

Some aspects of the innovative component of the professionalism of teachers in the preschool education system are considered, as a trend for updating the activities of preschool institutions. The essence and approaches to determining the innovative potential of a teacher are highlighted. The results of a diagnostic study of the innovative potential of practicing teachers are analyzed.

Keywords: innovative processes, innovative potential of the teacher, preschool education system, professionalism, professional training, pedagogical activity.

Проявление инновационных процессов в современных образовательных учреждениях сегодня представляется основной тенденцией и доказательством их явного обновления.

На уровне системы дошкольного образования инновационные процессы выделяют не только качественный аспект деятельности, способов обновления и развития учреждения, но и рост инновационного потенциала педагога как составляющей его профессионализма. Однако многочисленные исследования и результаты образовательной практики демонстрируют примеры, свидетельствующие о значительных трудностях, с которыми сталкиваются педагоги дошкольных учреждений в условиях системных изменений. В связи с этим результативность их инновационной деятельности оставляет желать лучшего и представляется следствием несоответствующего инновационного потенциала педагогов.

Инновационный потенциал работника, по мнению А. Г. Авдеева, представляет собой способность к восприятию новой

информации, приращению своих профессиональных знаний, выдвижению новых конкурентоспособных идей, нахождению решения нестандартных задач и новых методов решения стандартных задач [1].

К этой же дефиниции прибегают ученые и при определении педагогов-новаторов в педагогической науке, однако в этом случае исследователи особый акцент ставят на совокупность культурных и творческих характеристик специалиста, которые выражаются в готовности осуществлять инновационную деятельность.

Многовековая история педагогической науки и изучение опыта педагогической деятельности доказали, что каждый педагог является в своем роде уникальным и неповторимым новатором в собственной деятельности. Вместе с тем отечественные ученые выделяют ряд особенностей, которые позволяют определить несколько типов новаторов:

– «генераторы идей», к которым относят «изобретателей», «синтезаторов» и «аналитиков»;

– «антрепренеры», поддерживающие и продвигающие новые идеи, обладающие способностью упрощать проблему и преодолевать трудности в процессе реализации нововведений;

– «информационные привратники», способные аккумулировать и распространять новейшие знания и передовой опыт [1].

Зарубежные ученые, прибегая к различным подходам классификации «первопроходцев» в педагогической сфере, выделяют также несколько их типов. В частности, Э. М. Роджерс указывает на:

– новаторов – педагогов, которые ищут новые способы деятельности, охотно и быстро перенимают возникающие инновации и придумывают свои;

– ранних реализаторов – педагогов, которые, получив информацию о новшестве или нововведении, достаточно быстро ее оценивают и вводят в свою практику;

– предварительное большинство – педагогов, которые хотя достаточно активны и открыты по отношению к восприятию новой информации, не торопятся применять ее в своей деятельности;

– колеблющихся – педагогов, для которых характерно недоверчивое отношение к новшествам, обращенность к прошлому опыту, ориентация на традиционные ценности, методы и приемы работы.

Кроме этого, по особенностям отношения к инновациям среди специалистов любой сферы деятельности могут быть отмечены «энтузиасты», «рационализаторы», «нейтрализаторы», «авантюристы», «скептики», «консерваторы» и «ретрограды» [2].

Кроме термина «инновационный потенциал», который относится в большей степени к условиям и факторам внедрения инноваций педагогами, учеными часто выделяется термин «технологичность инновационного опыта». В этом контексте М. Н. Скаткин отмечал, что очень важно, чтобы опыт новаторов был технологичен, т. е. педагогические идеи, общественно важные и значимые для всех, получили воплощение в

конкретных приемах, способах, методах, которыми можно овладеть [3]. Другими словами, этот опыт должен быть «удобным» для усвоения другими людьми, педагогами, которые обладают иными по сравнению с новатором личностными и профессиональными качествами и работают в других условиях.

В связи с этим цель нашего исследования состояла в выявлении инновационного потенциала педагогов дошкольных учреждений нашего региона, исходя из положений технологического подхода.

Диагностическое исследование инновационного потенциала воспитателей дошкольных образовательных учреждений осуществилось в двух этапах. Первый этап включал заполнение индивидуальной карты инновационного потенциала педагога экспертной группой, второй – самооценку педагогами собственной инновационной компетенции. Основой для разработки индивидуальной карты инновационного потенциала педагогов и самооценки инновационной компетенции послужили разработки Н. В. Микляевой [4].

Согласно диагностической карте, инновационный потенциал каждого педагога оценивался по показателям, составляющим три основных блока:

– личные качества педагога (коммуникабельность, знание своих сильных и слабых сторон, стремление к самообразованию, самостоятельность, инициативность);

– профессиональные качества и отношение к работе (информированность, способность к восприятию новой информации, гибкость, способность к выдвижению перспектив, использование нестандартных способов решения задач, творчество, уверенность при реализации нововведений);

– отношение к результатам труда и его эффективности (ориентация на высокие стандарты, стремление выполнять работу лучше, высокое чувство ответственности, желание обмениваться опытом, технологичность опыта).

Сравнительный анализ данных диагностических карт инновационного потенциала педагогов дошкольных образовательных учреждений показал, что общая оценка результатов варьирует в пределах 63–74 баллов. Среднее значение разности оценки составляет 10 пунктов, из чего следует, что инновационный потенциал большинства воспитателей, по мнению экспертов, находится на достаточно высоком уровне и опосредован развитыми профессиональными способностями и направленностью на высокие показатели в педагогической деятельности.

Ранжирование полученных данных в порядке убывания критериев оценки личностных и профессиональных качеств педагогов и их отношения к работе и ее результатам показало, что самым высоким баллом (74) было оценено экспертами отношение педагогов дошкольных образовательных учреждений к результатам своей деятельности.

На втором месте оказались результаты оценки критериев профессиональных качеств педагогов и их отношение к собственной деятельности (62 балла). Последнюю ступень заняли данные оценки критериев личностных качеств воспитателей (57 балла).

Для подтверждения и конкретизации результатов первого этапа исследования был реализован второй этап диагностических измерений – самооценка педагогами собственной инновационной компетенции. При помощи анкеты, разработанной Н. В. Микляевой, удалось выделить мотивацию педагогов к осуществлению инновационной деятельности и проблемы, с которыми они сталкиваются при этом. При обработке полученных результатов мы опирались на исследования Д. Г. Левитеса, согласно которым определяются пять групп мотивов, побуждающих педагогов к осуществлению инновационной деятельности:

1. Неудовлетворенность существующими программами и методическими разработками, стремление улучшить условия осуществления педагогической деятельности.

2. Общественная и коллективная значимость инновационной деятельности.

3. Престиж и чувство профессионального достоинства.

4. Потребность в интеллектуальной самореализации.

5. Необходимость повышения профессионального статуса и повышения квалификации для сохранения или повышения разряда, предстоящая аттестация ДОУ [5].

Согласно полученным результатам, доминирующим мотивом для многих педагогов дошкольных образовательных учреждений выступает интеллектуальная самореализация и чувство профессионального достоинства, престиж. Между тем подавляющее большинство респондентов (76 %) считают свой профессиональный уровень высоким и выше среднего. При этом они соглашались с тем, что знание новых образовательных технологий оставляет желать лучшего. Педагоги не испытывают явной нужды в осуществлении инновационной деятельности ради того, чтобы реализовывать себя в профессии. Искключительным является интерес педагогов к современным образовательным технологиям здоровьесберегающим, личностно-ориентированным, экологосберегающим технологиям витагенного образования, ТРИЗ и др. Стремление к овладению этими технологиями и возможность их самостоятельного использования является предметом внимания многих опрошенных педагогов. Педагогический поиск большинства педагогов направлен на удовлетворение потребности в личностной и профессиональной самореализации (68 %). По данным опроса, выбор инновационных технологий для системы дошкольного образования вызывает затруднения у 73 % опрошенных педагогов.

Обобщение результатов диагностического исследования инновационного потенциала и компетентности воспитателей дошкольных образовательных учреждений позволили выделить несколько уровней их проявления.

Низкий уровень развития инновационного потенциала и компетентности был отмечен у педагогов, которые практически в одинаковой степени владеют двумя образовательными технологиями, интересуются другими технологиями, близкими к освоенным, хорошо ориентируются в педагогической периодике, много читают, знакомятся с новинками, современными методическими пособиями, но внедрять их не спешат. У них уже сформировано мнение об эффективных методах и методиках воспитания и обучения детей. Они составили 17 % опрошенных педагогов.

К педагогам со средним уровнем развития инновационного потенциала и компетенции были отнесены педагоги, которые позволяют себе включать в традиционную структуру занятий и режимных моментов нетрадиционные методы и приемы работы, в том числе развивающие методики и образовательные технологии. Эти педагоги хорошо владеют методикой комбинации традиционных и нетрадиционных методов и приемов работы с детьми, понимают необходимость согласования их содержания. Они могут решиться на разработку авторской программы или методики, их модификацию и адаптацию. Они предпочитают активно использовать диалогические технологии (57 %).

Высокий уровень инновационного потенциала и компетенции отмечен у 26 % опрошенных педагогов. Для них характерен импровизационный стиль профессиональной деятельности. Им свойственно экспериментирование в содержательной и организационной формах образовательного процесса. Среди них много «генераторов» но-

вых идей, а стиль их педагогической деятельности соответствует рассудительно-импровизационному. Многие педагоги этой группы склонны к созданию и апробации всего нового, легко переходят к новому. Контроль результативности внедрения нововведений чаще всего ограничивается у них рубежным и итоговым контролем, проведенным в нетрадиционной форме.

Таким образом, полученные результаты позволили убедиться в том, что инновационная деятельность современных образовательных учреждений сегодня выступает основным доказательством явного их обновления и развития, а инновационный потенциал педагогов представляется основной предпосылкой этого обновления и развития. Поэтому развитие инновационного потенциала педагогов системы дошкольного образования является важной и актуальной проблемой профессионального педагогического образования.

Цитированная литература

1. **Авдеева, А. Г.** Некоторые психологические и социальные аспекты готовности к деятельности / А. Г. Авдеева. – Москва: Юнити-Дана, 2018. – 324 с. – Текст : непосредственный.
2. **Rogers, E.** Diffusion of Innovations. – Simon and Schuster, 2010. – 518 p.
3. **Скаткин, М. Н.** Организация методической работы и обмен опытом / М. Н. Скаткин. – Москва, 1985. – Текст : непосредственный.
4. **Микляева, Н. В.** Инновации в детском саду: пособие для воспитателей / Н. В. Микляева. – Москва: АЙРИС ПРЕСС, 2008. – 154 с. – Текст : непосредственный.
5. **Левитес, Д. Г.** Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д. Г. Левитес. – Москва: МПСУ; Воронеж, 2003. – 148 с. – Текст : непосредственный.

А. И. Маслова
A. I. Maslova

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

SOME FEATURES OF THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING LINGUISTIC DISCIPLINES AT THE UNIVERSITY

Автор рассматривает роль самостоятельной работы при изучении лингвистических дисциплин в вузе, цель и задачи самостоятельной работы, а также условия ее успешной организации.

Ключевые слова: самостоятельная работа, аудиторная работа, самообразование, исследовательская деятельность, языковая подготовка.

The article shows the role of independent work in the study of linguistic disciplines in higher education, the purpose and objectives of independent work, as well as the conditions for its successful organization.

Keywords: independent work, classroom work, self-education, research activities, language training.

Проблема модернизации образования требует поиска новых путей совершенствования профессиональной подготовки педагога, важное место в котором занимает его языковая подготовка. Изучение лингвистических дисциплин в вузе на современном этапе рассматривается как обязательный компонент вузовского образования, которое нацелено на подготовку высококвалифицированных, грамотных специалистов, обладающих языковой подготовкой, способностями к саморазвитию и самообразованию, владеющих необходимыми компетенциями. Решение этих задач осуществляется не только путем передачи готовых знаний от преподавателя студенту, но и включением самого студента в активную учебную деятельность. Важным видом учебной и научной деятельности на факультете педагогики и психологии является самостоятельная работа студентов, в ходе которой они становятся не объектом, а субъектом деятельности.

Актуальность данной проблемы мотивирована также и сокращением аудиторных часов на изучение лингвистических курсов и увеличением доли самостоятельной работы

до половины учебного времени. Так, анализ учебных планов и рабочих программ показывает, что на первом курсе на изучение дисциплины «Русский язык и культура речи» отводится 18 часов лекций, 36 часов практических и 54 – на самостоятельную работу.

В науке существуют различные подходы к пониманию самостоятельной работы (П. И. Пидкасистый, И. А. Зимняя, И. С. Полат и др.). Некоторые ученые определяют ее как самостоятельную познавательную деятельность студентов по получению информации и преобразованию ее в знания, т. е. самостоятельная работа – это все то, что студент делает сам. Самостоятельная работа (СР) также рассматривается как вид заданий, в ходе выполнения которых студент приобретает и совершенствует свои знания, руководствуясь рекомендуемой преподавателем литературой. Самостоятельную работу студентов можно определить как самостоятельную деятельность студентов, организованную преподавателем с целью приобретения ими определенных компетенций. СР управляется педагогом при помощи специальной рекомендуемой литературы, но не требует его непосредственного участия.

Целью самостоятельной работы студентов является усвоение необходимых знаний, формирование необходимых навыков и умений деятельности по профилю, получение опыта творческой, исследовательской деятельности. В процессе изучения лингвистических дисциплин самостоятельная работа студентов развивает их ответственность, организованность и творческий подход. Основными задачами СР являются: закрепление и систематизация полученных на лекциях и в ходе практических занятий знаний и умений студентов; углубление знаний будущих педагогов, расширение их лингвистического кругозора; формирование у студентов умений использовать учебную, научную, справочную литературу; развитие активности и познавательных способностей студентов, их самостоятельности и организованности; формирование у будущих педагогов исследовательских умений, а также самостоятельности мышления, способности к саморазвитию и самосовершенствованию.

Между тем данные наблюдений и беседы со студентами первого курса показывают, что меньше половины из них готовы и желают самостоятельно выполнять учебные задания. Большинство студентов предпочитают выполнять задания для самостоятельной работы в аудитории, с помощью преподавателей, что свидетельствует о трудностях в организации СР при изучении лингвистических дисциплин. Опыт показывает, что почти у 50 % первокурсников самостоятельная работа выполнена не полностью, среди наиболее распространенных недочетов – ошибки в анализе языковых единиц (слова, морфемы и др.), их неточный или неполный разбор; отсутствие в творческих заданиях каких-то композиционных частей (введения, заключения); неправильное оформление работ (неверное оформление титульного листа в рефератах) и др.

Основными причинами этих и других ошибок являются: неполное усвоение теоретического материала; неумение работать с литературой, словарями и справочниками, недостаточное умение работать с текстами,

выделять основную информацию и систематизировать материалы, неумение конспектировать; отсутствие литературы и др.

Продуктивная организация самостоятельной работы при изучении лингвистических дисциплин в вузе предполагает учет следующих факторов:

- оптимального сочетания аудиторных занятий и самостоятельной работы, точного планирования тем и разделов изучаемых дисциплин, соотношения часов и др.;

- уровня языковой подготовки студентов при разработке тематики и заданий для самостоятельной работы (задания для СР должны быть доступными, соответствовать их уровню знаний);

- профессиональной ориентированности при разработке системы заданий, подборе дидактических материалов для самостоятельной работы (задания, примеры из педагогической практики, посещенных уроков и т. д.);

- умений студентов работать со словарями и справочной литературой;

- развитие положительной мотивации у студентов к изучению лингвистических дисциплин и выполнению самостоятельных заданий (их своевременная и объективная оценка и др.);

- определение преподавателем сроков выполнения и форм контроля самостоятельной работы, четкая формулировка требований к заданиям.

Опыт работы со студентами педагогических вузов показывает, что важным условием ее успешной организации является соблюдение ряда принципов.

1. Принцип систематичности. Специфика лингвистических дисциплин такова, что задания, в том числе и внеаудиторные, будут носить систематический характер, равномерно распределяться в соответствии с изучаемыми темами и разделами курсов.

2. Принцип доступности (посильности), предполагающий учет уровня языковой подготовки студентов, их индивидуальных особенностей, а также постепенный переход заданий от более простых к более сложным.

3. Принцип интерактивности обучения, предполагающий в процессе самостоятельной работы студентов обеспечение интерактивного диалога и обратной связи, позволяющих осуществлять контроль и коррекцию действий студентов в процессе ее выполнения.

Принцип сознательности, исключающий самостоятельную работу как механический процесс, предполагающий осознанное выполнение студентами заданий для СР, способствующих закреплению их знаний.

Принцип развития интеллектуального потенциала студентов, предполагающий сознательное изучение материала, развитие их мышления, умения применять изученный материал на практике.

Важным педагогическим условием эффективной организации самостоятельной работы при изучении лингвистических дисциплин в вузе является ее материально-техническое, программно-методическое и информационное обеспечение, создание комплекса методического обеспечения учебного процесса.

К комплексу методического обеспечения учебного процесса относятся:

- рабочие программы учебных дисциплин, разработанные на кафедре и используемые в учебном процессе;
- тексты или конспекты лекций по читаемым курсам;
- учебники и учебные пособия по читаемым дисциплинам;
- учебно-методические пособия по отдельным аспектам и проблемам учебной дисциплины (тексты, упражнения и др.);
- различные виды лингвистических словарей (толковые, культурно-речевые и др.);
- информационная база конкретной учебной дисциплины, включающая список литературы по курсу, дополнительные интернет-ресурсы и т. д.

Материально-техническое обеспечение самостоятельной работы студентов: лингафонный кабинет, компьютерный класс с подключением к Интернет-ресурсам, электронные библиотеки и мультимедийное оборудование, которые используются студентами в процессе выполнения самостоятельных заданий.

Важным условием эффективной организации СР студентов в вузе является разработка форм и средств ее реализации. В процессе преподавания лингвистических дисциплин в вузе наиболее широко используются такие виды внеаудиторных заданий:

- учебно-тренировочные устные и письменные задания, направленные на усвоение языковых единиц (слова, предложения и др.); поиск данных единиц в тексте, их лингвистический анализ и др.); составление с ними предложений и др.;
- творческие задания (написание сочинений, эссе и др.);
- самостоятельное чтение литературы по темам курса;
- составление конспектов, тезисов по определенным темам дисциплины;
- работа со словарями русского языка;
- составление глоссариев, терминологических словарей по разделам, темам изучаемой дисциплины;
- подготовка презентаций по темам, вопросам изучаемого курса;
- творческие задания научно-исследовательского характера (выполнение курсовых и дипломных работ, подготовка докладов к студенческой научной конференции и др.).

Выбор эффективных форм и средств организации самостоятельной работы в процессе изучения лингвистических дисциплин обеспечивает максимальную мотивацию их изучения студентами, совершенствованию их знаний. Правильное определение объема заданий, расчет оптимального времени на их выполнение с учетом их индивидуальных возможностей и уровня языковой подготовки каждого студента способствует повышению их познавательной активности и эффективности самостоятельной работы.

Таким образом, управляемая преподавателем, правильно организованная самостоятельная работа студентов занимает важное место в учебном процессе, создает условия для активизации всей учебной деятельности студентов, способствует совершенствованию их профессиональной подготовки.

А. А. Николау, Н. И. Васильева
L. L. Nicolau, N. I. Vasilieva

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

FORMATION OF RESEARCH COMPETENS OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL

Рассматриваются концептуальные аспекты процесса формирования исследовательской компетенции у будущих учителей начальных классов в цифровую эпоху. Выделены основные качества личности педагога, которые могут быть взяты за основу при оценивании сформированности у студентов исследовательских компетенций. Описывается опыт формирования исследовательской компетенции у студентов профиля подготовки «Начальное образование» и «Начальное образование и специальная педагогика».

Ключевые слова: исследовательская компетенция, исследовательская компетенция учителя начальной школы, процесс формирования исследовательской компетенции будущего учителя начальных классов.

This article discusses the conceptual aspects of the process of formation of research competence in future primary school teachers. The structural components of research competence, principles and pedagogical conditions for the formation of research competence of future primary school teachers are revealed. The article describes the experience of the formation of research competence among students of the training direction «Pedagogical education» of the profile «Primary education».

Keywords: research competence, research competence of an elementary school teacher, the process of forming the research competence of a future primary school teacher.

В условиях кардинальных изменений социокультурных, социально-экономических отношений в мире, в условиях глобализации и информатизации общества перед профессиональным образованием стоит задача повышения его качества, предполагающая в качестве результата высокий уровень культуры профессиональной деятельности выпускников, соответствие их профессионализма требованиям цифровой экономики, готовность к самообразованию и самосовершенствованию, социальной мобильности.

Современной начальной школе необходим педагог, владеющий профессиональной компетентностью, способный к проектированию, структурированию, реализации и мониторингу процесса обучения, воспитания и развития учащихся в условиях современной цифровой образовательной среды. Учитель начальной школы должен уметь осуществить инновационную деятельность, которая целенаправленно влияет

на изменение содержания, способов и методов образовательного процесса в цифровой эпохе. Он должен также обладать исследовательской компетентностью.

В литературе исследовательская компетентность педагога рассматривается как:

- интегральная характеристика личности, приобретаемая в процессе и результате специально организованной деятельности;
- интегративное качество педагога, характеристика личности педагога, означающая владение умениями и способами исследовательской деятельности;
- личностно-профессиональные способности исследовательской деятельности, исследовательские знания, умения, опыт;
- структурная конструкция, состоящая из высокого уровня интеллектуальных способностей, методологической компетентности, специальных качеств и умений;
- ключевая компетентность, обусловленная исследовательским поведением человека [1].

В условиях цифровизации образования актуализируется проблема формирования у будущих педагогов исследовательской компетентности.

По мнению И. А. Пупынина, исследовательская компетентность будущего педагога – это характеристика его личности, которая предполагает владение на уровне технологии исследовательскими умениями и способами деятельности, осуществление поиска знаний с целью решения образовательных проблем, построение образовательного процесса в соответствии с ценностями современного образования, миссией образовательного учреждения, планируемыми образовательными результатами [2].

А. Д. Сыздымбаева и Н. Н. Хан определяют исследовательскую компетентность будущего педагога как «интегральное качество личности будущего учителя начальных классов, позволяющее целостно реализовать систему мотивационно-ценностного отношения к построению и организации педагогического процесса начальной школы как объекта его профессиональной деятельности, методами научного познания» [3].

Мы выделили некоторые качества личности будущего педагога начальной школы, которые могут быть взяты за основу при оценивании сформированности у студентов исследовательских компетенций в условиях цифровизации образовательного пространства:

- умения самостоятельно работать с различными источниками информации и анализировать психолого-педагогическую литературу;

- умения использовать методологические знания на практике при цифровизации образования;

- умение оценить состояние исследуемой проблемы, используя цифровые технологии;

- умение сформулировать цели исследования, вычленив проблемы, выдвинуть гипотезы и обосновать их при цифровизации образования;

- настойчивость в достижении исследовательских целей в эпоху цифровизации;

- умение спроектировать свою исследовательскую деятельность при цифровизации образования;

- умение проводить педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий), осуществлять и корректировать намеченные действия по программе исследования, используя цифровые технологии;

- умения использовать цифровые ресурсы в образовательном процессе при проведении исследования;

- умение анализировать результаты деятельности, интерпретировать полученные данные; проводить самооценку исследовательской деятельности; формулировать выводы, заключение, используя цифровые технологии и ресурсы;

- умение разрабатывать методические рекомендации, реализовывать их в ходе педагогической практики в школе в условиях цифровизации;

- умение выстраивать взаимодействие со всеми участниками исследовательского процесса (педагогами, детьми, родителями) при цифровизации образования;

- умение излагать результаты своего исследования, проводить презентацию своих идей, участвовать в дискуссии по теме исследования, используя цифровые технологии и ресурсы;

- способность защищать свои профессиональные взгляды в условиях цифровой среды.

На формирование исследовательских компетенций будущих педагогов начальной школы направлен весь процесс обучения бакалавров профиля «Начальное образование» и профиля «Начальное образование и специальная педагогика» факультета педагогики и психологии Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко. В основной профессиональной образовательной программе для данных профилей отмечается, что исследовательская и проектная деятельности являются одними из видов деятельности, к которым должен быть подготовлен выпускник вуза.

В процессе подготовки к исследовательской деятельности будущие педагоги начальной школы должны научиться решать следующие профессиональные задачи:

- сбор, анализ, систематизация и использование информации по актуальным проблемам науки и образования;
- разработка современных педагогических технологий с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания, обучения и развития личности;
- проведение экспериментов по использованию новых форм учебной и воспитательной деятельности, анализ результатов;
- проектирование компонентов и мониторинг результатов образовательных программ в сфере начального образования.

Формирование исследовательской компетенции будущих учителей начальных классов осуществляется на занятиях по дисциплинам, во время педагогической практики, в процессе подготовки студентами рефератов, докладов, участия в научных конференциях, конкурсах научных студенческих работ и др.

В процессе изучения дисциплин модулей обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений, учебных планов профилей «Начальное образование» и «Начальное образование и специальная педагогика», студенты учатся преобразовывать общие знания из области культуры, педагогики, психологии, различных предметных областей в реальные профессиональные компетенции, гарантирующие успех в организации образовательного процесса в начальной школе в условиях цифровизации образования.

Начиная с первого курса, студенты – будущие учителя включаются в самостоятельную исследовательскую работу и продолжают ее в рамках обучения под руководством преподавателей факультета до защиты выпускной квалификационной работы.

Уже несколько лет на кафедре педагогики и методики начального образования проводится экспериментальная работа по органи-

зации исследовательской деятельности бакалавров. Студенты в первом семестре выбирают проблему исследования и в контексте этой проблемы определяются темы всех курсовых работ и ВКР. Выбранная студентами проблема исследования также учитывается при формулировке заданий на педагогическую практику.

Например, выбрана тема для выпускной квалификационной работы «Развитие внимания детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения в начальной школе». Тогда тема для курсовой работы по теории обучения и воспитания детей младшего школьного возраста соответственно сформулирована следующим образом – «Организация процесса обучения детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья». По методике начального обучения русскому языку тема курсовой работы – «Развитие внимания младших школьников с ограниченными возможностями здоровья при обучении русскому языку», а по методике обучения математике в начальной школе – «Развитие познавательных процессов при обучении математике младших школьников с ограниченными возможностями здоровья».

Выбранная студентами проблема исследования также учитывается при формулировке заданий на педагогическую практику, в особенности при организации практики «Научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы)».

Особую роль в формировании у будущих педагогов исследовательских компетенций отводится дисциплине «Методология и методика психолого-педагогических исследований». В процессе освоения данной дисциплины студенты постигают основы методологии педагогики как науки, изучают в теоретическом и практическом аспекте методы научного исследования, накапливают опыт по планированию и организации педагогического эксперимента.

Формирование исследовательских компетенций будущих учителей начальных

классов осуществляется на занятиях, во время педагогической практики, а также во внеучебное время (рефераты, доклады, участие в научных конференциях, конкурсах научных студенческих работ и др.).

Одной из значимых форм организации исследовательской работы студентов во внеучебное время является студенческое научное общество (СНО)/кружок «Педагог», действующее на кафедре педагогики и методики начального образования на протяжении многих лет. Основная цель деятельности кружка – подготовить будущих учителей начальных классов к продуктивному решению исследовательских задач в профессиональной деятельности, направлять мышление будущих педагогов на переосмысление проектирования и реализацию педагогического процесса в начальной школе на рефлексивно-исследовательском подходе.

Студенческий научный кружок «Педагог» – добровольная организация студентов, дающая им возможность реализовать себя в качестве молодых исследователей с дальнейшей перспективой в научной деятельности.

Цели студенческого научного кружка:

- формирование у студентов интереса к научному творчеству;
- развитие творческого мышления, научной самостоятельности;
- создание условий для выявления и сопровождения талантливых молодых исследователей в их научном поиске;
- популяризовать научную деятельность в среде студентов.

Основными задачами СНО «Педагог» являются:

1. Формирование мотивации к исследовательской работе и содействие овладению студентами научными методами познания.
2. Поддержка студентов, активно занимающихся научно-практической работой.
3. Содействие в публикации лучших студенческих научных работ.
4. Формирование у студентов умений и навыков планирования и проведения исследовательской работы.

5. Стимулирование студентов к популяризации результатов своей исследовательской деятельности.

6. Формирование у студентов навыков сотрудничества в процессе решения научно-исследовательских задач.

7. Освоение молодыми исследователями основ культуры и этики научно-исследовательской работы.

8. Привлечение членов кружка к участию в мероприятиях, направленных на популяризацию науки: научные конференции, конкурсы, подготовка и защита рефератов, докладов и др.

Работа в кружке помогает студентам развиваться и раскрывать свой потенциал, достичь успеха и профессионального роста. Студенты накапливают ценный опыт по организации своей научно-исследовательской деятельности, что положительно сказывается на результатах выполнения ими курсовых и выпускных квалификационных работ. Кружковцы овладевают практическими навыками подготовки, оформления и презентации результатов своих научных поисков. Участники кружка получают возможность расширить свои познания в научной и практической педагогической области, осуществить свое стремление к самореализации.

Исследовательская деятельность будущего педагога начальной школы реализуется посредством совокупности функций: диагностической, информационной, аналитической, рефлексивной, проектировочной, личностной и др. Данные функции осуществляются в ходе основных этапов развития исследовательской деятельности бакалавров профилей «Начальное образование» и «Начальное образование и специальная педагогика»:

- ориентировка (выделение предметной области осуществления исследования);
- проблематизация (выявление и осознание проблемы – конкретного вопроса, не имеющего на настоящий момент ответа; постановка цели исследования);
- обособление (выделение способа реализации исследования – подбор и обоснование

методов и методик исследования, ограничение пространства и выбор принципа отбора материалов исследования);

- планирование (формулировка последовательных задач исследования; распределение последовательности действий для осуществления исследовательского поиска);

- эмпирия (сбор эмпирического материала; постановка и проведение эксперимента; первичная систематизация полученных данных);

- анализ (обобщение, сравнение, анализ, интерпретация данных, формулировка выводов);

- рефлексия (соотнесение собственных выводов с полученными выводами, с процессом проведения исследования, с существующими ранее знаниями и данными).

Во время педагогических практик студенты проводят опытно-экспериментальную работу, в ходе которой они приобретают умения вычленять и исследовать в ходе эксперимента значимые психолого-педагогические явления, разрабатывать содержание воспитания и обучения младшего школьника, формы и методы его реализации, корректировать свою педагогическую деятельность на основе объективных критериев ее оценки и оценки личности воспитанника. Результаты данной научно-исследовательской деятельности отражаются в курсовых и ВКР.

Написание курсовых и выпускных квалификационных работ способствует овладению методологией, логикой, методикой и техникой научно-педагогического исследования, развитию рефлексии, способности к научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению форм и методов познания.

На качество выполнения будущими педагогами исследовательской деятельности при написании и защите курсовых и ВКР влияет процесс цифровизации образования. Как отмечает Н. И. Анурова, цифровые технологии сегодня – это инструмент эффективной доставки, информатизации и знаний до обучающихся; создание учебных

материалов; эффективного способа преподавания, построения новой образовательной среды, развивающей и технологические [4, с. 29–32].

Преимущества цифровизации образования для формирования у будущих педагогов исследовательских компетенций весьма многочисленны. Однако хотим выделить и некоторые проблемы, которые препятствуют эффективной организации процесса формирования исследовательских компетенций у студентов – будущих учителей начальных классов в эпоху цифровизации:

- недостаточная сформированность у будущих педагогов представления о возможностях современных образовательных технологий, имеющих доступных учебных ресурсах по дисциплинам учебного плана;

- неумение применять современные технологии для создания информационной образовательной среды по своей дисциплине, подготовки учебного контента, организации и ведения учебного процесса, оценки его результатов;

- отсутствие знания методики применения цифровых технологий в обучении и управлении учебным процессом, в том числе дистанционных и мобильных технологий;

- неумение пользоваться электронными библиотеками и цифровыми платформами.

Таким образом, возникает необходимость пересмотра сложившейся системы профессиональной подготовки будущего педагога и формирования его исследовательских компетенций при цифровизации образования.

Цитированная литература

1. Демьянович, Н. М. Исследовательская компетентность учителя: актуальность, сущность и структурные компоненты / Н. М. Демьянович. – Текст : электронный // Початковая школа. – 2022. – № 7. – С. 40–43. – URL: <https://www.adu.by/images/2023/07/demjanovich.pdf> (дата обращения : 11.09.2024).

2. Пупынина, И. А. Формирование исследовательской компетенции у студентов педагоги-

ческого колледжа / И. А. Пупынина // URL: <http://festival.1september.ru/articles/584510/> (дата обращения : 11.09.2024). – Текст : электронный.

3. **Сыздымбаева, А. Д.** Исследовательская компетентность будущего учителя начальных классов : Монография. – Алматы: Издательство «Ақнұр», 2018. – 220 с. // URL: <http://library.arsu.kz/?p=6503> (дата обращения : 10.09.2024) – Текст : электронный.

4. **Анурова, Н. И.** Цифровые технологии в образовании / Н. И. Анурова. – Текст : электронный // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека : Сборник науч. статей / под ред. Р. В. Ершовой. – Коломна : Государственный социально-гуманитарный университет. 2018. – С. 29–32. // URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35444263_34475839.pdf (дата обращения : 10.09.2024).

УДК 378.14

А. А. Ткачук, Н. Н. Ушнурицева
A. A. Tkachuk, N. N. Usnurheva

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ МЕЖДУ ДОШКОЛЬНЫМ И НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ КАК ФАКТОР РЕАЛИЗАЦИИ РЕСПУБЛИКАНСКОГО КОМПОНЕНТА

CONTINUITY BETWEEN PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION AS A FACTOR IN THE IMPLEMENTATION OF THE REPUBLICAN COMPONENT

В статье рассматриваются проблемы и направления работы по обеспечению преемственности между дошкольной и начальной ступенями образования: состояние проблемы преемственности в современном образовательном процессе, теоретические основы принципа преемственности образования, технологии реализации принципа преемственности в реализации республиканского компонента.

Ключевые слова: *ступени образования, дошкольное образование, начальное образование, принцип преемственности, направления работы, республиканский компонент.*

The article examines the problems and directions of work to ensure continuity between preschool and primary levels of education: the state of the problem of continuity in the modern educational process, the theoretical foundations of the principle of the continuity of education, the technology of implementing the principle of continuity in the implementation of the republican component

Key words: *levels of education, preschool education, primary education, the principle of continuity, areas of work, republican component.*

Проблема обеспечения преемственности между дошкольным и начальным образованием остается одной из наиболее острых. В условиях модернизации образовательной системы, внедрения нового государственного образовательного стандарта для дошкольного образования и второй версии стандарта начального общего образования данный вопрос приобретает исключительную актуальность. Возникает потребность в обобщении и глубоком анализе как теоретических, так и практических аспек-

тов, касающихся формирования преемственных связей между этими ключевыми уровнями образования. Такой подход не только содействует гармоничному переходу детей из детского сада в начальную школу, но и формирует основу для более высокой эффективности образовательного процесса, способствует единству и целостности воспитания и обучения. Важно, чтобы все, от педагогов до родителей, осознали ценность и значимость этой преемственности, что, безусловно, обогатит образовательную среду и

обеспечит успешное развитие подрастающего поколения.

Исходя из поставленных задач художественного воспитания у детей дошкольного и младшего школьного возраста, особое внимание заслуживает общепедагогическая проблема преемственности в их обучении и воспитании, получившая свое отражение в работах Б. Г. Ананьева, Н. А. Ветлугиной, М. А. Данилова, Б. Н. Есипова, А. П. Усовой, Е. А. Флериной, и многих других педагогов и психологов.

Проектирование республиканского компонента в содержании образования отвечает необходимости изучения природно-экологических, социокультурных, культурологических и экономических особенностей жизнедеятельности региона, нацелено на обеспечение вариативности образования и отвечает образовательным потребностям населения.

Отдельные вопросы теории, технологии разработки и введения республиканского компонента нашли отражение в работах М. В. Рыжакова, В. В. Судакова, В. С. Леднева, С. Е. Шишова; технология разработки и введения республиканского компонента государственного стандарта общего дошкольного и начального образования рассматривается также в работах А. П. Костюка, А. В. Салихова. Ученые Л. А. Волович, В. Д. Шадриков и другие рассматривают региональный компонент как средство возрождения и развития истории, культуры, обычаев и нравов народов, населяющих регионы.

Н. Г. Никифорова указывает, что «Республиканский компонент предполагает содержание образования, непосредственно связанное с национальными, региональными и местными социально-культурными факторами (родной язык и литература, история и география, музыка и изобразительное искусство и т. п.). Его освоение должно было помочь осознанию обучающимися черт национальной культуры в диалектическом единстве с культурой мировой, общечеловеческой [1, с. 128].

Ю. О. Бронникова отмечает, что «региональный компонент – это составная часть учебных планов и программ, претворяемая в жизнь через формы и методы воспитательного процесса, основанные на особенностях истории, языка и традициях, обычаях системы образования и воспитания того или иного народа, способствующие формированию у обучаемых устойчивых учебных и жизненных умений и навыков» [2, с. 50].

Оптимальные условия для реализации целостности процесса художественно творческого развития детей на основе использования национально-культурных ценностей, достижения качественных показателей создает установление преемственной связи между дошкольным и начальным образованием. Именно в процессе обеспечения непрерывного художественного воспитания школьников происходит последовательное обогащение у них опыта восприятия, формирование способности чувствовать, понимать, оценивать произведения народного искусства, развивается потребность в творческой деятельности. Несмотря на то, что существует целый ряд достаточно серьезных работ по всему спектру, связанному с данным направлением проблем, вопросы разработки республиканского компонента содержания дошкольного и начального общего образования остаются менее изучены и требуют своего дальнейшего изучения [3].

Правовыми основами функционирования и развития дошкольного и начального образования в Приднестровской Молдавской Республике являются Конституция ПМР, Законы ПМР «О правах ребенка», «Об образовании», «О дошкольном образовании», «Концепция преемственности дошкольного и начального образования», которые являются основой следующих положений: каждый ребенок как член общества имеет право на охрану жизни и здоровья, получение образования, гуманистического по своему характеру; образование всех уровней реализу-

ется на принципах непрерывности, адаптивности, антропоцентричности как условия развития личности.

В настоящее время система дошкольного образования Приднестровской Молдавской Республики представляет собой гибкую многофункциональную сеть организаций дошкольного образования (ОДО), которые обеспечивают широкий спектр образовательных услуг с учетом потребностей семьи и общества в целом.

Согласно Закону «О дошкольном образовании», республика переживает расцвет многообразия организаций, предоставляющих дошкольное образование. В зависимости от специфики реализуемых образовательных программ, учреждения могут быть общего назначения, коррекционного, оздоровительного (санаторного) или же смешанного (комбинированного) типов (Закон «О дошкольном образовании», ст. 10, п. 3). Каждое из этих направлений призвано удовлетворить разнообразные потребности детей, сочетая различные группы: общеразвивающиеся, коррекционные и оздоровительные. В таком симбиозе формируются уникальные условия для гармоничного роста и развития малышей, что, по сути, внушает надежду на будущее. Законодательство, регулирующее данную сферу, подчеркивает важность индивидуального подхода к каждому ребенку, открывая двери в мир, где каждый получает возможность реализовать свой потенциал, а опытные воспитатели становятся проводниками в этой волшебной стране знаний и умений. Важно отметить, что такие организации действуют в целях создания устойчивой основы для дальнейшего обучения и социализации, что отражает высокие требования времени и потребности современном обществе.

Государственные образовательные стандарты дошкольного и начального (общего) образования требуют обеспечения психолого-педагогической поддержки индивидуальности ребенка, построения его собственной траектории в образовании.

Дошкольный и младший школьный возраст являются самоценными, фундаментальными этапами личностного развития, поэтому преемственность между ними выступает главным условием непрерывного развития ребенка. В этом смысле преемственность рассматривается:

- во-первых, как определение общих и специфических целей образования на данных ступенях, построение единой содержательной линии, обеспечивающей эффективное поступательное развитие ребенка, его успешный переход на следующую ступень образования;

- во-вторых, как преемственность и согласованность методической системы образования (целей, задач, содержания, методов, средств форм организации);

- в-третьих, скоординированность всех структур управления дошкольным и начальным образованием (кадровая политика; правовое, научно-методическое, материально-техническое обеспечение) [4, с. 3–6].

Дошкольный возраст представляет собой ценный этап в становлении личности, период, когда происходит социализация, формирование самостоятельности, активного взаимодействия и различных способностей. В соответствии с государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ГОС ДО), необходимо ценить его «уникальность и самоценность» [5].

Начальная школа, в свою очередь, принимает результаты дошкольного обучения как основополагающий фундамент для дальнейшего всестороннего развития ребенка. Многие исследователи акцентируют внимание на важности каждого этапа детского роста, подчеркивая, что достижения, полученные в ходе дошкольного образования, послужат катализатором общественного и личностного становления, обогащая уже накопленный на предыдущей ступени потенциал [6].

Для анализа реализации преемственности на уровне стандартов мы проведем сравнительный обзор государственного образо-

вательного стандарта дошкольного общего образования (ГОС ДО) и стандартов начального общего образования (ГОС НОО). Это позволит глубже понять возможности преемственности между дошкольным и начальным образованием, представлены в соответствующих документах (табл.).

Таким образом, преемственность ГОС ДО и ГОС НОО проявляется в следующих аспектах:

– стандарты дошкольного и начального общего образования преследуют схожие цели, ориентируясь на создание возможностей для полноценного развития каждого ребенка, основываясь на едином наборе требований. Особое внимание уделяется значимости преемственных связей, что пронизывает все уровни образовательной системы. Стандарты формируют единую структуру, позволяющую выявить согласованность содержания и методов реализации образовательного процесса на обоих уровнях;

– оба стандарта опираются на общую теоретико-методологическую основу, представленную системно-деятельностным подходом, который акцентирует внимание на активной роли ребенка в образовательном процессе. При этом обучение выстраивается с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей дошкольников и школьников, что обеспечивает гармоничное развитие личности каждого участника образовательного процесса [4].

Содержание республиканского компонента включает не только выявление инвариантного ядра, но и расширение его за счет дополнительных сведений о национальной культуре путем введения в учебно-

воспитательный процесс по изобразительному искусству совокупности знаний о традициях и обычаях народов, населяющих наш регион.

Иными словами республиканский компонент включает ту часть художественного образования, в которой отражены особенности декоративно-прикладного искусства и этническое своеобразие народов проживающие на нашей территории.

Безграничные возможности решения проблемы преподавания изобразительного искусства, с учетом республиканского компонента, заключены в самом этом искусстве. Оно занимает ведущую позицию в образовательном цикле благодаря своей глубокой эмоциональной и чувственной силе, а также восстанавливающему и развивающему воздействию на учащихся. В связи с этим, критически важно организовать учебно-воспитательную деятельность на занятиях по изобразительному искусству в общеобразовательной школе. Такая организация должна быть направлена на то, чтобы предоставить учащимся как можно больше информации и знаний о жизни и культуре коренных жителей. Это в свою очередь будет способствовать развитию их художественно-творческих способностей и формированию искреннего интереса к национальной культуре. Образовательный процесс должен не только углублять понимание искусства, но и создавать условия для выявления талантов, проникающих в суть культурного наследия. Важно, чтобы каждый урок становился окном в мир, где учащиеся смогут не только видеть, но и чувствовать, осознавая свою связь с богатством традиций, которые их окружают.

Таблица

Сравнительный анализ ГОС ДО и ГОС НОО с позиции преемственности дошкольного и начального образования

Показатель	Государственный образовательный стандарт дошкольного образования	Государственный образовательный стандарт начального общего образования
Цели	Обеспечение равенства возможностей для каждого в получении дошкольного образования; государственных гарантий уровня и качества	Воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям общества, экономики, задачам построения демократического гражданского общества на

	дошкольного образования на основе единства обязательных требований. Обеспечение преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней	основе толерантности, диалога культур и уважения. Обеспечение преемственности основных образовательных программ дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего, профессионального образования
Системно-деятельностный подход		
Основания	Принципы: – личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых и детей; – уважение личности ребенка; – реализация форм, специфических для детей данной возрастной группы (игра, исследовательская деятельность)	– Воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества; – учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся; – обеспечение преемственности дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) общего образования; – разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося
Структура	Включает три основных раздела: -- – целевой (пояснительная записка и планируемые результаты освоения Программы); - содержательный (общее содержание Программы, обеспечивающее полноценное развитие личности детей), - организационный (описание материально-технического обеспечения)	Включает три основных раздела: целевой (пояснительная записка, планируемые результаты освоения основных образовательных программ НОО, система оценки достижения планируемых результатов); содержательный (общее содержание НОО, включает программы, ориентированные на достижение образовательных результатов), организационный (учебный план НОО; план внеурочной деятельности; система условий реализации основных образовательных программ)
Содержание	Развитие и образование детей реализуется по пяти образовательным областям (социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое)	Предметные области ГОС НОО (филология, математика и информатика, естествознание и обществознание, основы религиозных культур и светской этики, искусство, физическая культура)
Образовательные результаты	Представлены как целевые ориентиры дошкольного образования (социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования)	Требования к результатам обучающихся: личностные, метапредметные, предметные

Необходимость преподавания изобразительного искусства с учетом республиканского компонента проистекает из той истины, что подлинное понимание иной культуры возможно лишь на основе глубокого знания своей. Нехватка информации о собственных и чуждых культурах служит источником недопонимания, конфликтов и кри-

зисов в сфере межкультурной коммуникации.

Современная цель преподавания изобразительного искусства заключается в формировании личности школьника, стремящегося и способного участвовать в межкультурном диалоге. Это включает в себя развитие у учащихся желания и способности

вступать в отношения с представителями других народов, а также воспитание чувства равноправия, самобытности и ценности различных культур [7].

Умение ориентироваться в многообразии культур, адекватно интерпретировать явления и факты как родной, так и иной культуры, сравнивать и делать выводы о сходствах и различиях в системе культурных ценностей становится основой социокультурной компетенции обучаемых. Формирование этой компетенции представляет одну из главных задач художественного образования и эстетического воспитания на современном этапе.

Республиканский компонент определяется условиями функционирования образовательной области «Изобразительное искусство» в системе начального общего образования, а также взаимодействием и взаимовлиянием национальной культуры, изучением ключевых аспектов по наиболее важным направлениям образования и культуры.

Исходя из того, что общая цель содержательно-целевой линии состоит в формировании функциональной грамотности (культуры) младших школьников, то конкретными задачами республиканского компонента содержания образования будут:

- изучение основ разносторонних знаний об местности, раскрывающих взаимосвязь и взаимозависимость человека, природной и культурной среды;

- раскрытие фундаментальной значимости окружающего мира для жизнедеятельности человека и на этой основе пробуждение познавательного интереса к родному краю, сопричастности к его судьбе и судьбе Родины;

- формирование у младших школьников культурологического потенциала, обеспечивающего продуктивное и бережное взаимодействие с миром, возрождение традиций;

- формирование адаптивного типа жизнедеятельности, проявляющегося в устойчивых способностях к изобразительной и творческой деятельности [8].

Е. И. Соколова предлагает, следующие педагогические условия в реализации художественного образования: эстетическая среда образовательной организации, среда общения и сотворчества, интеллектуальная среда; комплексные, интегрированные развивающие направления, формы и технологии обучения в условиях сотворчества детей, воспитателей и родителей; самостоятельное и совместное творчество педагогов, детей и родителей, воспитателей. Среди специфических функций республиканского компонента можно выделить такие, как: воспитание у младших школьников патриотизма, любви к своей Родине; обучение изобразительному искусству на основе развития познавательного интереса и приобщения школьников к национальной культуре; становление исторического сознания и самосознания учащихся [9, с. 37].

Реализация преемственности детей дошкольного и младшего школьного возраста на основе использования регионального компонента проходит более успешно, если осуществляется:

- взаимодействие между структурными подразделениями в самой организации и управлении процессом непрерывности художественного развития личности ребенка (планирование, совместное проведение «круглых столов», семинаров, мастер-классов, деловых игр, взаимопосещение занятий и т. д.);

- последовательность и систематичность в работе, направленной в области изобразительного искусства, передача способов изобразительной деятельности и т. д.);

- создание на занятиях обстановки эмоционального благополучия, определяющей оптимальную перспективность обучения, воспитания и творческого развития детей;

- творческий подход педагогов к организации и руководству образовательным процессом (вариативность в организации обстановки, выборе изобразительных материалов и способов работы с ними; использование разнообразных методов и приемов воспитания и обучения, активизирующих

художественно-культурное развитие ребенка; и др.);

– личностно-ориентированный подход к детям (изучение индивидуальных особенностей детей; внимание, уважение к процессу и результатам творческой деятельности; и т. д.);

– отбор содержания образования с учетом региональных особенностей (этнопсихологических, этнографических, культурно-исторических, художественных традиций, современных тенденций развития изобразительного искусства и др.);

– партнерство в работе воспитателей дошкольного учреждения, учителей школы, семьи;

– создание эстетической предметно-развивающей среды (наполнение предметами и игровыми атрибутами регионально-культурного содержания; включение детей в ее оформление к проведению праздников, развлечений; совместные выставки творческих работ и т. п.).

Таким образом, реализуя преемственность между дошкольным и начальным образованием в реализации республиканского компонента в процессе обучения изобразительного искусства, происходит не только дальнейшее успешное формирование художественной культуры личности, но и развитие необходимых личностных, регулятивных, коммуникативных, познавательных универсальных учебных действий.

Использованная литература

1. **Никифорова, Н. Г.** Национально-региональный компонент в содержании общего образования / Н. Г. Никифорова. – Текст : непосредственный // Славянская педагогическая культура. – 2005. – № 4. – С. 127–129.

2. **Бронникова, Ю. О.** Использование регионального компонента на уроках русского языка в начальной школе / Ю. О. Бронникова. – Текст : непосредственный // Педагогические науки. In-

ternational Journal of Humanities and Natural Sciences, – 2020. – Vol. 10–1(49), – С. 50–58.

3. **Овечкина Т. А.** Преемственность дошкольного и начального общего образования как условие реализации права ребенка на получение доступного и качественного образования / Т. А. Овечкина. – Текст : непосредственный // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. – 2014. – №2 (25).

4. Преемственность в работе организаций дошкольного образования и начальной школы в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов : Методическое пособие / сост. О. П. Нестеренко, А. А. Ворона, А. М. Курлат. – Тирасполь: ГОУ ДПО «ИРОиПК», 2019. – 68 с. – Текст : непосредственный.

5. Государственный образовательный стандарт дошкольного общего образования Приднестровской Молдавской Республики. – <http://minpros.info/index.php>. (дата обращения: 6.10.2024). – Текст : электронный.

6. Государственный образовательный стандарт начального общего образования Приднестровской Молдавской Республики. <http://minpros.info/index.php>. (дата обращения: 6.10.2024). – Текст : электронный.

7. Республиканский компонент по изобразительному искусству в начальной школе: Учебно-методическое пособие / сост. Н. Н. Ушнурцева. – Тирасполь, 2004. – 72 с. – Текст : непосредственный.

8. **Ярмухаметова, И. А.** Преемственность в работе дошкольного образовательного учреждения и начальной школы как условие успешной адаптации детей к школьному образованию / И. А. Ярмухаметова. – Текст : электронный // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 6-4. – С. 837-840. – URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34251> (дата обращения: 14.10.2024).

9. **Соколова Е. И.** Преемственность дошкольного и начального школьного образования / Е. И. Соколова. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 11. – С. 36–39.

**РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ****DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS
THROUGH INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES**

Развитие творческого потенциала личности осуществляется посредством обогащения его эмоциональной сферы, формированию нестандартного, креативного мышления, становлению его индивидуальности. Творческий труд – это претворение в жизнь неповторимости, уникальности, индивидуальности человека. В статье рассматриваются вопросы, связанные с привлечением информационных и коммуникативных технологий, а также методов и средств активного обучения для развития творческого потенциала учащихся младшего школьного возраста.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, творческие способности, творческий потенциал, методы активного обучения, младшие школьники.

The development of the creative potential of the personality is carried out by enriching his emotional sphere, the formation of non-standard, creative thinking, the formation of his individuality. Creative work is the implementation of uniqueness, uniqueness, personality of man. The article discusses issues related to the use of information and communication technologies, as well as methods and means of active learning for the development of the creative potential of primary school students.

Keywords: Information and communication technologies, creative abilities, creative potential, methods of active learning, younger schoolchildren.

Актуальность. Одной из основных целевых установок современного образования, которое обеспечивает естественное и эффективное вхождение ребенка в общество, является формирование установки на творчество. Лишь та личность может преуспевать, полноценно жить и действовать в современном мире, которая умеет самостоятельно отойти от стандартного набора знаний, навыков и умений, сделать свой собственный самостоятельный выбор, найти решение проблемы самостоятельно. Так одной из социально значимых задач современного образования является развитие творческой личности в процессе обучения и воспитания, предпосылкой чего становится развитие творческого потенциала школьников.

В государственном образовательном стандарте начального общего образования отмечено: «Личностные результаты освое-

ния основной образовательной программы начального образования должны отражать: наличие мотивации к творческому труду, работе на результат, метапредметные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать: освоение способов решения проблем творческого и поискового характера».

В социальном плане современному образованию необходимо способствовать тому, чтобы научить школьников активизировать свой творческий потенциал, развивать свои творческие способности, поэтому в настоящее время важными становятся вопросы развития творческого потенциала учащихся в учебном процессе. Творческие способности личности являются одним из ключевых понятий педагогики для понимания личности как целостной системы в связи с ее развитием и наиболее

полным раскрытием ее сущностных внутренних сил.

В практической деятельности решение определившейся задачи требует внедрения в образовательный процесс новых образовательных программ, форм и методов работы, которые подразумевают вхождение ребенка в активный процесс творчества.

Творчество – это деятельность, порождающая нечто объективно или субъективно качественно новое. Это процесс созидания нового. Это нацеленность на открытие нового [1].

Творчество обогащается и развивается по мере расширения сферы знаний, умений и навыков, глубины решаемых проблем и задач. Развитие творческого потенциала – это комплексный процесс целенаправленного и всестороннего развития личности.

По мнению Д.Б. Богоявленской творчество – это решение творческих задач, при этом творческая задача определяется как ситуация, возникающая в любом виде деятельности требующая для своего решения поиска новых методов и приемов действия. Творчество рассматривает как активность личности, направленную на решение противоречия, то есть творческой задачи [2, с. 35].

В широком смысле понятие «творчество» выступает как механизм саморазвития личности, охватывая такие показатели, как: ценность творческих продуктов, влияние традиций на творческую деятельность, организацию и прогнозирование творческой деятельности.

С точки зрения педагогики, творчество является одним из способов формирования личности как общественного субъекта. Таким образом, творчество можно определить как деятельность человека, обладающую общественной значимостью, результатом которой являются материальные, духовные и культурные ценности.

Понятие «творческий потенциал» не имеет единого определения, является одним из ключевых педагогических понятий,

достаточно сложным и включает в себя множество характеристик.

Чтобы определить факторы развития творческого потенциала младших школьников, прежде всего, необходимо обозначить существующие подходы касательно сущности понятия «творческий потенциал младшего школьника».

Творческий потенциал является исходной предпосылкой для развития личности, представляет собой совокупность готовности, потенциала и возможности личности осуществлять деятельность, направленной на выражении своей «самости».

«Творческий потенциал представляет собой качество личности, свидетельствующее, с одной стороны, о ее готовности к участию в новых видах деятельности, к проявлению творческого подхода к решению различного рода задач, с другой стороны, о ее способности реализовать имеющиеся возможности в ситуациях выбора» [3].

Творческий потенциал – это личностные способности, знания, умения, отношения, характеризующиеся через стремление к значимости собственной личности, творческий подход к любой деятельности, способность к самовыражению и самооценке этой деятельности [4].

Если обратиться к компонентам творческого потенциала личности, можно выделить следующие:

- своеобразие интересов и увлечений личности, заинтересованность и активность участия в творческой деятельности;
- эмоциональное отношение к творческому процессу и результаты творческой деятельности;
- оригинальность, гибкость, оперативность мышления, творческое воображение и др.;
- способность к саморегуляции и самоконтролю, самостоятельность, требовательность к результатам своего творчества. Таким образом, развивающийся младший школьник – это желающий и умеющий учиться ребенок, уверенный в себе, в своих способностях, умеющий дружить, соотно-

сить свои поступки с нравственными нормами и правилами.

Для понимания сущности интересующего нас понятия «творческий потенциал младшего школьника» и для его развития мы также изучили основные характеристики творческого потенциала младших школьников. К их числу относят способность:

- к образно-смысловому воссозданию универсальных принципов строения и развития предметов;
- осмысленно группировать разные компоненты предметного материала в единое целое;
- к включению объекта в новую среду – так, чтобы могли раскрыться присущие ему формообразующие свойства;
- к проявлению инициативы в преобразовании всевозможных способов решения проблемы, к поиску новых возможностей решения, к постановке новых проблем.

Таким образом, в младшем школьном возрасте закладывается основа образовательной траектории, развиваются фантазия и воображение, творческое мышление, формируются нравственные ценности, начинают формироваться склонности и интересы, потребности, составляющие основу творческого отношения к действительности.

На основе изученных возрастных и психологических особенностей младшего школьного возраста, можно определить структуру развития творческого потенциала младшего школьника. В ней можно выделить два взаимосвязанных компонента: *мотивационный и познавательно-деятельностный*. Мотивационный компонент включает желание и интерес ребенка к творчеству и новым открытиям, познавательно-деятельностный содержит активную жизненную позицию, предполагающий продуктивную творческую деятельность различного характера.

Творческий процесс на уроках в начальных классах – это связующее звено между младшим школьником и учителем. Деятельность творческого воображения редко

возникает без участия и помощи учителя. Однако роль учителя определено в том, чтобы вместе с учащимися выстроить учебный процесс так, чтобы они могли создавать и реализовывать свои творческие идеи.

Применение информационно-коммуникативных технологий уже в начальных классах подводит нас к повышению познавательной активности младших школьников, к эффективности учебного процесса. Обращая внимание на возможные факторы индивидуализации и дифференциации обучения, средства информационно-коммуникативных технологий, правильно применяемые в урочной и внеурочной деятельности учащихся, могут содействовать организации личностно-ориентированного обучения, а значит и росту их познавательного интереса, раскрытия творческих способностей, развитию творческого потенциала.

Как подчеркивает М.А. Шабалова, интегрируя информационно-коммуникативные технологии в образовательный процесс, можно обеспечить:

- «развитие конструктивного, алгоритмического мышления благодаря особенностям общения с компьютером и работе со специальными обучающими программами;
- развитие творческого мышления за счет выполнения заданий эвристического, исследовательского характера;
- развитие коммуникативных способностей на основе выполнения совместных проектов» [5, с. 45].

Некоторые подходы по применению информационно-коммуникативных технологий в учебном процессе свидетельствуют об их влиянии на личностные особенности учеников разных возрастных категорий, имея чаще всего положительные последствия.

В процессе творческой деятельности с применением информационно-коммуникативных технологий приобретаются навыки общения, дети учатся работать, делить успех и узнают много нового. Таким образом, происходит сплочение классного коллектива и формирование творческой

личности учащегося в информационной среде.

В то же время информационно-коммуникативные технологии в творческой деятельности позволяют:

- развивать творческий потенциал учащихся;
- улучшить организаторские способности;
- управлять процессом развития младшего школьника.

Применяя средства информационно-коммуникативных технологий можно создавать различные интересные задания, которые помогают раскрыть и развивать творческий потенциал младших школьников. При правильном подборе информационных средств обучения, мультимедийных программ и современных методических материалов станут информационным наполнением уроков творчества учителя, и будут основой создания многофункционального средства организации учебного процесса.

Развить заложенный в каждом ребенке творческий потенциал это, прежде всего, создать педагогические условия, которые смогут содействовать данному процессу.

К педагогическим условиям, которые способствуют развитию творческого потенциала младших школьников посредством информационно-коммуникативных технологий в учебном процессе можно отнести:

- подбор специальных заданий с применением информационно – коммуникативных технологий, которые позволяют развивать гибкость, быстроту, точность и оригинальность мышления у детей;
- подбор и систематизация заданий мультимедийных программ, которые предназначены для творческого развития младших школьников в учебном процессе;
- для проявления творческого потенциала нужна своеобразная обстановка – атмосфера комфортности, доброжелательности, в которой дети будут иметь возможность созидать;
- мультимедийная игровая среда обучения – специально организованная среда

обучения, заключается в систематическом и регулярном использовании игровых и информационно-коммуникативных технологий в учебном процессе с целью воздействия на восприятие, запоминание и воспроизведение учебного материала младшими школьниками.

Методы исследования

Наиболее успешными методами и приемами, на наш взгляд, могут быть те, которые делают творческий процесс увлекательным, к ним можно отнести:

Творческое задание – содержащее творческий компонент, в решении которого необходимо использовать приемы и способы, ранее не применимыми детьми. Творческий потенциал содержат в себе виды творческих заданий, к которым относятся выдуманные упражнения, ребусы, головоломки.

Метод проблемной ситуации – если учитывать психологические особенности детей, можно утверждать, что любознательность способствует желанию преодолевать трудности, чтобы узнать истину и решить проблему.

Создание творческой атмосферы – метод направленный на создание творческой атмосферы, поставленные задачи предполагают нахождение креативных решений, для успешного преодоления сложностей необходимо проделать творческую работу.

Дискуссия учит считаться с чужой точкой зрения, отстаивать свою позицию и понимать сущность проблемы, целесообразно использовать, если дети умеют аргументировать, обладают самостоятельностью в мышлении, обосновывают и отстаивают свою точку зрения.

Исследовательская деятельность развивает познавательные навыки, умения ориентироваться в информационном пространстве, требует привлечение знаний из разных областей, что способствует развитию творческого мышления, влияет на развитие творческого потенциала у младших школьников.

Обсуждение результатов

Для того чтобы процесс развития творческого потенциала младших школьников осуществлялся успешно, необходимы знания об

уровнях его развития у детей, поскольку выбор видов творчества должен зависеть от уровня, на котором они находится. С этой целью мы использовали диагностику, с применением различных методов исследования.

Для проведения исследовательской работы мы выделили критерии, по которым определили уровни развития творческого потенциала младших школьников.

Когнитивный критерий, с помощью которого выявляются знания, представления младших школьников о творчестве и творческих способностях, понимание сути творческих заданий.

Мотивационно-потребностный критерий – характеризует стремление ученика проявить себя как творческую личность, наличие интереса к творческим видам учебных заданий.

Деятельностный критерий – выявляет умение оригинально выполнять задания творческого характера, активизировать творческое воображение учащихся, осуществлять процесс мышления нестандартно, образно.

Степень развития творческого потенциала младших школьников была разделена на три категории: низкий, средний и высокий уровень.

Для диагностики уровней развития творческого потенциала младших школьников мы использовали методики Н. С. Немова «Немного пофантазируем», М. З. Дукаревича «Несуществующее животное».

Информационно-коммуникативные технологии выступали, как наглядные средства обучения, получения информации, ее обработки, как средство повышения мотивации к творческой деятельности.

На творческом этапе формирующего эксперимента детям предлагалось самим поучаствовать в поиске и подборе творческих заданий и упражнений, были предложены информационные ресурсы для поиска творческих заданий и упражнений различных видов.

Данная идея нашла положительный эмоциональный отклик у многих детей, что

свидетельствует о том, что возросла заинтересованность и потребность в выполнении творческих заданий.

В экспериментальной группе после проведения повторного диагностирования выявлена тенденция роста группы учащихся с высоким и средним уровнем, и значительно уменьшилась группа детей с низким уровнем развития творческого потенциала.

Выводы

Эпизодический характер творческих заданий и упражнений, предусматриваемых любой программой начального образования, не содействует активизации творческой деятельности, тем самым, недостаточно эффективно сказывается на развитии творческого потенциала младших школьников. Сравнительный анализ данных, полученных в начале и в конце исследовательской работы доказал действенность, целесообразность и эффективность проведенной нами работы по развитию творческого потенциала младших школьников посредством информационно-коммуникативных технологий.

Цитированная литература

1. **Веретенникова, Л. К.** Развитие творческого потенциала младших школьников / Л. К. Веретенникова; ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». – Москва: МПГУ, – 2020. – 83 с. – Текст : непосредственный.
2. **Богоявленская, Д. Б.** Субъект деятельности в проблематике творчества / Д. Б. Богоявленская. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2002. – № 2. – С. 35–40.
3. **Леонидова, Г. В.** Основные направления оценки интеллектуального потенциала / Г. В. Леонидова. – Текст : непосредственный // Федерализм. – 2011. – № 2. С. 69–80.
4. **Даринская, Л. А.** Творческий потенциал учащихся: методология, теория, практика / Л. А. Даринская. – Санкт-Петербург, 2005. – 293 с. – Текст : непосредственный.
5. **Шабанова, М. А.** Информационные технологии в деятельности учителя начальных классов / М. А. Шабанова. – Текст : электронный // Социальная сеть работников образования. – <https://nsportal.ru>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF MODERN SCHOOL

Использование информационно-коммуникационных технологий является актуальной проблемой для современного мира, живущего в эпоху цифровизации. Система образования должна гибко реагировать на изменения, происходящие в мире, внося коррективы в образовательный процесс. Учитель должен не только знать материал по своему предмету, но и уметь правильно и доходчиво его объяснить учащимся. Одним из требований к профессии «педагог» является владение информационно-коммуникационными технологиями и умением применять их в образовательном процессе.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, средства ИКТ, учебно-воспитательный процесс начальной школы, младшие школьники, информационная образовательная среда, интеграция компьютерных технологий в образование.

The use of information and communication technologies is a pressing problem for the modern world living in the era of digitalization. The education system must respond flexibly to changes occurring in the world, making adjustments to the educational process. A teacher must not only know the material in his subject, but also be able to explain it correctly and intelligibly to students. One of the requirements for the profession of "teacher" is knowledge of information and communication technologies and the ability to apply them in the educational process.

Keywords: information and communication technologies, ICT tools, educational process of primary school, primary school children, cognitive activity, information educational environment, Informatization of education, integration of computer technologies in education.

Возрастающая потребность современного общества в информации и увеличение ее потоков обусловили появление новых информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и их стремительное развитие. Использование современных ИКТ в образовании способствовало появлению новой области педагогического знания – информатизации образования, направленной на разработку методологии, методических систем, технологий, методов и организационных форм обучения, а также на совершенствование механизмов управления системой образования в современных условиях информационного общества.

Большой вклад в решение проблем, связанных с информационно-коммуникационными технологиями в обучении внесли как российские, так и зарубежные ученые:

например, такие, как следующие: Г. Р. Громов, В. И. Гриценко, В. Ф. Шолохович, О. И. Агапова, О. А. Кривошеев, С. В. Бондаренко, Н. Д. Коваленко, М. Ю. Бухарина, Е. И. Дмитриева, М. К. Захарова и др.

Многолетний отечественный и зарубежный опыт теории и практики процесса внедрения информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс подтверждает актуальность и новизну данного направления развития образования, все больше приближает нас к пониманию сущности использования информационно-коммуникативных технологий обучения и является одним из современных способов получения качественного образования.

Информационные и коммуникационные технологии – это «широкий спектр цифровых технологий, используемых для

создания, передачи и распространения информации и оказания услуг (компьютерное оборудование, программное обеспечение, телефонные линии, сотовая связь, электронная почта, сотовые и спутниковые технологии, сети беспроводной и кабельной связи, мультимедийные средства, а также Интернет)» [1].

Информационно-коммуникационные технологии – это совокупность технологий, одновременно использующих несколько информационных сред: графику, текст, видео, фотографию, анимацию, звуковые эффекты, высококачественное звуковое сопровождение [2, с. 29].

Использование ИКТ в образовательном процессе приводит к следующим достижениям: облегчение усвоения понятий формы, цвета и размера; углубление понимания чисел и множеств; ускорение формирования пространственной ориентации; развитие внимания и памяти; активное расширение словарного запаса; усовершенствование мелкой моторики и координации движений глаз; повышение уровня сосредоточенности; развитие воображения и креативных способностей; укрепление элементов наглядно-образного и теоретического мышления. В результате внедрение новых технологий в обучение способствует росту познавательной активности у учащихся, их творческого потенциала, навыков работы с информацией, повышению самооценки и, что особенно важно, улучшению показателей успеваемости.

Как отмечает В. И. Деменцова «использование персонального компьютера, мультимедийных программ и устройств позволяет изменить преподавание школьных дисциплин, оптимизировать процессы понимания, запоминания и усвоения учащимися учебного материала, повысив тем самым мотивацию обучения и эффективность урока, а также обеспечивая реализацию развивающего обучения, совершенствуя формы и методы организации учебно-воспитательного процесса» [3, с. 14].

И. Н. Семенова и А. А. Слепухин подчеркивает, что «современные ИКТ обладают уникальными дидактическими возможностями и позволяют:

1) представлять обучаемому информацию в различной форме: текст, аудио, видео, анимация (на уроке это может быть презентация, которую создает либо учитель, либо ученик);

2) контролировать временные параметры урока для каждого обучаемого;

3) выдавать большие объемы информации по частям, поэтому изучаемый материал усваивается легче материалов из учебников и статей;

4) активизировать процессы восприятия, мышления, воображения, памяти;

5) мобилизовать внимание обучаемого;

6) быть точным и объективным в оценке знаний;

7) печатать, воспроизводить и комментировать информацию;

8) выходить в мировое информационное сообщество;

9) формировать мотивацию к учению и познавательный интерес» [4].

Как подчеркивает З. С. Фаргиева, М. Р. Досхоева, М. М. Албогачиева «интегрируя ИКТ в образовательный процесс, можно обеспечить:

– развитие конструктивного, алгоритмического мышления благодаря особенностям общения с компьютером и работе со специальными обучающими программами;

– развитие творческого мышления за счет выполнения заданий эвристического, исследовательского характера;

– развитие коммуникативных способностей на основе выполнения совместных проектов» [5, с. 108].

На основе изложенного выше можно заключить, что внедрение ИКТ преобразует процесс обучения, делает его более интерактивным и увлекательным. Также увеличивается роль самостоятельной работы обучающихся и усиливается глубина учебной деятельности. Применение ИКТ в

образовательных практиках значительно повышает эффективность обучения, способствует совершенствованию различных методов и форм, а также вызывает у учащихся больший интерес к глубокому изучению материала.

Современные технологии помогают обрабатывать большие объемы информации и трансформируют образовательный процесс, ориентируясь на индивидуальные нужды обучающихся. Кроме того, использование новых технологий способствует формированию новых взаимоотношений между преподавателем и учеником [6].

Актуальность информационно-коммуникационных технологий важна для динамичного развития образовательной системы. Преподаватели всех дисциплин должны уметь интегрировать ИКТ в свои занятия и адаптировать их в зависимости от поставленных образовательных целей. Центральными элементами применения современных технологий остаются персональные компьютеры, интерактивные доски, видеотехника, базы данных и специализированное программное обеспечение.

Применение информационных технологий в традиционных учебных материалах предлагает множество преимуществ. Они обеспечивают более широкие возможности для применения электронного обучения, что позволяет быстрее передавать информацию. Элементы движения, звука и анимации способны эффективно удерживать внимание детей и значительно увеличивать их интерес к изучаемым темам. Высокая динамика занятий способствует лучшему усвоению материала и развитию таких познавательных процессов, как память и воображение. Для детей с особыми образовательными потребностями информационные технологии открывают новые горизонты взаимодействия. Внедрение компьютерных технологий в учебный процесс делает занятия более привлекательными и современными, а также помогает решать познавательные и творческие задачи с использованием наглядных средств.

Внедрение ИКТ в учебный процесс имеет два основных направления:

1) ИКТ включаются в учебный процесс в качестве «поддерживающего» средства в рамках традиционных методов системы обучения;

2) ИКТ представляют собой технологизацию учебного процесса в самом широком смысле – разработку и внедрение компьютерно-информационных моделей обучения, объединяющих человека и машину.

Использование ИКТ на различных уроках в начальной школе позволяет перейти от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному, это способствует осознанному усвоению знаний учащимися. Компьютер позволяет учителю значительно расширить возможности предъявления разного типа информации. При дидактически правильном подходе компьютер активизирует внимание учащихся, усиливает их мотивацию, развивает познавательные процессы, мышление, внимание, воображение и фантазию.

Д. А. Сацук указывает на определенные дидактические возможности, которыми обладают ИКТ: источник информации; повышают степень наглядности; организуют и направляют восприятие; наиболее полно отвечают интересам и запросам учащихся; создают эмоциональное отношение учащихся к учебной информации, положительную мотивацию [7, с. 159].

Применяемые ИКТ можно разделить на технологии, в которых используются:

- мультимедийные презентации;
- информационно-обучающие компьютерные программы;
- тестирующие программы.

Мультимедийные презентации – это наглядность, дающая возможность педагогу выстроить объяснение с использованием видеофрагментов.

Информационно-обучающие программы позволяют моделировать и наглядно демонстрировать содержание изучаемых тем.

Тестирующие программы могут быть использованы для психолого-педагогической оценки развития обучающихся.

С точки зрения Г. К. Селевко использования ИКТ на уроке целесообразно разделить уроки на четыре группы:

- уроки демонстрационного типа;
- уроки компьютерного тестирования;
- уроки тренинга или конструирования;
- интегрированные уроки [8, с. 26].

Селевко Г. К. выделяет 8 типов компьютерных средств, используемых в обучении на основании их функционального назначения:

- 1) презентации;
- 2) электронные энциклопедии;
- 3) дидактические материалы;
- 4) программы-тренажеры;
- 5) системы виртуального эксперимента;
- 6) программные системы контроля знаний, к которым относятся опросники и тесты;
- 7) электронные учебники и учебные курсы;
- 8) обучающие игры и развивающие программы [2, с. 27].

Современный мультимедийный урок строится по той же структуре, что и традиционный: актуализация знаний, объяснение нового материала, закрепление, контроль. Используются те же методы: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично-поисковый и другие. Средства мультимедиа позволяют обеспечить наилучшую, по сравнению с другими техническими средствами обучения, реализацию принципа наглядности, которому принадлежит ведущее место в образовательных технологиях начальной школы.

Применение мультимедийных презентаций позволяет сделать уроки более интересными и динамичными, включает в процесс восприятия не только зрение, но и слух, эмоции, воображение. Облегчает процесс запоминания изучаемого материала учащимися, помогает «погрузить» ученика в предмет изучения, создать на уроке иллюзию соприсутствия, сопереживания с

изучаемым объектом, содействовать становлению объемных и ярких представлений [9].

А. А. Бурлакова утверждает, что преимущества ИКТ состоит в следующем: «современный дизайн; возможность включения мультимедийных способов представления информации; использование интерактивных средств контроля знаний для проверки, в том числе и самопроверки; простота использования в домашних условиях» [10, с. 32–34].

Таким образом, использование информационных технологий в образовании дает возможность существенно обогатить, качественно обновить образовательный процесс в школе и повысить его эффективность.

Цитированная литература

1. **Кондратенко, Б. А.** Персонализация профессионального обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Б. А. Кондратенко. – Калининград, 2015. – 21 с. – Текст : непосредственный.
2. **Корень, А. В.** Использование современных коммуникационных технологий в учебном процессе / А. В. Корень, Е. А. Ивашинникова, А. Н. Голояд. – Текст : непосредственный // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. – № 5. – С. 29–33.
3. **Деменцова, В. И.** Роль информационно-коммуникационных технологий в познавательной деятельности учащихся / В. И. Деменцова. – Текст : непосредственный // Инновационные педагогические технологии: материалы II Международ. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). – Казань: Бук, 2015. – 78 с.
4. **Семенова, И. Н.** Методика использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Ч. 2. Методология использования информационных образовательных технологий: Учебное пособие / И. Н. Семенова, А. А. Слепухин / под ред. Б. Е. Стариченко. – Екатеринбург, 2013. – 144 с. Текст : непосредственный
5. **Фаргиева, З. С.** Система обучения с использованием ИКТ, интернета и мультимедиа технологий на различных уроках / З. С. Фаргиева, М. Р. Досхоева, М. М. Албогачиева. Текст :

непосредственный // Педагогические науки. Наука, техника и образование. – 2016. – № 6(24). – С. 108–110.

6. Керженцова, А. В. Совершенствование ИКТ-компетентности учителей в условиях реализации ФГОС начального общего образования / А. В. Керженцова, М. М. Пшукова. Текст : электронный // Современные исследования социальных проблем. – 2016. – № 3(59). – С. 123–129. – URL: <file://sovershenstvovanie-ikt-kompetentnosti-uchiteley> (дата обращения 13.10.2024).

7. Сацук, Д. А. Проблема использования информационно компьютерных технологий в учебном процессе начальной школы / Д. А. Сацук. – Текст : непосредственный // Таврический научный обозреватель. – 2016. – № 13. – С. 157–159.

8. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – Текст : непосредственный. – Москва: Народное образование, 1998. – 265 с.

9. Калачев, Е. Ю. Формирование ИКТ-компетентности учащихся начальных классов / Е. Ю. Калачев. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы реализации ФГОС дошкольного и начального общего образования : Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. – 2017. – С. 358–361.

10. Бурлакова, А. А. Компьютер на уроках в начальных классах / А. А. Бурлакова. Текст : непосредственный // Начальная школа плюс До и После. – 2007. – № 7. – С. 32–34.

УДК 37.047

А. М. Чобан-Пилецкая, Р. А. Бусуек
A. M. Chioban-Piletskaya, R. A. Busuek

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ

PECULIARITIES IN THE DEVELOPMENT OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S ABILITIES THROUGH EARLY CAREER GUIDANCE

Рассматриваются исследования особенностей развития способностей младших школьников посредством ранней профориентации. Анализируются современные подходы и методы, используемые в образовательном процессе для выявления и развития интересов и склонностей детей. Особое внимание уделяется роли педагогов и родителей в формировании у младших школьников осознанного подхода к выбору будущей профессии. Приведены примеры успешных практик ранней профориентации в школах и других образовательных учреждениях.

Ключевые слова: ранняя профориентация, развитие способностей, младшие школьники, образовательный процесс, педагогическая поддержка, профессиональная ориентация, интересы и склонности детей.

The article discusses research on the peculiarities of developing younger schoolchildren's abilities through early career guidance. Modern approaches and methods used in the educational process to identify and develop children's interests and inclinations are analyzed. Particular attention is paid to the role of teachers and parents in fostering a conscious approach to choosing a future profession among younger schoolchildren. Examples of successful practices of early career guidance in schools and other educational institutions are provided.

Keywords: early career guidance, ability development, junior schoolchildren, educational process, pedagogical support, professional orientation, interests and aptitudes of children.

Ранняя профориентация играет важную роль в развитии способностей младших школьников, помогая им определить свои интересы и таланты. Этот процесс

способствует формированию осознанного отношения к будущей профессиональной деятельности и развитию ключевых навыков, необходимых для успешной жизни в

современном мире. Ранняя профориентация предоставляет детям возможность познакомиться с разнообразными профессиями, что способствует развитию их кругозора и понимания собственных предпочтений. Это особенно важно в младшем школьном возрасте, когда дети находятся на этапе активного познания мира и формирования личных интересов.

Профориентационные программы для младших школьников включают в себя различные активности, направленные на развитие способностей:

- игры и тренинги, направленные на развитие логического мышления, творческих способностей и коммуникативных навыков;

- экскурсии и встречи с профессионалами различных областей, которые помогают детям узнать больше о различных профессиях и понять, какие навыки и знания необходимы для их освоения;

- практические задания и проекты, позволяющие детям попробовать себя в различных ролях и профессиях.

Педагоги и родители играют ключевую роль в процессе ранней профориентации. Их задачи:

- создавать условия для развития разнообразных способностей детей;

- поддерживать интересы и увлечения детей, помогая им углубляться в выбранные направления;

- обеспечивать разнообразие профориентационных мероприятий и ресурсов.

Для эффективного развития способностей младших школьников используются различные методы и инструменты:

- интерактивные методики, такие как ролевые игры и симуляции, которые позволяют детям погружаться в мир различных профессий;

- онлайн-ресурсы и платформы, предлагающие разнообразные курсы и мастер-классы для детей;

- мультимедийные материалы, видео и презентации, которые делают процесс обучения увлекательным и информативным.

Исследования показывают, что своевременное изучение и развитие способностей у детей приводит к весьма интересным результатам. Проявление таланта требует развития, обучения и труда, лишь только в редких случаях человек может стать многосторонне талантливым, как, например, М. В. Ломоносов и Леонардо да Винчи. Высокий уровень развития способностей трансформирует потребности личности. Известно, что у Ломоносова и Леонардо да Винчи преобладали интересы в научной, технической и художественной сферах (как духовных, так и материальных). При этом они умели со вкусом обустроить свой быт и наслаждаться разнообразными жизненными благами.

Младший школьный возраст – это период активного впитывания и накопления знаний, когда усвоение информации происходит особенно эффективно. Успешному выполнению этой важной жизненной задачи способствуют характерные черты детей этого возраста: доверчивое подчинение авторитету, высокая восприимчивость, впечатлительность и наивно-игровое отношение ко многим аспектам окружающего мира. У младших школьников каждая из этих способностей проявляется преимущественно с положительной стороны, что придает этому возрасту уникальное своеобразие [1, с. 23].

Оценить истинное значение проявляющихся в детстве способностей и предсказать их дальнейшее развитие чрезвычайно сложно. Часто бывает так, что яркие проявления способностей ребенка, достаточные для начальных успехов в некоторых занятиях, не ведут к значимым социальным достижениям. Тем не менее, ранние признаки способностей не могут оставить равнодушными родителей и педагогов, так как они могут свидетельствовать о наличии предпосылок для настоящего таланта [2, с. 44].

Для правильной организации психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса и индивидуального подхода в развитии, обучении

и воспитании, психологу, педагогу и родителю, внимательно изучающему ребенка, важно понимать, к чему у него есть способности и насколько они выражены.

Нами была проведена диагностика способностей младших школьников и анализ мнения родителей и педагогов по вопросам развития способностей обучающихся. На основе полученных данных были выявлены ключевые направления для дальнейшего развития и поддержки талантов у детей.

На подготовительном этапе исследования был подобран стимульный материал, для чего разработаны бланки вопросов, содержащие подробную инструкцию по выполнению всех заданий исследования, составлена программа исследования и график проведения диагностических методик. Непосредственно перед исследованием был проведен инструктаж, целью которого было добиться правильного понимания заданий, максимально честных ответов и адекватных результатов исследования. Исследование проводилось в привычной для исследуемых обстановке, не вызывало затруднений.

После рассмотрения различных методов исследования способностей младших школьников, нами были отобраны и использованы следующие методики: «Карта диагностики способностей обучающегося (оценка задатков и склонностей ученика педагогами и родителями)», разработанная НИЛ «Психолого-педагогическое проектирование» ПГУ имени Т. Г. Шевченко, модифицированная методика «Карта интересов» А. И. Савенкова (для детей и родителей); «Опросник Ф. Татл и Л. Беккер (для родителей и педагогов)»; а также опрос родителей о занятости детей в организациях дополнительного образования [3].

Родителям младших школьников было предложено отметить, свойственны ли ребенку предложенные суждения, которые характеризуют основные типы способностей. Согласно предложенной карте, наличию задатков интеллектуальных, логико-математических, исполнительских и музыкальных, художественно-изобразительных

и лидерско-коммуникативных способностей соответствуют по 8 суждений, наличию задатков естественно-технических, лингво-филологических и театрально-артистических способностей – по 9 суждений, задатков креативности и творческого мышления и спортивно-двигательных способностей – по 7.

Таким образом, полученные результаты дают представление о сформированности задатков определенного типа способностей младших школьников.

Задатки художественно-изобразительных способностей отмечают родители у 28 % (25 учащихся);

Спортивно-двигательных – 26 % (23 ребенка);

Креативности и творческого мышления – 23 % (20 человек);

Лингво-филологических и театрально-артистических способностей – по 22 % (19 учащихся);

Интеллектуальных способностей – 17 % (15 человек);

Логико-математических – 16 % (14 учащихся);

Лидерско-коммуникативных – 14 % (12 школьников);

Исполнительских и музыкальных – 9 % (8 учащихся);

Естественно-технических способностей – 6 % (5 школьников).

Кроме того, нами было отмечено, что лишь 62 % от опрошенных родителей младших школьников подчеркивают один определенный вид способностей у ребенка. 38 % опрошенных родителей выделяют в развитии своих детей два и более направленных задатков способностей.

Таким образом, можно сделать вывод, что наибольшее количество опрошенных родителей отмечают в своих детях задатки художественно-изобразительных (28 %) и спортивных (26 %) способностей. Наименьшее количество школьников показывают задатки естественно-технических (6 %) и музыкально-исполнительских (9 %) способностей.

Ранняя профориентация является важным инструментом развития способностей младших школьников. Она помогает детям лучше понять свои интересы и таланты, формирует осознанное отношение к выбору будущей профессии и способствует всестороннему развитию личности. Важно, чтобы этот процесс был поддержан педагогами и родителями, которые могут создать условия для гармоничного развития каждого ребенка. Немаловажно и соотношение способностей и интересов. Интересы имеют очень большое значение в жизни человека, они побуждают к работе, которая осуществляется продуктивно и легко. Развитие интереса развивает личность. Развитие способностей и развитие интересов очень тесно связаны, поэтому сложно сказать, что первично, а что вторично [4]. Каждый ребенок может проявлять способности к какому-либо виду деятельности, изучая особенности формирования и развития способностей младших школьников необходим комплексный подход и учет взаимодействия различных взрослых, оказывающих влияние на школьника для получения объективной оценки.

Систематическая работа с младшими школьниками по программам дополнительного образования направлена на то, чтобы позволить детям развивать и реализовать свои способности, включиться в социально значимую деятельность. Исходя из этого, частью нашего исследования стали изучение и анализ занятости ребят в дополнительном образовании. Исследование носило информационно-аналитический характер и заключалось в ответе родителей на вопросы о занятости ребят во внеурочное время. Были получены следующие результаты: 61 школьник (69 % опрошенных) развивают способности посредством занятий в организациях дополнительного образования.

В спортивных секциях – 33 ребенка (38 %)

В художественной школе – 10 детей (11 %)

В музыкальной школе – 6 человек (7 %)

Английский язык – 10 человек (11 %)

Театральное искусство – 2 ребенка (2 %)

Соробан – 2 ребенка (2 %)

Робототехника – 1 человек (1 %)

Скорочтение – 1 человек (1 %)

41 школьник (47 % опрошенных) занимается развитием одного вида способностей. 16 ребят (18 %) – посещают 2 разных по направленности вида дополнительного образования. 4 ребенка (5 %) совмещают развитие по трем направлениям.

Мы проанализировали соответствие дополнительного образования младших школьников выявленным у них интересам и склонностям при помощи методики «Карта интересов» А. И. Савенкова. Анализ полученных результатов, представленных, показал, что 70 % школьников занимаются дополнительно развитием той области способностей, к которой не испытывают интереса и склонностей.

Соотнесение внешкольной занятости с задатками формирования способностей, отмечаемыми родителями у младших школьников, выявило следующие результаты: среди детей, занятых в дополнительном образовании, выявлено 54 % учащихся, чья внешкольная занятость не соответствует отмечаемым родителями задаткам к развитию способностей в данном виде деятельности и 46 % ребят, чьи дополнительные занятия соответствуют задаткам, выделенным родителями.

На основании исследования развития способностей детей младшего школьного возраста средствами ранней профориентации можно сделать следующие выводы:

1. Каждый ребенок рождается с определенными задатками для развития способностей и личностных качеств. Эти задатки окончательно формируются в процессе индивидуального развития и обучения. Однако для полноценного развития способностей недостаточно просто предоставить ребенку знания, умения и навыки. Необходимо создать условия, которые будут способствовать раскрытию и укреплению этих способностей.

2. Необходимо развивать такие личностные качества, которые будут стимулировать учебную деятельность ребенка и определять, как он будет использовать полученные знания в будущем: останутся ли они неиспользованными или будут творчески применены.

3. Переход ребенка к систематическому школьному обучению является важным этапом для развития его способностей. Виды деятельности, широко распространенные в дошкольном детстве, вытесняются учебной деятельностью: обучение элементарным навыкам письма, чтения и счета.

Таким образом, в этот период особенно важно выявлять и развивать склонности и способности ребенка. Это время, когда необходимо уделять особое внимание индивидуальным особенностям каждого ученика, создавая условия для их всестороннего развития и поддержки. Только так можно обеспечить гармоничное развитие личности и успешное усвоение учебного материала.

Цитированная литература

1. **Бунеев, Р. Н.** В одном счастливом детстве. В 2-х ч. : Кн. для чт. в 3-м кл. Ч. 2. – 3-е изд., перераб. / Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева. – Москва : БАЛАСС, 2001. – 224 с. : ил. – СВОБОДНЫЙ УМ. – Текст : непосредственный.

2. **Немов, Р. С.** Психология : Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений : В 3 кн. : Кн. 3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика / Р. С. Немов. – Москва : Просвещение; Владос, 1995. – 640 с. – Текст : непосредственный.

3. **Кузнецова, Л. В.** Гармоничное развитие личности младшего школьника : Книга для учителя / Л. В. Кузнецова. – Москва : Просвещение, 1988. – 224 с. – Текст : непосредственный.

4. **Теплов, Б. М.** Избранные психологические труды : В 2-х т., Т. 2 / Б. М. Теплов. – Москва, 1985. – 328 с. – Текст : непосредственный.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 159.9.072

Н. Н. Ковальчук, Д. А. Урсул
N. N. Kovalchuk, D. A. Ursul

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАЩИТЫ ЛИЧНОСТИ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ УРОВНЯХ АЛЕКСИТИМИИ

PSYCHOLOGICAL PROTECTION OF THE INDIVIDUAL AT VARIOUS LEVELS OF ALEXITHYMIA

Авторы изучают взаимосвязи alexithymia с психологическими защитами личности. Изучение данного феномена предоставляет возможность найти не только способы личности защищаться, но и дефекты защит, которые в свою очередь формируют дезадаптивную стратегию совладания со стрессом. В рамках исследования участвовали 100 респондентов в возрасте от 17 до 40 лет. Выявлено, что количество психологических защит больше у испытуемых с высоким уровнем alexithymia.

Ключевые слова: alexithymia, личность, механизмы защиты, психологические защиты личности.

This article focuses on the study of the relationship between alexithymia and psychological defenses of personality. The study of this phenomenon provides an opportunity to find not only ways for a person to protect himself, but also weaknesses in defenses, which, in turn, forms an unadaptive strategy for dealing with stress. The study included 100 participants, whose ages ranged from 17 to 40 years. As a result, it was found that the number of psychological protections is higher in individuals with a high level of alexithymia.

Keywords: alexithymia, personality, defense mechanisms, psychological defense of personality.

В современном мире технический прогресс и изменения в моральных и этических стандартах общества существенно влияют на восприятие собственных и чужих эмоций. Исследование взаимосвязи alexithymia и психологических защит помогает лучше понять механизмы, с помощью которых личность пытается справиться с эмоциональными трудностями. Эти защитные механизмы могут как поддерживать, так и угрожать адекватному восприятию себя и окружающего мира. Например, alexithymia, ограничивая способность человека осознавать и выражать свои эмоции, препятствует

полноценному развитию Я-концепции – совокупности всех представлений индивида о себе, включая его убеждения, оценки и поведенческие тенденции [1].

В. В. Солошенко и Е. С. Гузова в своей типологии рассматривают *временную (адаптивную) alexithymia*, включающую защитную, связанную со страхом перед содержанием эмоций и нарушением аутокоммуникации, и *ситуационную*, проявляющуюся во временных трудностях вербализации эмоций в фрустрирующей ситуации. Чем меньше эмоция распознается и проявляется как чувство, тем более выражены ее вегета-

тивные компоненты, нарушения в работе органа [2].

Принимая во внимание взаимосвязь между алекситимией и защитными механизмами, можно выделить следующие исследования в этой области.

Исследование взаимосвязи интернет-зависимости и алекситимии было описано К. Young. В данном исследовании алекситимия выступает как механизм психологической защиты (Young, 1998).

Кроме того, Т. Г. Бохан отмечает, что в экстремальных условиях Севера вторичная «северная» алекситимия может проявляться как психологическая защита от эмоционального стресса и экстремальных условий жизни [3].

Таким образом, защитные механизмы, с одной стороны, направлены против «запрещенных» форм человеческого поведения, а с другой стороны, представляют адаптивный образ жизни в кризисных ситуациях. В результате алекситимия мешает человеку соприкоснуться с реальностью и получать от нее обратную связь.

В феврале 2023 года было организовано исследование с целью изучения психологических защит личности при различных уровнях алекситимии. Выборку исследования составили 70 женщин и 30 мужчин, возраст которых варьируется от 17 до 40 лет.

С целью изучения выраженности алекситимии нами была проведен опрос по методике «Торонтская алекситимическая шкала» (ТАС-20).

Средние показатели выборки определили, что 63 % респондентов имеют средний уровень алекситимии. Из-за того, что их показатели в большинстве близки к верхней границе уровня, мы относим их к группе риска, как и 12 % с высоким уровнем показателей. У оставшихся 25 % определен низкий уровень алекситимии.

«Торонтская алекситимическая шкала» состоит из трех подшкал.

Первая подшкала – «трудности идентификации чувств». Здесь результаты показали, что 18 % опрошенных испытывают высокий

уровень трудностей, что указывает на их сложности в различении своих эмоций и телесных ощущений при эмоциональном возбуждении. У 62 % респондентов уровень трудностей оказался средним, а у 20 % – низким.

Вторая подшкала – «трудности описания чувств». Высокий уровень был выявлен у 24 % участников опроса, эти испытуемые имеют трудности в выражении своих чувств другим людям. Средний уровень присущ 64 % респондентов, а низкий уровень зафиксирован у 12 % участников.

Третья подшкала – «внешне-ориентированное мышление». Здесь 2 % респондентов показали высокий уровень, они считают все свои успехи и неудачи зависимыми от внешних факторов. Средний уровень был отмечен у 70 % испытуемых, а низкий уровень – у 28 %.

На следующем этапе мы выявили преобладающие защитные механизмы испытуемых при помощи методики «Индекс жизненного стиля», разработанной Р. Плутчиком в соавторстве с Г. Келлерманом и Х. Контом. Анализируя полученные данные, можно сказать, что в профиле эго-защит наиболее представленными в выборке являются такие механизмы психологической защиты, как отрицание, регрессия, проекция и интеллектуализация. Напряженность каждой их указанных психологических защит характеризуется показателем, превышающим 50 %. Наименее выраженными механизмами психологических защит являются подавление и реактивное образование.

Рассмотрим выраженность механизмов психологических защит в зависимости от уровня алекситимии. Анализируя данные, полученные нами в ходе исследования, необходимо отметить, что для испытуемых с низким уровнем алекситимии наиболее выраженными являются такие механизмы психологической защиты, как отрицание и интеллектуализация. Отрицание – это механизм психологической защиты, с помощью которого личность отрицает фрустрирующие и вызывающие тревогу обстоятельства или какой-либо внутренний импульс. Он характе-

рен как напряженный для 68 % испытуемых с низким уровнем алекситимии. Интеллектуализация проявляется в виде чрезмерно «умственного» способа преодоления конфликтной или же фрустрирующей ситуации без переживания. Иными словами, личность пресекает переживания, вызванные неприятной или субъективно неприемлемой ситуацией, при помощи логических установок и манипуляций даже при наличии убедительных доказательств в пользу противоположного. Этот механизм психологической защиты является в зоне напряженности также для 68 % респондентов с низким уровнем алекситимии.

Для испытуемых с высоким уровнем алекситимии характерны такие механизмы психологической защиты, как подавление, регрессия, компенсация и замещение. Вытеснение – механизм защиты, посредством которого неприемлемые для личности импульсы становятся бессознательными; он характерен для 36 % испытуемых данной группы. По мнению большинства исследователей, этот механизм лежит в основе действия и других защитных механизмов личности.

Регрессия рассматривается как механизм психологической защиты, посредством которого личность в своих поведенческих реакциях стремится избежать тревоги путем перехода на более ранние стадии развития либидо. Он свойственен в качестве напряженного для 63 % испытуемых с высоким уровнем алекситимии.

Компенсация проявляется в попытках найти подходящую замену реального или воображаемого недостатка, чаще всего с помощью фантазирования или присвоения себе поведенческих характеристик другой личности. Это одна из конструктивных психологических защит, и она является характерной для 54 % испытуемых с высоким уровнем алекситимии.

Для наибольшего количества респондентов с высоким уровнем алекситимии (82 %) характерен в качестве доминирующего и напряженного такой механизм психологической защиты, как замещение. В большинстве

случаев замещение разрешает эмоциональное напряжение, возникшее под влиянием фрустрирующей ситуации, но не приводит к облегчению или достижению поставленной цели. В этой ситуации субъект может совершать неожиданные, подчас бессмысленные действия, которые снимают внутреннее напряжение.

Испытуемые со средним уровнем алекситимии характеризуются напряженностью по таким психологическим защитами, как вытеснение и проекция. Оба эти механизма являются деструктивными. В основе проекции лежит процесс, посредством которого неосознаваемые и неприемлемые для личности чувства и мысли локализуются вовне. Этот механизм является преобладающим у 35 % испытуемых. Вытеснение – механизм защиты, посредством которого неприемлемые для личности импульсы становятся бессознательными. Он характерен для 69 % респондентов со средним уровнем алекситимии.

Проведенный нами корреляционный анализ с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена показал наличие статистически значимых связей между общим показателем алекситимии и всеми механизмами психологической защиты, кроме интеллектуализации (см. табл.).

Тем не менее необходимо отметить, что в отношении отрицания эта связь отрицательная, т. е. увеличение показателей алекситимии связано с уменьшением проявлений данного механизма психологической защиты. Менее всего с механизмами психологической защиты связана такая шкала алекситимии, как внешне-ориентированное мышление.

С целью выявления статистических различий между группами разной выраженности алекситимии и преобладающих у них механизмов психологической защиты и подтверждения выявленных различий мы применили *h*-критерий Краскела–Уоллиса. Статистически значимые различия выявлены в отношении таких механизмов психологической защиты, как отрицание, регрессия, проекция, замещение на уровне статистической значимости $p \leq 0,01$. Вытеснение и компенса-

ция при уровне статистической значимости $p \leq 0,05$. Статистически значимых различий в

проявлении интеллектуализации и реактивного образования, не выявлено.

Результаты ранговой корреляции Спирмена

	Отрицание	Вытеснение	Регрессия	Компенсация	Проекция	Замещение	Интеллектуализация	Реактивное образование
Общий балл	-0.289**	0.287**	0.378**	0.355**	0.35**	0.509**	- 0.118	0.2*
Трудности идентификации чувств	-0.297**	0.244*	0.417**	0.322**	0.257**	0.445**	- 0.127	0.145
Трудности описания чувств	-0.233*	0.216*	0.274**	0.264**	0.33**	0.488**	- 0.079	0.214*
Внешне-ориентированное мышление	-0.065	0.158	0.159	0.309**	0.346**	0.267**	0.013	0.241*
Критические значения:								
p								
N	0.05				0.01			
100	0.2				0.25			

Примечание: * – корреляция статистически значима при $p \leq 0,05$,

** – корреляция статистически значима при $p \leq 0,01$.

Таким образом, наша гипотеза подтвердилась: испытуемые с различным уровнем алекситимии характеризуются различными преобладающими механизмами психологической защиты, при этом количество психологических защит больше у испытуемых с высоким уровнем алекситимии.

Цитированная литература

1. **Москачева, М. А.** Алекситимия и способность к эмпатии / М. А. Москачева, А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гараян. – Текст : непосредственный // Консультативная психология и психотерапия. – 2014. – №4(83). – С. 98–114.

2. **Соложенкин, В. В.** Алекситимия и психотерапевтическая модель коррекции / В. В. Соложенкин, Е. С. Гузова. – Текст : непосредственный // Социальная и клиническая психиатрия. – 1992. – Т. 8. – С. 18–24

3. **Бохан, Т. Г.** Культурная обусловленность алекситимии как фактор риска нарушения психического здоровья (на примере традиционных народов Сибири) / Т. Г. Бохан, Е. Д. Счастный, О. В. Терехина [и др.]. – Текст : электронный // «Мир науки». Педагогика и психология. – 2016. – Том 4. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnaya-obuslovlennost-aleksitimii-kak-faktora-riska-narusheniya-psihičeskogo-zdorovya-na-primere-traditsionnyh-narodov-sibiri/viewer>

ОСОБЕННОСТИ РОМАНТИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ
У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

PECULIARITIES OF THE ROMANTICIZATION OF MENTAL DISORDERS

Изучается феномен романтизации психических расстройств среди современной молодежи. Авторы исследуют связь между особенностями личности и склонностью к идеализации депрессии, биполярного расстройства, аутизма и другие. В исследовании приняли участие 97 респондентов в возрасте от 15 до 19 лет. Результаты показали, что высокие уровни невротичности, агрессии и депрессивности коррелируют с романтизацией расстройств. Наиболее часто романтизируются аутизм и расстройства пищевого поведения, причем источником информации о них служат социальные сети.

Ключевые слова: романтизация психических расстройств, молодежь, депрессия, биполярное расстройство, аутизм, невротичность.

This article explores the phenomenon of romanticizing mental disorders among modern youth. The authors examine the relationship between personality traits and the tendency to idealize disorders such as depression, bipolar disorder, autism, and others. The study involved 97 respondents aged 15 to 19. The results showed that high levels of neuroticism, aggression, and depression correlate with the romanticization of disorders. Autism and eating disorders are most often romanticized, with social media being the primary source of information.

Keywords: romanticization of mental disorders, youth, depression, bipolar disorder, autism, neuroticism.

К 2017 году в мире было зарегистрировано 792 млн человек с ментальными заболеваниями – это 10,7 % от всего населения планеты. По данным ВОЗ, к 2019 году эта цифра выросла до 970 млн человек – каждый восьмой человек в мире имеет психическое расстройство [1].

В России, по данным Министерства здравоохранения, с психическими заболеваниями на учете стоит около 1 % населения [2].

Сюда не входят те, кто после перенесенного коронавируса имеют нарушения психической сферы. Порядка 300 млн – это люди с тревожными расстройствами и 280 млн – с депрессивными расстройствами. Шизофренией страдают 24 млн человек во всем мире.

В процессе крупномасштабного исследования в США было выявлено: половина американцев (46,4 %) сообщили, что в какой-то момент своей жизни соответствовали критериям тревожного расстройства DSM-IV (28,8 %), расстройства настроения (20,8 %), расстройства контроля импульсов (24,8 %)

или расстройств, связанных с употреблением психоактивных веществ (14,6 %). Половина всех случаев за всю жизнь началась к 14 годам и три четверти к 24 годам [3].

Таким образом, исследования, проведенные в различных странах, свидетельствуют о высокой распространенности психических расстройств среди населения.

В марте–апреле 2024 года было проведено исследование, целью которого являлось изучение особенностей романтизации психических заболеваний у современной молодежи. Выборку исследования составили 97 респондентов, возраст которых варьируется от 15 до 19 лет.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что некоторые особенности личности оказывают влияние на склонность молодого человека к романтизации психических заболеваний.

В соответствии с целью, гипотезой и задачами научного исследования была подобрана методика «Фрайбургский личностный

опросник» И. Фаренберга, Х. Зарга, Р. Гампела и модифицированный вариант методики незаконченных предложений Сакса-Леви.

На начальном этапе эмпирического исследования нами были проанализированы результаты методики «Фрайбургский личностный опросник» И. Фаренберга, Х. Зарга, Р. Гампела.

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод о том, что наибольшая часть выборки обладает высокими результатами по таким шкалам как «невротичность» (60 %), «спонтанная агрессия» (57 %), «депрессивность» (48 %), «раздражительность» (58 %), «реактивная агрессия» (57 %), «застенчивость» (59 %) и «эмоциональная лабильность» (57 %).

Высокий уровень по такому фактору, как «невротичность», говорит о том, что наибольший процент выборки подвержен выраженному невротическому синдрому астенического типа со значительными психосоматическими нарушениями. Результаты факторов «спонтанная агрессия» и «реактивная агрессия» показывают, что респонденты обладают повышенным уровнем психопатизации, создающим предпосылки для импульсивного поведения, а также характеризуются агрессивным отношением к социальному окружению и выраженным стремлением к доминированию. Наибольший процент испытуемых обладает депрессивными признаками в эмоциональном состоянии, в поведении, в отношениях к себе и к социальной среде; склонны к аффективному реагированию из-за неустойчивого эмоционального состояния.

На неустойчивость эмоционального состояния, проявляющуюся в частых колебаниях настроения, повышенной возбудимости, раздражительности, недостаточной саморегуляции указывают высокий уровень эмоциональной лабильности. Также в ходе исследования был выявлен высокий процент по шкале «раздражительность», что говорит о неустойчивом эмоциональном состоянии со склонностью к аффективному реагированию у опрошенных.

Высокие оценки по шкале «застенчивость» отражают наличие тревожности, скованности, неуверенности, следствием чего являются трудности в социальных контактах.

С целью выявления романтизации различных психических заболеваний был применен модифицированный вариант методики незаконченных предложений Сакса-Леви.

В результате проведенного контент-анализа, мы выявили, что 3 % выборки характеризуются романтизацией депрессии и биполярного аффективного расстройства, 14 % – расстройства пищевого поведения, 37 % – аутизма, 7 % – обсессивно-компульсивного расстройства, 14 % – диссоциативного расстройства личности и 7 % – тревожного расстройства. Наибольший процент испытуемых не знают о перечисленных заболеваниях и их признаках.

В результате анализа ответов на вопросы по методике незаконченных предложений было выявлено, что большая часть респондентов характеризует депрессию как негативно влияющий на жизнь человека диагноз («глубокая печаль», «утрата интереса к жизни», «нуждаются в помощи» и т. д.). Романтизация депрессии проявлялась в ответах, связанных с «эстетикой» болезни, – «тоска», «дождь», «серость». Остальные участники исследования не были знакомы с депрессией, ее симптомами и проявлениями (6 %).

Романтизация биполярного аффективного расстройства наблюдается у 3 % выборки, в то время как 92 % не знает о подобном заболевании.

Романтизация биполярного аффективного расстройства проявлялась в ответах, связанных с частой переменчивостью настроения, темпераментностью. Заканчивая предложения, стимулом которых выступали ассоциации к биполярному аффективному расстройству, наибольшая часть респондентов выборки отвечали «не знаю, что это значит», «нет ассоциаций», «что это такое?». Эти результаты говорят о малой осведомленности общества о данном заболевании.

Кроме того, было выявлено, что 14 % опрошенных склонны к романтизации расстройства пищевого поведения, в то время как 82 % испытуемых не знакомы с данным расстройством.

Стимул «расстройство пищевого поведения» вызывало у людей ассоциации, связанные с худобой тела. В ряде ответов, имеющих положительный окрас к данному заболеванию, имеются «красиво выпирают кости», «красиво торчат ключицы», «изящество», «утонченность». Из плюсов РПП выделяли такие, как «красивое тело», «худоба», «люди не издеваются».

Выборка так же проявила высокий уровень романтизации расстройства аутистического спектра (37 %). 46 % не осведомлены о подобном расстройстве, а 17 % проявляют негативное отношение к обладателям расстройства аутистического спектра.

Люди, у которых имеется данное заболевание, в большинстве случаев ассоциируются у респондентов с такими понятиями, как «гений», «добрый», «милый», «очаровашка». Испытуемые характеризуют их как «необычных», живущих в «своем маленьком мире». Однако стоит отметить, что часть описывает их как одиноких и обреченных людей.

Романтизация обсессивно-компульсивного расстройства проявляется у 7 %, 80 % не знакомы с подобным расстройством, его симптомами и проявлениями.

Часть выборки описывает людей, страдающих ОКР, как перфекционистов, чистоплотных, трудолюбивых и аккуратных людей, любящих, чтобы «все было на своих местах».

Романтизация диссоциативного расстройства личности также наблюдается у десятой части респондентов – 11 %. 75 % выборки не знают о таком расстройстве. Отрицательные, негативные ассоциации наблюдаются у 14 %.

Романтизация диссоциативного расстройства личности, известное как социопатия, имела свое выражение в таких характеристиках, как «харизматичные», «крутые», «постоянно веселые», «гении». Категория «социопатия» нередко вызывала такую

ассоциацию, как «Шерлок Холмс» – главный герой одноименного сериала. Полученные результаты доказывают, что интернет-пространство и фильмография могут исказить представления о различных заболеваниях, передавая в большей части необычные, харизматичные и впечатляющие черты и игнорируя все трудности, с которыми сталкивается личность при тех или иных расстройствах.

Тревожное расстройство романтизируется в 7 %, в 27 % вызывает негативные реакции, в то время как у 66 % выборки стимул «тревожное расстройство» не вызывал никаких ассоциаций.

Человек, страдающий тревожным расстройством, романтизируется в большей степени такими характеристиками, как «мягкий и невинный», «прячет руки в рукава кофты», «сбегает в свой мир» и т. д. Однако часть выборки указала на то, что тревожное расстройство – трудная ноша, не позволяющая «жить спокойно». Несмотря на то, что присутствует как романтизация, так и адекватное восприятие данного расстройства, наибольший процент испытуемых остается в неведении о существовании подобного расстройства.

Так же с помощью метода незаконченных предложений было выявлено, что большинство испытуемых о психических заболеваниях узнает из интернета (47 %), чаще всего – платформ Instagram и TikTok, что может быть причиной плохой осведомленности населения об неискаженном образе расстройств. Заканчивая предложение «люди с психическими расстройствами вызывают у меня...», большинство ответов (36 %) содержали в себе слова «страх», «тревогу», «опаску». Это доказывает факт того, что по сей день люди с различными психическими заболеваниями представляются окружающим людям опасными и непредсказуемыми, «психами».

Следующим этапом нашего исследования было выявление связи между личностными характеристиками и склонностью к романтизации. Для анализа результатов был использован метод ранговой корреляции Спирмена.

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод о том, что чем ниже уровень такой личностной характеристики, как открытость, и чем более интровертирован человек, тем вероятнее его склонность к романтизации биполярного-аффективного расстройства.

Так же, чем выше невротичность и депрессивность и чем ниже общительность и эмоциональная лабильность, тем выше вероятность того, что личность будет склоняться к романтизации расстройств пищевого поведения.

Романтизация аутизма проявляется у тех, кто обладает высоким уровнем невротичности, реактивной агрессии, открытости, эмоциональной лабильности и экстравертированности.

Низкий уровень таких характеристик, как спонтанная агрессия, открытость и интровертированность может привести к романтизации тревожного расстройства.

Кроме того, с помощью ранговой корреляции Спирмена мы выявили, что люди, романтизирующие депрессию, с большой вероятностью будут романтизировать и обсессивно-компульсивное расстройство. Романтизирующие депрессию и тревожное расстройство личности склонны к романтизации диссоциального расстройства личности.

Мы можем так же утверждать, что люди, романтизирующие биполярное аффективное, обсессивно-компульсивное и диссоциальное расстройства личности будут склонны к романтизации депрессии.

Таким образом, несмотря на малую осведомленность населения о тех или иных психических заболеваниях, часть в той или иной степени проявляет романтизацию, выставляя различные расстройства в положительном для себя свете. Значительная часть респондентов узнает о психических заболеваниях из интернета, чаще всего – платформ TikTok и Instagram.

Наблюдается связь между личностными особенностями испытуемых и их склонности к романтизации. Так, закрытые в себе, интро-

вертированные люди будут с большой вероятностью романтизировать биполярно-аффективное расстройство, а вот респонденты, чей уровень открытости высок вкупе с высокими показателями по реактивной агрессии, эмоциональной лабильности, невротичности, романтизировать расстройство аутистического спектра.

Таким образом, теоретический анализ распространенности нарушений психического здоровья выявил, что в Европейском регионе эти показатели очень высоки. По данным ВОЗ (2006), из 870 млн человек, проживающих в Европейском регионе, около 100 млн испытывают состояние тревоги и депрессии; 4 млн страдают биполярными аффективными расстройствами и 4 млн – паническими расстройствами.

При анализе результатов исследования выявлено, что у большинства участников выборки наблюдаются высокие уровни таких личностных черт, как невротичность, спонтанная агрессия, депрессивность, раздражительность, реактивная агрессия, застенчивость и эмоциональная лабильность. Это указывает на повышенный уровень психопатизации и агрессивности, а также на склонность к депрессивным состояниям и тревожности среди современной молодежи. Дальнейшее исследование романтизации психических заболеваний показало, что хотя большинство испытуемых недостаточно информированы о различных психических расстройствах, некоторые все же склонны романтизировать их при ассоциировании с определенными качествами или чертами личности. Носители тех или иных диагнозов вызывают у испытуемых чувство страха, опасение и тревогу. Корреляционный анализ также показал связь между определенными чертами личности и тенденцией к романтизации психических заболеваний.

Цитированная литература

1. Всемирная организация здравоохранения. – URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders> (дата обращения 10.10.2024). – Текст : электронный.

2. Здравоохранение в России. 2021: Статистический сборник. – Москва: Росстат, 2021. – 171 с. – Текст : непосредственный.

3. Кесслер, Р. К. Распределение распространенности расстройств DSM-IV в течение

жизни и по возрасту начала в Национальном обзоре сопутствующей патологии / Р. К. Кесслер, К. Р. Мериангас, Э. Э. Уолтерс. – Текст : электронный // Архив общей психиатрии. – 2005. – № 62 (6). – С. 593–602.

УДК 159.9.07

В. Ю. Могилевская, И. К. Бернард
V. Y. Mogilevskaya, I. K. Bernard

ЭМПИРИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В ВИРТУАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ

EMPIRICAL TYPOLOGY OF USERS WITH VARYING DEGREES OF INVOLVEMENT IN VIRTUAL COMMUNICATION

Рассматривается проблема изучения личностных особенностей интернет-пользователей с разной степенью вовлеченности в виртуальное общение. Кластерный анализ позволил выделить три группы интернет-пользователей: «гипертимные пользователи с низким уровнем интернет-зависимости», «компульсивные пользователи с негативными последствиями» и «зависимые пользователи». Предлагается описание каждого из трех типов.

Ключевые слова: виртуальное общение, вовлеченность, интернет, интернет-пользователь, кластерный анализ, типология.

This article considers the problem of studying the personality characteristics of Internet users with different degrees of involvement in virtual communication. Cluster analysis allowed us to identify three groups of Internet users: “hyperintimate users with a low level of internet addiction”, “compulsive users with negative consequences” and “dependent users”. A description of each of the three types is offered.

Keywords: virtual communication, involvement, Internet, Internet users, cluster analysis, typology.

На современном этапе общественного развития виртуальное общение с помощью сети Интернет стало неотъемлемым атрибутом человеческой жизни. Поскольку интернет является главной технологией информационной эпохи [1]. Виртуальное общение влияет на личность (на интеллектуальную, эмоционально-волевою, коммуникативную сферы) и оказывает двойственное воздействие: с одной стороны, может выступать инструментом для удовлетворения основных личностных потребностей. С другой, чем комфортнее человек чувствует себя в виртуальной коммуникации, тем сильнее он «растворяется» в ней и тем значительнее становится для него виртуальный мир общения [2]. В связи с этим важно

понимать, каким образом данная коммуникация влияет на личностные особенности пользователей с разной степенью вовлеченности в виртуальное общение.

Цель исследования: изучить личностные особенности интернет-пользователей с разной степенью вовлеченности в виртуальное общение.

Объект исследования: личность интернет-пользователей.

Предмет исследования: структура личностных качеств интернет-пользователей с разной степенью вовлеченности в виртуальное общение.

Гипотеза: мы предполагаем, что степень вовлеченности в виртуальное общение

связана со специфической структурой личностных качеств интернет-пользователей. Так, интернет-пользователи, максимально вовлеченные в виртуальное общение, показывают преобладание таких личностных качеств, как тревожность, сензитивность, лабильность и экстраверсия.

Методы:

1. Эмпирические методы (индивидуально-типологический опросник (методика Л. Н. Собчик) и методика диагностики интернет-зависимости С. Чена (адаптация В. А. Малыгина, К. А. Феклисова));

2. Методы количественной и качественной обработки и интерпретации данных.

База исследования: эмпирическое исследование было проведено на базе Приднестровского государственного университета и Военного института Министерства обороны ПМР им. генерал-лейтенанта А. И. Лебеда со студентами очной и заочной форм обучения. Выборку составили респонденты в возрасте от 18 до 25 лет в количестве 100 человек.

Исследование предполагало выявление респондентов, склонных к интернет-зависимому поведению. Полученные нами результаты по методике «Шкала интернет-зависимости С. Чена» представлены на рис. 1.



Рис. 1. Выраженность склонности к интернет-зависимому поведению у интернет-пользователей, %

Анализ данных, представленных на рис. 1, говорит о том, что у испытуемых доминирует

показатель склонности к возникновению интернет-зависимого поведения (51 %). Для данной группы характерна неустойчивость в использовании интернета, проявляющаяся в частичной утрате контроля за временем, проведенным в виртуальном пространстве. Около трети респондентов показали минимальный риск возникновения интернет-зависимого поведения (29 %), что свидетельствует об умеренном использовании сети Интернет. Данная категория способна контролировать время, проведенное в виртуальном пространстве. У наименьшей доли респондентов доминирует выраженный и устойчивый паттерн возникновения интернет-зависимого поведения (20 %). Представленную группу можно охарактеризовать сверхмерным нахождением в виртуальном мире.

Кроме того, нами были проанализированы результаты опроса по шкале интернет-зависимости С. Чена, представленные на рис. 2.

Выраженность интернет-зависимого поведения

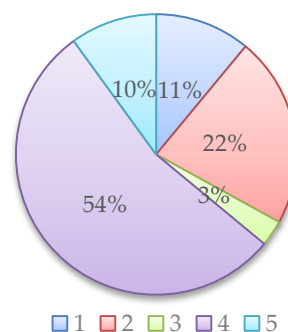


Рис. 2. Показатели интернет-зависимости пользователей по методике С. Чена, %

Примечание: 1 – шкала компульсивных симптомов; 2 – шкала симптомов отмены; 3 – шкала толерантности; 4 – шкала внутриличностных проблем и проблем, связанных со здоровьем; 5 – шкала управления временем.

Анализ рис. 2, позволяет сформулировать вывод о том, что у наибольшей доли респондентов преобладают внутриличностные проблемы и проблемы, связанные со здоровьем (проблемы со зрением, опорно-двигательным аппаратом, бессонница и т. д.). Менее выражены симптомы отмены, проявляющиеся в

дискомфорт, возникающем при долгом отсутствии доступа к сети Интернет. Практически в равных долях для испытуемых характерны компульсивные симптомы, проявляющиеся в чувстве вынужденности пребывания в интернет-пространстве, желании «войти в сеть» и сложности с управлением времени. Наименьшую долю составили значения шкалы толерантности, выражающихся в заметном возрастании количества времени, которое нужно провести в сети Интернет, чтобы достичь удовлетворения.

Обобщая сказанное, можно заключить, что для большинства респондентов свойственно иметь как проблемы внутриличностного характера, так и проблемы, связанные со здоровьем.

Далее проанализируем данные, полученные из методики индивидуально-типологических свойств личности. Полученные нами результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Выраженность индивидуально-типологических особенностей личности у интернет-пользователей по методике Л. Н. Собчик, %

Экстраверсия	24
Спонтанность	19
Агрессивность	6
Ригидность	6
Интроверсия	16
Сензитивность	10
Тревожность	9
Лабильность	10

Анализ табл. 1 позволяет сформулировать вывод о том, что у наибольшей доли респондентов (24 %) преобладает такое личностное качество, как экстраверсия, что свидетельствует о избыточной общительности, неразборчивости и назойливости в межличностных контактах. Чуть менее выражено такое личностное качество, как спонтанность (19 %). Это говорит о высокой импульсивности ряда респондентов. Интроверсия, характеризующаяся замкнутостью и аутичностью личност, свойственна 16 % испытуемым.

Практически в равных долях (10 % и 9 %) для респондентов характерны такие качества,

как сензитивность, тревожность и лабильность, что свидетельствует о невротической структуре переживаний, склонности к навязчивым страхам и паническим реакциям, дезадаптивном состоянии, избыточной эмотивности, а также выраженной демонстративности и истероидных проявлениях.

В наименьшей степени выражены ригидность и агрессивность (по 6 %), выражающиеся в субъективизме, инертности установок, настойчивости, настороженной подозрительности, а также в склонности к агрессивным высказываниям или действиям.

С целью наиболее глубокого анализа нами были проанализированы индивидуально-типологические особенности разных групп склонности к интернет-зависимому поведению. Результаты представлены на рис. 3–5.

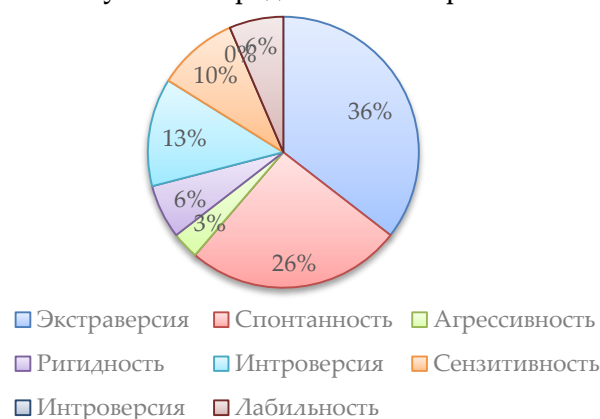


Рис. 3. Выраженность индивидуально-типологических особенностей личности по методике Л. Н. Собчик в группе интернет-пользователей с минимальным риском возникновения интернет-зависимого поведения, %

Из рис. 3 видно, что для наибольшей доли респондентов с минимальным риском возникновения интернет-зависимого поведения характерны такие качества, как экстраверсия (36 %) и спонтанность (26 %), что говорит о склонности получать удовольствие от общения, проявлять энтузиазм, разговорчивость, напористость и общительность. При этом для них характерна высокая импульсивность. В наименьшей степени проявлены агрессивность (3 %), ригидность (6 %), интроверсия (15 %), сензитивность (10 %) и лабильность (6 %).



Рис. 4. Выраженность индивидуально-типологических особенностей личности по методике Л. Н. Собчик в группе интернет-пользователей со склонностью к возникновению интернет-зависимого поведения, %

Из рис. 4 видно, что для наибольшей доли респондентов со склонностью возникновения интернет-зависимого поведения характерны такие качества как спонтанность (19 %), экстраверсия (19 %) и интроверсия (19 %). Следовательно, для данной группы испытуемых характерна высокая импульсивность, а также, с одной стороны, открытость этому миру и стремление коммуницировать с другими людьми, а с другой – определенная закрытость от окружающего мира.

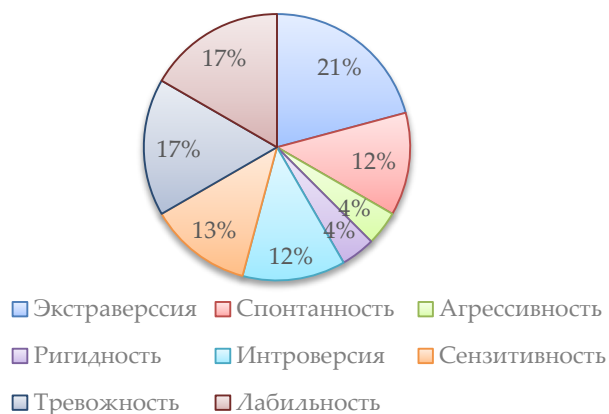


Рис. 5. Выраженность индивидуально-типологических особенностей личности по методике Л. Н. Собчик в группе интернет-пользователей со сформированным и устойчивым интернет-зависимым поведением, %

Из рис. 5 видно, что наибольшему проценту испытуемых со сформированным и устойчивым интернет-зависимым поведением свойственна экстраверсия (21 %), что может свидетельствовать об избыточной общительности, неразборчивости и назойливости в межличностных контактах. В равных долях испытуемым свойственны лабильность (17 %) и тревожность (17 %), что свидетельствует о склонности к навязчивым страхам, паническим реакциям, а также об истероидных проявлениях и выраженной демонстративности.

Таким образом, анализ данных, представленных на рис. 3–5, демонстрирует нам, что для всех трех групп характерна выраженность такого качества как экстраверсия (36 и 21 %). Для групп с минимальным риском и склонностью к возникновению интернет-зависимого поведения (26 и 21 %) в значительной мере характерна спонтанность, что говорит о высокой импульсивности респондентов. У группы со сформированным и устойчивым интернет-зависимым поведением практически в равных долях (по 17 %) выражены такие личностные качества, как интроверсия и лабильность, что свидетельствует об избыточной эмотивности. Кроме того, таким респондентам свойственны черты выраженной демонстративности, истероидные проявления и чрезмерная замкнутость.

Таким образом, можно сделать заключение о том, что наиболее характерными качествами для группы с минимальным риском возникновения интернет-зависимого поведения являются экстраверсия и спонтанность, для группы со склонностью – экстраверсия, спонтанность, интроверсия. В свою очередь, для группы со сформированным и устойчивым интернет-зависимым поведением в наибольшей мере характерны экстраверсия, интроверсия и лабильность.

Далее мы посчитали различия выраженности интернет-зависимого поведения у интернет-пользователей всех трех групп (с минимальным, средним и высоким риском к интернет-зависимому поведению) по критерию Краскела–Уолисса. Результаты представлены в табл. 2.

С целью разбиения общей совокупности испытуемых на группы по измеренным признакам нами был проведен кластерный

анализ. В итоге выделилось три кластера. Результаты представлены в табл. 3.

Таблица 2

Различия выраженности интернет-зависимого поведения у интернет-пользователей с минимальным, средним и высоким риском к интернет-зависимому поведению по критерию Краскела–Уолисса

Выраженность различий у интернет-пользователей с разной степенью вовлеченности в ИЗ	Значение критерия	Уровень значимости	Вывод
	82,6693	$p < 0,05$	Разница в индивидуально-типологических особенностях личности в группах студентов с различной степенью склонности к интернет-зависимому поведению достаточно высока

Таблица 3

Кластерный анализ показателей интернет-зависимого поведения и индивидуально-типологических особенностей личности

Конечные центры кластеров				Средние значения
Особенность личности	Кластер			
	1	2	3	
Экстраверсия	<u>5,54</u>	5,38	<u>5,53</u>	5,4700
Спонтанность	<u>6,10</u>	<u>5,93</u>	4,88	5,8200
Агрессивность	5,18	<u>5,56</u>	4,59	5,2900
Ригидность	<u>5,59</u>	5,02	4,76	5,2100
Интроверсия	4,98	<u>5,33</u>	5,16	5,2400
Сензитивность	4,02	<u>5,21</u>	<u>5,82</u>	4,8300
Тревожность	3,98	<u>5,52</u>	<u>6,24</u>	5,0100
Лабильность	4,34	<u>5,29</u>	<u>5,47</u>	4,9300
Общий показатель интернет-зависимости	<u>38,29</u>	<u>56,02</u>	<u>75,76</u>	52,1100
Компульсии	7,32	<u>11,00</u>	<u>14,88</u>	10,1500
Отмена	8,00	<u>11,33</u>	<u>16,00</u>	10,7600
Толерантность	6,44	<u>9,45</u>	<u>12,06</u>	8,6600
Проблемы	9,39	<u>13,19</u>	<u>18,82</u>	12,5900
Интегральные симптомы	7,15	<u>10,81</u>	<u>14,00</u>	9,8500
Негативные последствия	21,76	32,02	42,94	29,6700

В представленной таблице выделено три группы респондентов с разной степенью вовлеченности в интернет-общение.

Так, первый кластер мы обозначили как «Гипертимные пользователи с низким уровнем интернет-зависимости». Сюда вошли респонденты с низкими показателями интернет-зависимости и высокими показателями спонтанности, экстраверсии и ригидности.

Второй кластер – «Компульсивные пользователи с негативными последствиями»: респонденты с средними показателями интернет-зависимости, высокими показателями

негативных последствий, отмены, компульсий, проблем, толерантности, а также с выраженным уровнем спонтанности, агрессивности, интроверсии, сензитивности, лабильности и тревожности.

Третий кластер – «Зависимые пользователи». Они характеризуются высокими показателями интернет-зависимости, негативных последствий, проблем, интегральных и негативных симптомов, симптомов отмены, толерантности и компульсий, а также высокими показателями тревожности, сензитивности, лабильности и экстраверсии.

В результате проведенного анализа можно заключить следующее: для пользователей с минимальным уровнем вовлеченности в интернет-общение характерны такие личностные черты, как спонтанность, экстраверсия и ригидность. Личностям данного типа свойственны общительность, открытость, коммуникабельность, устойчивость к стрессу. Такие люди легче устанавливают контакты с окружающими, стремятся к лидированию, а также легко выражают собственные чувства. Необходимо отметить, что пользователи, относящиеся к данной категории, характеризуют других пользователей, увлеченных виртуальным общением, больше в негативном ключе, чем в позитивном, а также выражают положительное отношение к социальным сетям. В целом респонденты с минимальной степенью склонности к интернет-зависимому поведению демонстрируют средний уровень активности в виртуальной социальной сети.

В свою очередь, у интернет-пользователей со средним уровнем вовлеченности наиболее выражены такие личностные качества, как интроверсия, тревожность, спонтанность, агрессивность, сензитивность и лабильность, т. е. для них в большей степени характерна закрытость от контактов с окружающими людьми, малообщительность, низкий уровень активности, сдержанность, эгоцентризм, частые перепады настроения. Основные переживания таких людей в большей степени связаны с «внутренней» жизнью, а не с событиями, происходящими в окружающем мире. Также им свойственны проявления нервозности, напряжения и беспокойства на фоне чувств незащищенности, неопределенности и беспомощности. Пользователи, относящиеся к данной категории, также характеризуют пользователей, увлеченных виртуальным общением, больше в негативном ключе, чем в позитивном, и выражают положительное отношение к социальным сетям.

Для пользователей с высоким уровнем интернет-зависимого поведения характерны выраженная экстраверсия, что может говорить об избыточной общительности, а также о неразборчивости и назойливости в межличностных контактах, а также сензитивность, которая свидетельствует о повышенной индивидуальной чувствительности к событиям окружающего мира и тревоге о возможных новых происшествиях. Сензитивность может проявляться в таких чертах личности, как застенчивость, повышенная впечатлительность, низкая самооценка, резкая и в большей степени необъективная самокритика, склонность к продолжительным переживаниям, комплекс неполноценности и лабильность, выражающаяся в чрезмерной демонстративности. Таким пользователям свойственны проявления нервозности, напряжения и беспокойства на фоне чувств незащищенности, неопределенности и беспомощности. Они также выражают положительное отношение к социальным сетям.

Таким образом, выдвинутая в начале исследования гипотеза подтвердилась. Полученные нами результаты могут иметь важное значение для разработки и построения просветительских мероприятий, направленных на профилактику чрезмерно высокой степени вовлеченности в виртуальное общение и коррекционные воздействия при ее возникновении.

Цитированная литература

1. **Шаброва, Л. Е.** Виртуальная коммуникация современного информационного общества / Л. Е. Шаброва. – Текст: непосредственный // Современные философские исследования. – 2017. – № 4. – С. 86–92.
2. **Руденко, Е. С.** Виртуальная коммуникация как психологический феномен / Е. С. Руденко. – Текст: непосредственный // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2020. – № 2. – С. 108–117.

**ВЫРАЖЕННОСТЬ ПОТРЕБНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
БЕЗОПАСНОСТИ У СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ)****THE EXPRESSION OF THE NEED FOR PSYCHOLOGICAL SAFETY
IN STUDENTS (ON THE EXAMPLE OF FUTURE PSYCHOLOGISTS)**

Анализируется феномен потребности в психологической безопасности у студентов. Приводятся результаты эмпирического исследования (N = 69) выраженности и структуры психологической потребности в безопасности у будущих психологов. Студентам не свойственно искать опасные ситуации, они склонны предпринимать непосредственные усилия для организации деятельности, связанной с личной безопасностью и безопасностью близких, а потребность в безопасности не удовлетворена или удовлетворена в минимальной степени. Показана связь степени удовлетворенности потребности в безопасности и потребности в переживании опасности. Выделены три группы студентов: ориентированные на переживание чувства безопасности; ориентированные на переживание чувства безопасности и его обеспечение; ориентированные на переживание чувства опасности.

Ключевые слова: психологическая потребность в безопасности; потребность в переживании опасности; потребность в переживании чувства безопасности; потребность в обеспечении безопасности; степень удовлетворенности в безопасности.

The article analyzes the phenomenon of the need for psychological safety in students. The results of an empirical study (N=69) of the expression and structure of the psychological need for safety of future psychologists are presented. Students are not inclined to look for dangerous situations, they tend to make immediate efforts to organize activities related to personal safety and the safety of loved ones, and the need for safety is not satisfied or satisfied to a minimum degree. The relationship between the degree of satisfaction of the need for safety and the need to experience danger is shown. Three groups of students are distinguished: those focused on experiencing a sense of safety; those focused on experiencing a sense of safety and ensuring it; those focused on experiencing a sense of danger.

Keywords: psychological need for safety; need to experience danger; need to experience a sense of security; need to ensure safety; degree of satisfaction in safety.

Современные реалии характеризуются сложными условиями обучения и труда молодых людей. Мир, в котором им предстоит строить будущее, можно обозначить как кризисный, неопределенный, конкурентный и стрессогенный.

При этом «глобальные социально-демографические тенденции, социально-культурное многообразие современного мира, феномены глобализации создают... особый макросоциальный контекст развития образования» [1, с. 124]. Это показывает, что наиболее чувствительной частью молодежи в этом ключе выступают студенты, так как именно они представляют собой наиболее социально активную группу, обобщенно выражающую

будущность и перспективы развития страны. В то же время вопросы содержания образовательного процесса представляют собой важнейшее глобальное направление развития общества. Так, «повышение качества образования является неотъемлемой задачей любого государства» [2, с. 158].

Отметим также, что особого внимания ученых требует подготовка специалистов помогающих профессий, которым, с одной стороны, необходимо организовывать помощь нуждающимся, с другой – сохранять экологичность труда и личности в разных, часто рискованных и психологически небезопасных условиях жизнедеятельности. Наиболее актуальным в подготовке будущих психологов, с

нашей точки зрения, является становление и сохранение состояния психологической безопасности личности. Таким образом, формулируется проблемное поле нашего исследования, которое объединяет вопросы важности учета психологического контекста субъективной безопасности образования для студентов в целом и студентов-психологов как наиболее очевидных представителей помогающих профессий в частности.

Научно-практическое изучение психологической безопасности представляет собой относительно новое направление исследовательского поиска. В обобщенном смысле современные исследования, связанные с вопросами психологической безопасности, фокусируются вокруг изучения ее структуры, поиска переменных, оказывающих влияние на ее состояние, описания факторов, детерминирующих уровень психологической безопасности личности или ее отдельных компонентов. Далее нам кажется целесообразным остановиться подробнее на анализе указанных выше направлений исследования.

По О. Ю. Зотовой, «потребность в безопасности – одна из антропологических констант человеческого существования. Она возникает вместе с появлением самого человека и сопровождает его на протяжении всей обозримой истории» [3, с. 84].

Целостную концепцию психологической безопасности личности представил В. Г. Маралов, в которой она относится к категории базовых потребностей человека, включает в себя различные компоненты и представляет собой социализированную биогенную потребность. Ее проявления у конкретного индивида вариативны и связаны с разными потребностями, качествами личности, стилем жизни [4, с. 147].

Автор выделил такие ее компоненты, как «психологическая потребность в переживании чувства безопасности», «психологическая потребность в переживании чувства опасности» и «психологическая потребность в обеспечении безопасности». При этом важно отметить, что согласно его концепции, высокая потребность в переживании безопасности не обязательно приведет к высокому

уровню выраженности психологической потребности в обеспечении безопасности, т. е. личность, испытывающая выраженную потребность в самом переживании чувства безопасности, не обязательно станет предпринимать усилия для ее обеспечения [4, с. 147]. В то же время демонстрация личности выраженных потребностей в переживании чувства безопасности и опасности могут выражать амбивалентность ее мотивационной сферы в целом и состояния субъективной безопасности в частности. Исследователь также охарактеризовал особенности взаимосвязи психологической потребности в безопасности с типом отношения человека к угрозам [5, с. 145].

И. И. Пацакула описала различные связи, возникающие между психологической потребностью в безопасности, поиском острых ощущений и склонности личности к депрессии [6, с. 16].

Ю. В. Зотова, Л. В. Тарасова и Д. Н. Васьков показали наличие взаимосвязи финансовых проблем в семье, совместного/отдельного проживания с родителями, структуры семьи, очередности рождения детей, специфики романтических отношений между семейными партнерами и компонентами психологической безопасности личности [7, с. 117].

Л. П. Кислякова указала на уровень удовлетворения потребности в психологической безопасности как фактор развития, повышения качества жизни и создания безопасной образовательной среды обучающихся [8, с. 27].

Ю. В. Кобазова охарактеризовала связь отдельных компонентов психологической безопасности личности с социально-психологическим климатом вуза и личностными особенностями студентов – такими, как адекватный уровень самооценки, самовосприятия, уровень тревожности и агрессии студентов [9, с. 27] и пр.

Анализ научных работ последних лет показал, что работ, касающихся особенностей психологической потребности в безопасности студентов конкретных направлений подготовки и помогающих профессий в целом

представлено недостаточно, а исследований, посвященных изучению психологической потребности в безопасности и ее компонентов у студентов-психологов, до настоящего времени не проводилось.

Целью нашей работы стало исследование выраженности психологической потребности в безопасности студентов-психологов. Мы применили методики «Диагностика потребности в безопасности» (В. Г. Маралов), «Оценка удовлетворенности потребности в безопасности» (О. Ю. Зотова); критерий корреляции Пирсона и иерархический кластерный анализ методом Варда. В исследовании приняли участие 69 студентов направления «Психология» с I по IV курс (I курс – 23, II курс – 21, III курс – 12, IV курс – 12). Полученные результаты отражены на рис. 1, 2 и в табл. 1.



Рис. 1. Выраженность структуры психологической безопасности по методике В. Г. Маралова, %

Данные, представленные на рис. 1, позволяют заключить, что у студентов-психологов в целом высоко выражена психологическая потребность в безопасности. Проанализируем полученные результаты более подробно.

Так, по шкале «Потребность в переживании чувства опасности» студенты показали преобладание низкого уровня (79 %). Это свидетельствует о том, что им не свойственно

искать опасные ситуации и создавать условия, вызывающие стремление к неожиданностям, риску и опасностям.

По шкале «Потребность в переживании безопасности» мы наблюдаем иную картину. Так, для будущих психологов характерно доминирование среднего (44 %) и высокого уровней (38 %). Это показывает выраженное стремление студентов к стабильным ситуациям, не связанным с рисками и опасностями. Кроме того, это может свидетельствовать об их общей неудовлетворенности и устойчивом переживании ими чувства опасности.

По шкале «Потребность в обеспечении безопасности» будущие психологи также показывают преобладание высокого уровня (75 %). Это характеризует их как склонных в высокой степени предпринимать непосредственные усилия (как активные, так и пассивные) для организации специфической деятельности, связанной с личной безопасностью и безопасностью близких.

Результаты диагностики удовлетворенности потребности в безопасности отражены на рис. 2.



Рис. 2. Выраженность удовлетворенности потребности в безопасности по методике О. Ю. Зотовой, в %

Данные, представленные на рис. 2, позволяют заключить, что в выборке студентов – будущих психологов в наибольшей степени представлены частичная удовлетворенность (27,5 %) и неудовлетворенность потребности в безопасности (50 %). Перед тем, как проинтерпретировать полученные результаты, сделаем отступление и отметим, что измерение шкал «Психологическая потребность в переживании чувства безопасности» и «Психологическая потребность в обеспечении безопасности» по методике В. Г. Маралова не идентичны показателям по методике О. Ю. Зотовой, так как по существу измеряют различные стороны психологической безопасности, потребности в ее переживании и субъективной степени ее удовлетворенности для личности. «Удовлетворение потребности в безопасности – необходимое условие нормального существования и развития человека – реализуется в обществе через определенные организационные формы, устойчивые структуры социальных взаимодействий, совместную деятельность, трансформируясь в систему взаимосвязанных личных и групповых интересов и способов их достижения» [3, с. 84].

Так, у трети респондентов психологическая потребность удовлетворена в минимальной степени, а значит, субъективно воспринимается как удовлетворенная, т. е. она минимально фиксируется в качестве активного фактора детерминации мотивационной сферы и может проявляться как предпочтение знакомых форм поведения и жизненных ситуаций, четкими перспективами по отношению к тем формам поведения и ситуациям, в которых много элементов неопределенности, или как стремление к более стабильным условиям существования и т. п. При этом половина респондентов показала, что психологическая потребность в безопасности не удовлетворена даже в минимальной степени.

Дальнейшая логика нашего исследования предполагала поиск корреляционных связей между показателями структуры психологической потребности в безопасности и степенью ее удовлетворенности у студентов (на примере будущих психологов) с помощью коэффициента корреляции Пирсона. Полученные результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Результаты математико-статистического подсчета
коэффициента корреляции Пирсона между структурными компонентами
психологической потребности в безопасности
и степенью удовлетворенности потребности в безопасности**

Шкала	Степень удовлетворенности		
	Значение	Уровень значимости	Вывод
Потребность в переживании чувства опасности	0,278	0,021	Значима
Потребность в переживании безопасности	0,019	0,876	Не значима
Потребность в обеспечении безопасности	– 0,183	0,133	Не значима

Таблица 2

**Кластеризированные показатели психологической потребности
в безопасности студентов будущих психологов**

Показатели		Сумма квадратов	Ст. св.	Средний квадрат	F	Знач.
Потребность в переживании чувства безопасности	Между группами	74,572	18	4,143	1,754	0,05
	Внутри групп	118,065	50	2,361		
	Итого	68				
Потребность в переживании чувства опасности	Между группами	126,214	18	7,012	1,553	0,011
	Внутри групп	225,699	50	4,514		
	Итого	351,913	68			
Потребность в обеспечении безопасности	Между группами	62,052	18	3,447	1,224	0,048
	Внутри групп	140,762	50	2,815		
	Итого	202,812	68			

Данные, показанные в табл. 1, позволяют заключить, что нами была обнаружена прямая корреляционная взаимосвязь между показателями «Потребность в переживании чувства опасности» и степенью удовлетворенности потребности в безопасности, т. е., чем выше потребность в переживании чувства опасности, тем выше удовлетворенность потребности в безопасности в целом.

С целью более глубокого математико-статистического анализа нами был применен иерархический кластерный анализ методом Варда с однофакторным дисперсионным анализом. Результаты представлены в табл. 2.

Данные, представленные в табл. 2, свидетельствуют о том, что нами были выделены три кластера (группы студентов будущих психологов), две из которых представлены наиболее значительно: ориентированные на переживание чувства безопасности (испытывают высокую потребность в психологической безопасности); ориентированные на переживание чувства безопасности и его обеспечение (испытывают высокую потребность в психологической безопасности и предпринимают усилия для его обеспечения) и ориентированные на переживание чувства опасности (стремятся к поиску новых и опасных переживаний).

На основании проведенного исследования можно охарактеризовать выраженность и особенности психологической потребности в безопасности будущих психологов. Им не свойственно искать опасные ситуации и создавать условия, вызывающие стремление к неожиданностям, риску и опасностям. Они в большей степени тяготеют к стабильным ситуациям, не связанным с рисками и опасностями, что также может свидетельствовать об их общей неудовлетворенности и устойчивом переживании ими чувства опасности. Кроме того, студенты склонны в высокой степени предпринимать непосредственные усилия (как активные, так и пассивные) для организации специфической деятельности, связанной с личной безопасностью и безопасностью близких. Наиболее широко в выборке студентов-психологов представлены группы,

ориентированные на переживание чувства безопасности и ориентированные на переживание чувства безопасности и его обеспечение.

Что касается степени удовлетворенности потребности в безопасности, наше исследование показало не вполне благоприятную картину: так, психологическая потребность удовлетворена в минимальной степени или не удовлетворена.

Отметим также, что наше исследование, с одной стороны, содержит некоторые ограничения, связанные с относительно небольшой выборкой, охватывающей студентов – будущих психологов, а с другой – задает вопросы, требующие дальнейшего изучения, например, отвечают ли полученные данные характеристикам всех студенческой молодежи или касаются непосредственно студентов-психологов или связана ли выраженность компонентов психологической безопасности с иными коррелятами помимо степени ее удовлетворенности.

Полученные результаты исследования могут быть интересны ученым, изучающим компоненты психологической потребности в безопасности и раскрывающим вопросы степени ее удовлетворенности у студентов как у носителей психологических характеристик, обучающихся на конкретных направлениях подготовки. Эмпирические данные, представленные в статье, могут быть использованы в материалах психологического просвещения в вузах по проблемам психологической безопасности и в целях общепсихологической профилактики.

Цитированная литература

1. Могилевская, В. Ю. Факторная структура профессионально-педагогической направленности студентов: межрегиональное сравнение / В. Ю. Могилевская, М. Ю. Чибисова, И. В. Кондратенко. – Текст : непосредственный // Мир психологии. – 2023. – № 4(115). – С. 124–137.

2. Особенности психологической готовности студентов Приднестровья к психолого-педагогической деятельности / Ю. И. Щербаков, В. Ю. Могилевская, Э. В. Лихачева, И. В. Кондратенко. – Текст : непосредственный // Педагогика и психология образования. – 2018. – № 1. – С. 158–167.

3. **Зотова, О. Ю.** Потребность в безопасности у представителей у представителей разных социально-экономических групп / О. Ю. Зотова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. – 2011. – № 4. – С. 84–91.

4. **Маралов, В. Г.** Психологическая характеристика структуры потребностей человека в опасности и в безопасности / В. Г. Маралов. – Текст : непосредственный // Череповецкие научные чтения – 2014, Череповец, 11–12 ноября 2014 года / ответственный редактор: Н. П. Павлова. Часть 2. – Череповец: Череповецкий государственный университет, 2015. – С. 146–150.

5. Психологические особенности взаимосвязи сензитивности к угрозам и потребностей в безопасности у старших школьников и студентов (публикация выполнена в ходе проведения поисковой научно-исследовательской работы в рамках реализации госзадания Министерства образования и науки РФ (заявка № 6.1156.2011) / В. Г. Маралов, О. В. Нифонтова, Е. Л. Перченко, И. А. Табунов. – Текст : непосредственный // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – № 3-1(40). – С. 145–159.

6. **Пацакула, И. И.** Потребность в безопасности и новых ощущениях среди молодежи: психологиче-

ский аспект проблемы / И. И. Пацакула, Н. П. Ничипоренко. – Текст : непосредственный // Молодежь – психологической науке: исследовательские практики и проекты : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых (студентов, магистров, аспирантов), Калуга, 08–09 декабря 2022 года / под редакцией И.П. Краснощеченко, И.И. Пацакула. – Калуга: ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского», 2023. – С. 14–19.

7. **Зотова, О. Ю.** Потребность в безопасности и опыт близких отношений в подростковом возрасте / О. Ю. Зотова, Л. В. Тарасова, Д. Н. Васьков. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – № 4(127). – С. 117–129.

8. **Кислякова, Л. П.** Характеристика потребности личности в безопасности и ее обеспечение в образовании / Л. П. Кислякова. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-1. – С. 27–35.

9. **Кобазова, Ю. В.** Психологическая безопасность студентов в образовательной среде ТИ(Ф) СВФУ в г. Нерюнгри / Ю. В. Кобазова. – Текст : непосредственный // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2022. – Т. 11, № 4-1. – С. 27–35.

УДК 159.9.075

К. Ю. Ренецук
X. Yu. Repesciuc

АНАЛИЗ РАЗЛИЧИЙ ОБРАЗА-Я СУБЪЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ИЗ РОССИИ И ПРИДНЕСТРОВЬЯ

ANALYSIS OF DIFFERENCES IN THE IMAGE OF SUBJECTS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN PSYCHOLOGY STUDENTS FROM RUSSIA AND TRANSDNESTROVIE

Рассмотрены и проанализированы подходы к периоду профессионального самоопределения, соответствующего студенческому возрасту; введено понятие «образ-Я субъекта профессионального самоопределения». На основе анализа составляющих образа-Я выделена модель предложенного понятия. Представлены данные эмпирического исследования сравнения параметров образа-Я субъекта профессионального самоопределения студентов-психологов московского (МГППУ) и приднестровского (ПГУ) вузов.

Ключевые слова: образ-Я, профессиональное самоопределение, мотивация, ценностные ориентации, самооценка, период вхождения во взрослость.

In this article, approaches to the period of professional self-determination corresponding to student age are considered and analyzed; the concept of "the image of the subject of professional self-determination" is introduced. Based on the analysis of the components of the image, the model of the proposed concept is highlighted. The data

of an empirical study comparing the parameters of the image of the subject of professional self-determination of psychology students of the Moscow University (MGPPU) and Pridnestrovian University (PSU) are presented.

Keywords: *self-image, professional self-determination, motivation, value orientations, self-esteem, the period of entering adulthood.*

Студенческий возраст по мнению ряда зарубежных и отечественных исследователей в области возрастной психологии является сензитивным периодом для профессионального самоопределения личности [1-3]. Именно в этот период, именуемый периодом вхождения во взрослость, молодые люди принимают решение об основном векторе развития своей карьеры, по крайней мере, на ближайшее десятилетие.

Актуальность исследования образа-Я субъекта профессионального самоопределения обусловлена тем, что в студенческом возрасте решается вопрос первичного профессионального выбора и саморазвития в выбранной профессии. От успешности данного выбора напрямую зависит и решение возрастных задач развития (Д. Левинсон, Р. Хевитхерст), поскольку профессиональное самоопределение тесно связано с личностным развитием человека [4].

Согласно исследованиям Л. И. Божович, личностное самоопределение является новообразованием старшего школьного возраста и тесно связано с построением внутренней позиции взрослого. Несмотря на то, что профессиональное самоопределение считается новообразованием периода ранней юности, оно не заканчивается окончанием школы и поступлением в университет. Н. С. Пряхников видит сущность профессионального самоопределения в поиске личностного смысла в выбранной профессиональной деятельности, а также нахождение смысла собственно в процессе самоопределения [1].

По мнению ряда отечественных исследователей (Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова), профессиональное самоопределение представляет собой процесс формирования отношения человека к себе как к субъекту профессиональной деятельности. Как правило, профессиональное самоопределение является сложным, длительным процес-

сом, который не завершается выбором профессии и поступлением в вуз. В исследованиях Л. М. Митиной, Ю. А. Корелякова, Г. В. Шавыриной и других было установлено, что в процессе профессионального самоопределения отчетливо обозначаются четыре стадии. Период вхождения во взрослость совпадает со второй стадией профессионального самоопределения, это этап целенаправленного обучения по выбранной профессиональной деятельности. Критерием успешного прохождения данной стадии выступает формирование отношения к себе как к субъекту данной профессии с установками на развитие профессионально значимых личностных качеств.

В процессе профессионального самоопределения образ-Я начинает формироваться с внешних представлений о профессии, создания образа профессии, который определяется когнитивными и эмоциональными представлениями о сфере самой профессии, ее востребованности и престиже, а также о действиях, составляющих содержание и условия труда, образе типичных представителей данного рода трудовой деятельности и собственной соотнесенности с ними. Образ профессионала в сознании индивида в начале профессионального обучения сформирован внешними представлениями об эталоне профессионала, характеризуется жесткими идеализированными установками об убеждениях, ценностях и жизненных целях, профессионально важных качествах личности. При этом на начальном этапе профессионального обучения наблюдаются значительные расхождения между оценкой собственных профессионально важных качеств и этих качеств у идеального профессионала, которые сокращаются по мере профессионального обучения.

На основе существующих концептуальных моделей образа профессионала были

выделены и уточнены параметры образа-Я субъекта профессионального самоопределения: профессиональная мотивация, ценностные ориентации и самооценка профессионально важных качеств личности. Ценностные ориентации личности направляют поведение человека, регулируют ее взаимоотношения с социальной средой, мотивация выступает регулятором в овладении профессиональной деятельностью [5]. Связующим же звеном между деятельностью личности и реализацией ее жизненных планов выступает самооценка профессионально важных личностных качеств, которая включает представление о значимости своей личности, уверенность в себе, умение адекватно оценивать свои возможности и отражать представления о себе в системе социальных связей.

Особенную актуальность исследования составляет сравнительный анализ развития образа-Я у субъекта профессионального самоопределения из Российской Федерации и Приднестровья, поскольку представляется возможным оценить различия в параметрах профессионального самоопределения в зависимости от культурно-психологических ценностей и установок молодежи в процессе обучения в вузе. Самоопределение личности складывается на основе представлений, ценностей, культурного кода общества, в котором живет человек, поэтому несмотря на общность культурно-языковых установок граждан России и Приднестровья, предположительно есть различия, связанные с неопределенным статусом республики и нестабильностью ее экономического развития.

Целью данного исследования является выявление различий в образе-Я субъектов профессионального самоопределения из России и Приднестровья.

В качестве гипотезы выступило предположение о том, что уровень выраженности параметров образа-Я субъекта профессионального самоопределения (самооценка профессионально важных качеств, профессиональная мотивация и ценностные ориентации) различаются у студентов-психологов из России и Приднестровья.

Эмпирические данные были получены с помощью следующих опросников: методика «Самооценка-25» В. Н. Куницыной, методика «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А. А. Реана, методика «Ценностные ориентации» М. Рокича. Обработка данных производилась с использованием непараметрического *U*-критерия Манна-Уитни в SPSS Statistics 23.

Выборку составили 85 студентов-психологов: 45 студентов I–II курса из ПГУ им. Т. Г. Шевченко (г. Тирасполь) и 40 студентов I–II курса из МГППУ, (г. Москва).

С помощью непараметрического *U*-критерия Манна-Уитни были проанализированы средние значения особенностей образа-Я субъектов профессионального самоопределения в зависимости от культурных различий стран (на примере Российской Федерации и Приднестровья).

Были получены статистически значимые различия в самооценке профессионально важных качеств и внутренней профессиональной мотивации. Самооценка качеств предприимчивости, социального интеллекта, коммуникативной и социальной компетентности, а также общая самооценка у студентов из Приднестровья выражена значительно лучше и составляет 82 %. В параметрах профессиональной мотивации различия наблюдаются только по внутренней положительной мотивации, которая более выражена у студентов из России (78 %). Ценностные ориентации в профессиональной самореализации у представленных групп не различаются: респонденты предпочитают, в первую очередь, общественное признание и продуктивную жизнь, а интересная работа и развитие на данном этапе обучения занимают последние позиции рангов.

Таким образом, различия в образе-Я субъектов профессионального самоопределения студентов младших курсов из России и Приднестровья наблюдаются в параметрах самооценки профессионально важных качеств: – студенты из Приднестровья склонны оценивать их у себя несколько выше, что ука-

зывает на некоторую нереалистичность представлений о себе в начале профессионального обучения. Студенты младших курсов из Рос-

сии склонны к более низким оценкам выраженности профессионально важных личностных качеств.

Средние значения уровня самооценки ПВК, профессиональной мотивации и ценностных ориентаций у студентов I–II курсов психолого-педагогических вузов России (N = 40) и Приднестровья (N = 45)

Показатели образа-Я субъекта профессионального самоопределения	Средние значения		U эмп.	p
	Студенты МГППУ	Студенты ПГУ		
Ценностные ориентации				
Активная деятельная жизнь	47,21	41,74	802,5	0,318
Интересная работа	46,58	42,18	825	0,421
Общественное признание	42,21	45,26	853,5	0,576
Продуктивная жизнь	43,08	44,65	885	0,775
Развитие	48,51	40,81	755,5	0,159
Самооценка профессионально важных качеств				
Предприимчивость	24,64	57,67	221	0
Социальный интеллект	24,78	57,57	226	0
Коммуникативная компетентность	24,28	57,92	208	0
Социальная компетентность	28	55,29	342	0
Общая самооценка	22,61	59,1	148	0
Профессиональная мотивация				
Внутренняя мотивация (ВМ)	55,4	35,95	507,5	0
Внешняя положительная мотивация (ВПМ)	43,71	44,21	907,5	0,927
Внешняя отрицательная мотивация (ВОМ)	45,1	43,23	878,5	0,731

Цитированная литература

1. **Выготский, Л. С.** Проблема возраста // Л. С. Выготский. – Текст : непосредственный. Собрание сочинений: в 6 томах; Т.4. – Москва : Педагогика, 1984. – С. 244–268.

2. **Фельдштейн, Д. И.** Проблемы психологии взросления в системе наук о человеке и обществе / Д. И. Фельдштейн. – Текст : электронный // Акмеология. – 2005. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-psihologii-vzrosleniya-v-sisteme-nauk-o-cheloveke-i-obschestve>. (дата обращения : 20.09.2024).

3. **Arnett, J. J.** Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*. 2000. 55(5). 469–480.

4. **Шилова, Н. П.** Взросление в представлениях современных юношей и девушек / Н. П. Шилова. – Текст : непосредственный // Современная зарубежная психология. – 2023. – Том 12. – № 3. – С. 163–172.

5. **Super, D. E.** et al. *Vocational Development: A Framework of Research*. N.Y. 1957.

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ
СО СПЕЦИФИКОЙ ВОЗДЕЙСТВИЯ БУЛЛИНГА
У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ****THE RELATIONSHIP OF THE TYPE OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS
WITH THE SPECIFICS OF THE IMPACT OF BULLYING
AMONG MODERN YOUTH**

Исследование посвящено выявлению взаимосвязи между типами межличностных отношений и спецификой воздействия буллинга и стигматизации среди молодежи. Были применены психодиагностические методики и корреляционный анализ, что позволило обнаружить значимые корреляции между типами буллинга, стигматизацией и межличностными отношениями. Полученные данные могут быть использованы для профилактики буллинга и стигматизации.

Ключевые слова: буллинг, стигматизация, межличностные отношения, юношество, агрессия, социальные взаимодействия, психологическое воздействие, корреляционный анализ, профилактика.

The study explores the relationship between types of interpersonal relationships and the specifics of bullying and stigmatization among youth. Psychodiagnostic methods and correlation analysis were used, revealing significant correlations between bullying, stigmatization, and interpersonal relationship types. The findings can be applied in the prevention of bullying and stigmatization.

Keywords: bullying, stigmatization, interpersonal relationships, youth, aggression, social interactions, psychological impact, correlation analysis, prevention.

На сегодняшний день насилие и агрессия в отношениях между людьми остаются насущными проблемами современного общества. Данные виды воздействий актуализируются в социуме и обусловлены стремлениями к чрезмерной индивидуализации, ростом конкуренции, социальной напряженностью в повседневности, распространением различных вариантов агрессивного взаимодействия. Названные формы взаимодействия сигнализируют о существовании такого негативного явления, как буллинг [1, с. 241].

Особенно актуально исследование буллинга и межличностных отношений в раннем юношеском возрасте: юноши не так давно преодолели рубеж подросткового возраста, что дает возможность столкнуться с его рудиментарными переживаниями. При этом исследование специфики воздействия буллинга именно в юношеском возрасте позволяет получить от респондентов весьма объективные данные относительно их типа межличност-

ных отношений, так как сам юношеский возраст является периодом расцвета самосознания личности [2, с. 148].

Д. Ольвеус под буллингом понимал преднамеренное, систематически повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство социальной власти или физической силы [3, с. 199]. И. С. Кон одним из первых отечественных ученых обратил внимание на явление буллинга [4, с. 15], под которым понимал запугивание, физический или психологический террор, направленный на подчинение одного человека другому и на то, чтобы вызвать у второго страх.

Д. Ольвеус выделил такие виды буллинга, как:

– прямой активный буллинг – проявления физической (умышленные толчки, удары, пинки, побои, нанесение иных телесных повреждений, кража или порча вещей, обидные жесты) и вербальной (оскорбления, угрозы, запугивание) агрессии;

– косвенный активный буллинг – проявления изоляции (социальной депривации): сплетни, заговоры, бойкоты, игнорирование просьб;

– прямой пассивный буллинг (виктимизация) – подверженность физической и вербальной агрессии;

– косвенная виктимизация (косвенный пассивный буллинг) – подверженность социальной депривации [3, с. 199].

Стигматизация – это процесс негативного навешивания ярлыков [5, с. 3]. Люди, подверженные стигматизации, пассивно подвергаются негативному отношению со стороны основной группы, скрытому несправедливому обращению, оскорблениям и унижениям, а также страдают от изоляции и неприятия. Такое воздействие представляет собой неприятный опыт, который противоречит основной человеческой потребности быть принятым и принадлежать [6, с. 313]. Исследования показывают, что воздействие стигматизации связано не только с психическим здоровьем и болезнями человека [7, с. 1448], но также влияет на социальное взаимодействие человека, что, в свою очередь, приводит к множеству негативных последствий или усугубляет их [8, с. 393].

Межличностное общение юношей всегда привлекало внимание множества ученых, исследования были направлены на изучение путей и способов установления отношений, выявление структуры общения, а также выявление особенностей коммуникации людей разных возрастов. Проблему взаимоотношений, общения в юношеских группах рассматривали многие ученые: Ю. В. Ольшанский, А. М. Прихожан, Б. М. Бим-Бад, Т. В. Драгунова, Д. Б. Эльконин, Л. Д. Столяренко, И. С. Кон, Р. П. Ефимкина и др.

Общение – это информационное и предметное взаимодействие, в процессе которого проявляются и формируются межличностные отношения [9, с. 131].

По результатам исследования китайских ученых, последствия буллинга и стигматизации негативно сказываются на построении межличностных отношений у юношей [7, с. 1448].

Целью нашего исследования было выявить особенности межличностных отношений у молодежи с разным уровнем буллинга и стигматизации.

Гипотеза состояла в том, что уровень доминирования и подчинения в межличностных отношениях у юношей взаимосвязан со спецификой проявления буллинга и стигматизации.

Исследование было организовано на базе ПГУ им. Т. Г. Шевченко, Военного института Министерства обороны ПМР им. генерал-лейтенанта А. И. Лебеда и Бендерского педагогического колледжа, в котором приняли участие 158 человек (юношей 39 и девушек 119) в возрасте от 15 до 23 лет.

В качестве инструментария в исследовании были применены психодиагностические методики (методика диагностики межличностных отношений Лири; опросник Д. Ольвеуса «Буллинг»; анкетирование, направленное на выявление уровня стигматизации) и метод статистической обработки данных: корреляционный анализ Спирмена с помощью статистической обработки данных в IBM SPSS Statistics 27.

На первом этапе нашего исследования были рассмотрены связи между видами буллинга, стигматизации и типами межличностных отношений с помощью корреляционного анализа Спирмена. Так, получены прямые связи по шкале «активный буллинг» с физической ($R = ,184, p \leq 0,05$) и этнической стигматизацией ($R = ,259, p \leq 0,01$), а также с общим уровнем стигматизации ($R = ,297, p \leq 0,01$). Обратив внимание на корреляционную плеяду (рис. 1), можно увидеть значимые связи между параметрами прямого пассивного буллинга и физической стигматизации ($R = ,220, p \leq 0,01$). Также выявлены значимые прямые связи косвенного пассивного буллинга с физической стигматизацией ($R = ,220, p \leq 0,01$), со стигматизацией индивидуальных характеристик ($R = ,182, p \leq 0,05$) и с общим уровнем стигматизации ($R = ,181, p \leq 0,05$).

Рассмотрим характер связи между показателями буллинга и типом межличностных отношений. На корреляционной плеяде (рис. 2)

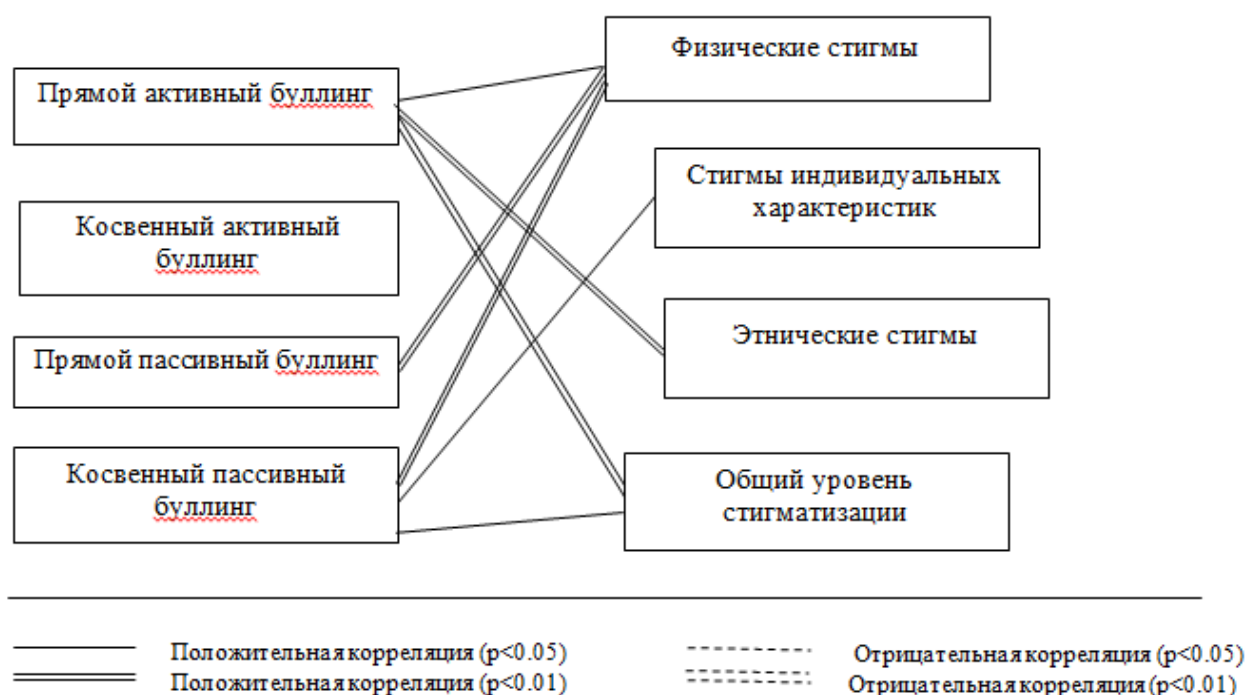


Рис. 1. Корреляционная плеяда, отражающая связи между показателями буллинга и стигматизации у молодежи ($N = 158$)

выявлена значимая прямая связь прямого активного буллинга у испытуемых с эгоистичным ($R = ,337, p \leq 0,01$), агрессивным ($R = ,429, p \leq 0,01$) и подозрительным типами личности ($R = ,188, p \leq 0,05$). Значимая обратная связь присутствует между прямым активным буллингом и такими типами личности, как подчиняемый ($R = -,169, p \leq 0,05$) и дружелюбие ($R = -,396, p \leq 0,01$). Связь между косвенным активным буллингом и типами межличностных отношений следующая: значимая прямая связь данного типа буллинга с агрессивным ($R = ,190, p \leq 0,05$) и подозрительным типом отношений ($R = ,172, p \leq 0,05$); значимая обратная связь с альтруистическим типом отношений ($R = -,162, p \leq 0,05$) и дружелюбием ($R = -,196, p \leq 0,05$).

На корреляционной плеяде (см. рис. 2) также представлен прямой активный буллинг, который имеет значимые обратные связи со шкалами агрессивного ($R = ,227, p \leq 0,01$) и подозрительный тип отношений ($R = ,177, p \leq 0,05$). Косвенный пассивный буллинг имеет значимую обратную связь со шкалой авторитарного типа отношений ($R = -,225, p \leq 0,01$) и значимую прямую связь со шкалами подозрительного ($R = ,163,$

$p \leq 0,05$) и завистливый тип отношений ($R = ,262, p \leq 0,01$).

Также была выявлена довольно интересная обратная связь между возрастом респондентов и завистливым типом отношений ($R = -,290, p \leq 0,01$) и значимая прямая связь между возрастом и таким типом отношений, как доминирование ($R = ,159, p \leq 0,05$).

Нами был получен обширный статистический материал с большим количеством корреляционных взаимосвязей между указанными показателями.

Наше исследование подтвердило значимость взаимосвязи между типами буллинга, стигматизацией и межличностными отношениями в юношеском возрасте. В соответствии с гипотезой активные формы буллинга (позиция агрессора) показали прямые связи с физической и этнической стигматизацией, демонстрируя, что агрессивное поведение часто сопровождается дискриминацией по различным признакам. Это может свидетельствовать о том, что агрессоры склонны проявлять враждебность, направленную на унижение других, усиливая процесс стигматизации.

Связь пассивных форм буллинга с физической стигматизацией и стигматизацией

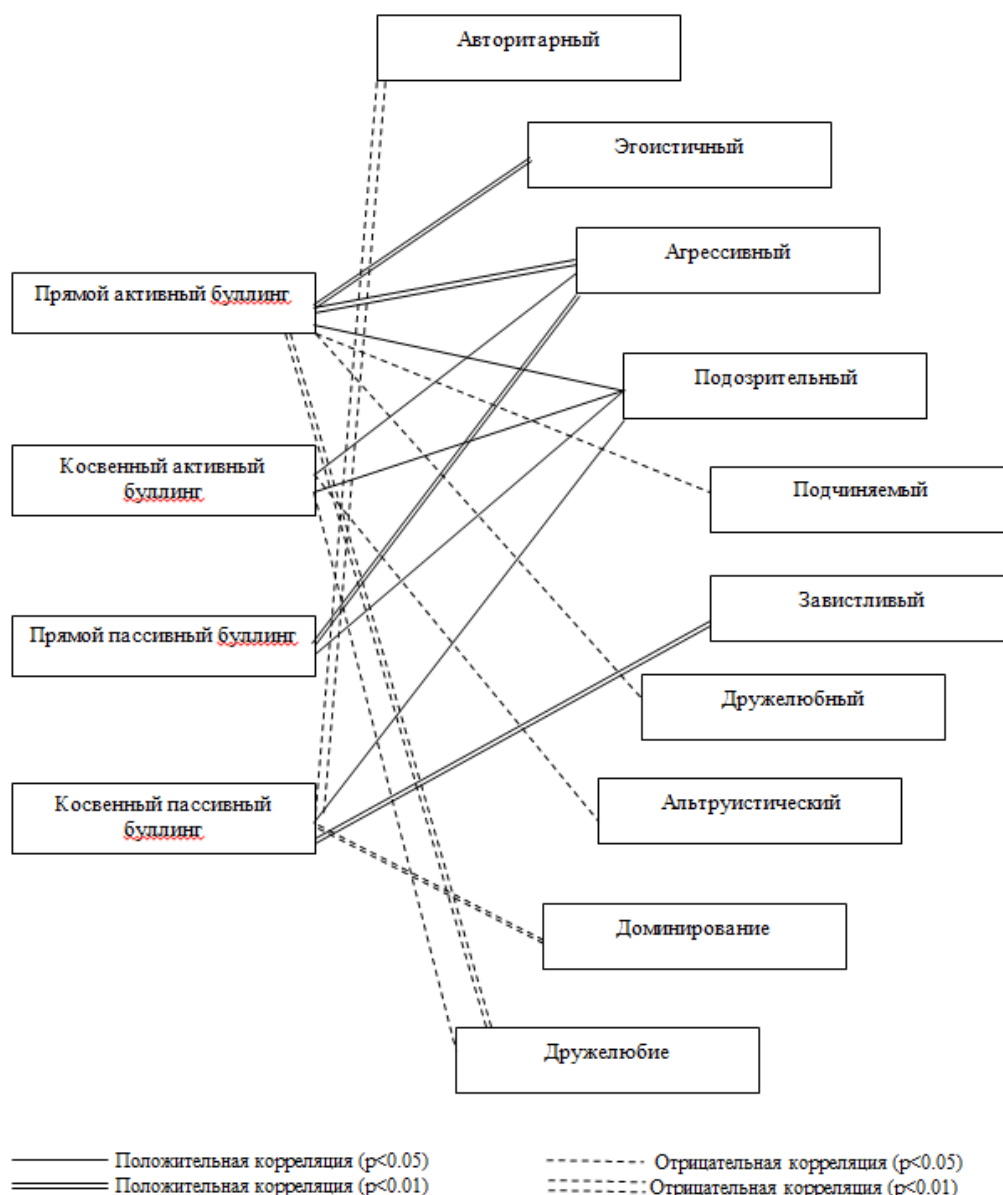


Рис. 2. Корреляционная плеяда, показывающая связи между типами буллинга и межличностных отношений у молодежи (N = 158)

индивидуальных характеристик отражает высокую степень уязвимости жертв. Данный феномен подтверждает, что жертвы буллинга чаще сталкиваются с социальным отчуждением.

Результаты показали, что типы межличностных отношений зависят от формы буллинга. Активные формы буллинга коррелируют с эгоистичным, агрессивным и подозрительным типами взаимоотношений, что подчеркивает склонность к доминирующему и конфронтационному стилю взаимодействия. Это связано с тем, что агрессоры используют жесткость, стремление к доминированию,

повышенную конфликтность, а также злопамятность как способы утверждения своей власти и повышения социального статуса в группе. Такой стиль взаимодействия часто сопровождается низким уровнем доверия к окружающим и постоянной готовностью к защите своих интересов, что приводит к установлению негативных отношений с другими людьми. В то же время обратная корреляция с подчиняемым и дружелюбным типами взаимодействия указывает на низкую склонность к эмпатии и сотрудничеству.

Интересно, что пассивные формы буллинга были связаны с агрессивными и подо-

зрительными типами отношений, но также показали отрицательные взаимосвязи с авторитарным стилем. Это может указывать на более сложную динамику, в которой жертвы одновременно испытывают агрессивные реакции, но не склонны к доминированию, предположительно из-за страха или желания избежать конфликт.

Таким образом, результаты подтверждают сложность взаимосвязей между буллингом, стигматизацией и типами межличностных отношений, что подчеркивает необходимость разработки плана профилактической работы по снижению уровня стигматизации и буллинга у современной молодежи.

Кроме того, представленные данные могут применяться в психологическом просвещении населения по проблеме буллинга и высокого уровня стигматизации, а также использоваться для составления профилактических и психокоррекционных программ.

Цитированная литература

1. **Котова, Н. К.** Проблема насилия в современном обществе / Н. К. Котова. – Текст : электронный // Вестник Института законодательства и правовой информации Республики Казахстан. – 2020. – №1 (59) – С. 241–247. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-nasiliya-v-sovremennom-obschestve> (дата обращения: 20.04.2024).
2. **Ремшмидт, Х.** Подростковый и юношеский возраст / Х. Ремшмидт. – Текст : непосредственный // Проблемы становления личности; перевод с немецкого Г. И. Лойдиной; под редакцией Т. А. Гудковой. – Москва : Мир, 1994. – С. 148–149.
3. **Ольвеус, Д.** Агрессия в школах: хулиганы и жертвы / Д. Ольвеус. – Текст : непосредственный // Hemisphere Publishing Corporation. – 1978. – С. 199–206.
4. **Кон, И. С.** Что такое буллинг и как с ним бороться? / И. С. Кон. – Текст : непосредственный // Семья и школа. – 2016. – № 11. – С. 15–18.
5. **Гоффман, Э.** Стигма: заметки о контроле испорченной идентичности / Э. Гоффман. – Нью-Йорк : Simon & Schuster, 1963. – С. 3–6. – Текст : непосредственный.
6. **Пасек, М.** Когда вера причиняет боль: стигма, угроза социальной идентичности и религия (Неопубликованная магистерская диссертация) / М. Пасек. – Текст : непосредственный. – Университет штата Пенсильвания, 2015. – С. 313–329.
7. **Юэтун, Ван Сяоган, Хуан Ситин.** Психологические заболевания и самостигматизация: факторы риска психического восстановления / Юэтун, Ван Сяоган, Хуан Ситин. – Текст : непосредственный // Прогресс в психологии. – 2020. – Том 20, – № 9. – С. 1448–1456.
8. **Мэйджор, Б.** Социальная психология стигмы / Б. Мэйджор, Л.Т. О'Брайен. – Текст : непосредственный // Annual Review of Psychology. – 2005. – Том 56. – С. 393–421.
9. **Мудрик, А. В.** Общение в процессе воспитания / А. В. Мудрик. – Москва : Пед. о-во России, 2001. – С. 131 – 141– Текст : непосредственный.

УДК 159.9.07

А. А. Сердюк, Т. Т. Корсак
A. A. Serdyuk, T. T. Korsak

ФАББИНГ КАК ФОРМА ЦИФРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

PHUBBING AS A FORM OF DIGITAL ADDICTION AMONG MODERN YOUTH

Рассматривается фаббинг как форма цифровой зависимости среди современной молодежи. Исследуется негативное влияние фаббинга на межличностные отношения, приводящее к изоляции и снижению качества общения. Представлен анализ цифровой зависимости и ее последствий для социальных взаимодействий с акцентом на зависимость молодежи от смартфонов.

Ключевые слова: фаббинг, цифровая зависимость, молодежь, межличностные отношения, зависимость от смартфонов, общение, социальная изоляция, цифровые привычки, технологии.

The article examines phubbing as a form of digital addiction among modern youth. It explores the negative impact of phubbing on interpersonal relationships, leading to isolation and a decline in communication quality. The analysis includes digital addiction and its consequences for social interactions, with a focus on youth's dependence on smartphones.
Keywords: phubbing, digital addiction, youth, interpersonal relationships, smartphone dependence, communication, social isolation, digital habits, technology.

Одним из следствий научно-технического прогресса стало появление средств коммуникации, позволяющих общаться из разных точек мира. Смартфон в настоящее время совмещает функциональность телефона и персонального компьютера, имеющего выход в интернет. Еще одним следствием прогресса стало создание виртуальной реальности: онлайн-игры и симуляторы, социальные сети, открывающие новые возможности для коммуникации человека и его развлечения [1]. Смартфоны произвели революцию в том, как мы общаемся друг с другом. И хотя иногда люди используют смартфоны для улучшения своего социального взаимодействия, в других случаях они игнорируют своих собеседников и вместо этого концентрируются на своих смартфонах (Geser, 2004) [2].

Результатом развития технологий является возникновение нового феномена в коммуникации двух и более людей в реальном времени – фаббинга (phubbing). Фаббинг – это пренебрежение общением с партнером путем регулярного отвлечения на гаджет [3]. О распространении, масштабах и интересе к фаббингу свидетельствует ежегодный рост публикаций и создание инструментов, позволяющих его изучать.

Целью исследования является изучение особенностей фаббинга у современной молодежи.

Объект исследования – фаббинг как форма цифровой зависимости.

Предмет исследования – особенности фаббинга у современной молодежи.

Гипотезой исследования является предположение о том, что современная молодежь подвержена фаббингу, при этом чем выше уровень фаббинга, тем ниже диалогичность межличностных отношений.

Исследование проводилось в марте 2024 года на базе ПГУ им. Т.Г. Шевченко с уча-

стием 70 студентов (17 юношей 53 девушки) посредством применения двух методик:

- опросник фаббинг-зависимости (V. Chotpitayasunondh, K. Douglas) в адаптации А. А. Максименко [4];

- шкала диалогичности межличностных отношений С. В. Духновского [5].

Тестирование осуществлялось в индивидуальном порядке с учетом принципа добровольного участия.

Методика «Опросник фаббинг-зависимости» в адаптации А. А. Максименко содержит 37 вопросов и несколько вариантов ответа в виде шкалы от 1 до 7, где респондент обозначает свой уровень согласия или частоты проявления определенного поведения. Шкалы классифицированы по различным основаниям и включают в себя:

- общую шкалу фаббинга, отражающую степень подверженности субъекта фаббинг-поведению. Данная шкала включает подшкалы: номофобия, самоизоляция, межличностный конфликт, признание проблемы;

- общую шкалу жертвы фаббинга, отражающую опыт человека, подвергнувшегося фаббингу. Данная шкала включает подшкалы: воспринимаемые нормы, чувство игнорирования, межличностный конфликт.

Шкала диалогичности межличностных отношений содержит 16 вопросов и диагностирует стремление видеть и учитывать уникальность своего партнера, ценность и значимость отношений для взаимодействующих субъектов. Измеряемыми параметрами диалогичности выступают самооценочность и конструктивность межличностных отношений, причем самооценочность – эмоциональная, а конструктивность – когнитивная сторона диалогичности.

Диалогичность отношений в данной методике – это особенность, позволяющая увидеть и признать уникальность своего парт-

нера. Она предполагает важность и ценность отношений для обеих сторон. Диалогическая направленность отношений заключается в свободном обмене мнениями, идеями и мыслями, основанных на взаимопонимании и взаимном уважении. Основными компонентами диалогичности являются эмоциональная самооценочность и когнитивная конструктивность [5].

Низкие оценки свидетельствуют о неспособности восприятия критики, стремлении к доминированию и недостатке гармонии в отношениях. Такие отношения чаще всего характеризуются соперничеством и желанием установить свою власть над окружающими, вне зависимости от потребностей партнера.

Самоценность отношений определяется их важностью и значимостью для человека благодаря их позитивному содержанию. В таких отношениях преобладают сближающие чувства и уверенность в себе. Они характерны для эмоционально зрелых и оптимистичных людей, готовых преодолевать любые трудности.

Низкие оценки свидетельствуют о серьезности, ригидности и подозрительности. Они чаще всего присущи людям с низкой эмоциональной устойчивостью и с негативным эмоциональным фоном.

Конструктивность отношений заключается в стремлении достичь общих целей путем свободного обмена мнениями и конфронтации. Этот стиль взаимоотношений должен удовлетворять обе стороны и соответствовать ситуации. Конструктивность означает совместность в межличностных отношениях.

Респондентам предлагается оценить уровень озабоченности проблемой по 7-балльной шкале. Методика предназначена для молодых людей в возрасте 17–25 лет и может быть проведена анонимно или с указанием личных данных в зависимости от целей исследования. Исследование, проводимое нами, было анонимным.

С целью выявления особенностей фаббинга у современной молодежи Приднестровья был осуществлен опрос студентов с

использованием двух стандартизированных методик. Результаты проведения методики «Опросник фаббинг-зависимости» в адаптации А. А. Максименко дают нам возможность оценить как общий уровень фаббинга, так и выраженность всех подшкал. В ходе исследования в среднем по группе выявлен высокий общий уровень фаббинга (ср. значение = 64). Это означает, что большая часть испытуемых злоупотребляют чрезмерным общением через мобильный телефон и социальные сети в ущерб реальному общению, испытывают постоянное беспокойство и тревогу при отсутствии возможности использовать телефон, утрачивают навыки и желание реального общения с другими людьми, что приводит к нарушению межличностных отношений.

В целом, среди испытуемых у половины (53 %) отмечается высокий уровень фаббинга. Примечательно, что в группе практически не выявлен средний уровень (4 %), у 43 % испытуемых отмечается низкий уровень фаббинга, такие респонденты отмечали, что не боятся остаться без телефона, они не волнуются, если телефона нет рядом, у них нет потребности постоянно проверять телефон, они не испытывают раздражения, когда другие люди просят их оторваться от телефона.

При этом в исследуемой группе также у половины (53 %) отмечаются высокие показатели по шкалам номофобии, межличностного конфликта и самоизоляции. Эти молодые люди боятся остаться без телефона, уделяют ему больше времени, чем планировали, испытывают трудности в общении, связанные с чрезмерным использованием телефона, не могут оторваться от телефона, хотя понимают, что других это раздражает, они чувствуют себя хорошо, когда обращают внимание на свой телефон.

По общей шкале жертвы фаббинга в группе всех испытуемых среднее значение равняется 84, что согласно нормам методики соответствует среднему уровню. В целом, в группе у большинства (67 %) выявлен именно средний уровень, что свидетельствует о том, что подавляющее большинство испытуемых

периодически становятся жертвами фаббинга. Они указывают, что замечали в поведении других людей признаки фаббинга, такие как боязнь оставить телефон не на виду, постоянное обращение к нему, погружение в телефон, пренебрежение общением с ними, однако встречаются они с таким не часто, а периодически.

Графически данные представлены на рис. 1.

Для диагностики характера межличностных отношений была использована методика «Шкала диалогичности межличностных отношений». Средние значения по подшкалам данной методики распределились следующим образом:

- общая шкала «Диалогичность отношений» – 5, 3 – соответствует среднему уровню;
- шкала «Самоценность отношений» – 5 – соответствует среднему уровню;
- среднее значение по шкале «Конструктивность отношений» – 3, 5 – соответствует низкому уровню.

Результаты в процентном соотношении представлены на рис. 2.

Можно отметить, что наиболее низкие показатели получены по шкале «Конструк-

тивность отношений», низкий уровень диагностирован у половины опрошенных (50 %). Такие результаты свидетельствуют о том, что большинство испытуемых не стремится достичь общих целей в межличностном общении, отношения носят поверхностный, непродуктивный характер.

Также у четверти испытуемых снижены показатели диалогичности в отношениях, что свидетельствует о том, что они не стремятся видеть и учитывать уникальность своего партнера. Диалогичность предполагает ценность и значимость отношений для взаимодействующих субъектов.

С целью изучения характера связи между изучаемыми явлениями был проведен корреляционный анализ Спирмена (см. табл.).

Были рассчитаны корреляции между показателями общей шкалы фаббинга и диалогичностью отношений. В ходе анализа результатов было выявлено, что обнаружены корреляционные связи между некоторыми изучаемыми параметрами. Все обнаруженные корреляции являются обратными, отрицательными и статистически значимыми (метод Спирмена, $p < 0,05; 0,01$). Данные результаты свидетельствуют о том, что у студен-

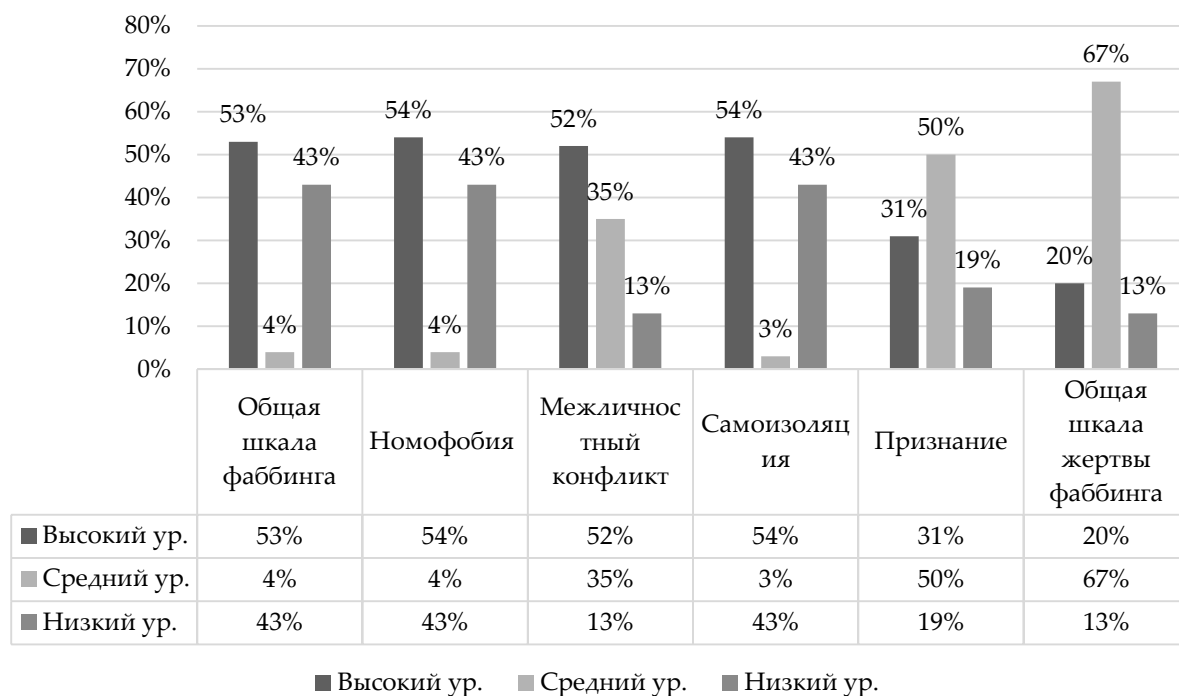


Рис. 1. Анализ показателей общей шкалы фаббинга и шкалы жертвы фаббинга у молодых людей по методике «Опросник фаббинг зависимости»

тов с высоким уровнем фаббинга ухудшается диалогичность и конструктивность межличностных отношений, особенно можно отметить такую подшкалу фаббинга, как «Признание проблемы». Чем больше студенты признают у себя наличие проблемы фаббинга, тем ниже у них показатели диалогичности и конструктивности отношений. Значимых корреляций с подшкалами номофобии и межличностного конфликта не обнаружено.

В современном мире, охваченном цифровой революцией, все больше людей становятся жертвами фаббинга – формы цифровой зависимости. Люди погружаются в циф-

ровой мир, теряя контроль над своей жизнью и способность к установлению реальных контактов. Технологии, которые должны были облегчить жизнь, стали средством манипуляции и отчуждения. Мобильные устройства и социальные сети смешивают реальное с виртуальным, лишая людей подлинной идентичности. Анализ исследования показал, что у студентов с высоким уровнем фаббинга ухудшаются диалогичность и конструктивность межличностных отношений. Чем выше уровень фаббинга, тем сильнее негативное влияние на социальные связи. Гипотеза подтвердилась, цель исследования достигнута.

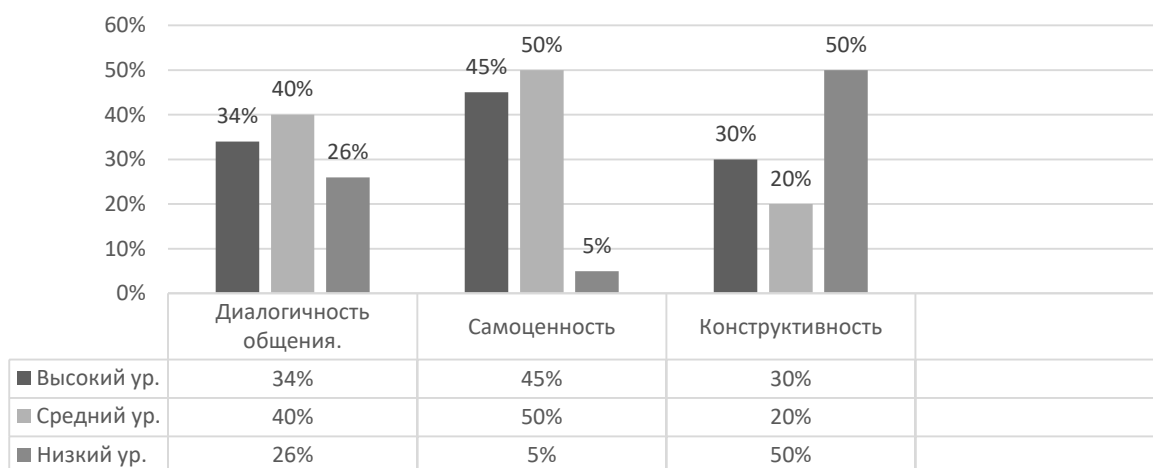


Рис. 2. Анализ значений у молодежи Приднестровья по методике «Шкала диалогичности межличностных отношений».

Результаты корреляционного анализа показателей по шкалам фаббинга и диалогичности общения

		Общая шкала фаббинга	Номофобия	Межличностный конфликт	Признание проблемы фаббинга
Диалогичность отношений	Коэфф. корреляции	-,303(*)	-,140	-,171	-,367(**)
Самоценность отношений	Коэфф. корреляции	-,201	-,112	-,190	-,277(*)
Конструктивность общения	Коэфф. корреляции	-,307(*)	-,170	-,116	-,349(**)

Цитированная литература

1. **Фортова, Л. К.** Исследования проблемы виртуальных аддикций несовершеннолетних в Российской и зарубежной науке / Л. К. Фортова, О. С. Матюхина. – Текст : электронный // МНКО. – 2018. – № 2 (69). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/>

n/issledovaniya-problemy-virtualnyh-addiktsiy-nesovershennoletnih-v-rossiyskoy-i-zarubezhnoy-nauke (дата обращения: 05.04.2024).

2. **Екимчик О. А., Крюкова Т. Л.** Адаптация методик измерения фаббинга в близких отношениях: шкала фаббинга Карадага и шкала партнер-

ского фаббинга Робертса / О. А. Екимчик, Т. Л. Крюкова. Текст : непосредственный // Консультативная психология и психотерапия. – 2022. – Том 30, № 3. – С. 112–128.

3. **Крюкова, Т. Л.** Фаббинг как угроза благополучию близких отношений / Т. Л. Крюкова, О. А. Екимчик. – Текст : непосредственный // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – Том 27, № 3. – С. 61–76.

4. Фаббинг: особенности аддиктивного поведения молодежи / А. А. Максименко, О. С. Дейнека, Л. Н. Духанина, М. В. Сапоровская. – Текст : электронный // Мониторинг. – 2021. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fabbing-osobennosti-addiktivnogo-povedeniya-molodezhi> (дата обращения: 09.04.2024).

5. **Духновский, С. В.** Диагностика межличностных отношений / С. В. Духновский. – Санкт-Петербург: Речь, 2009. – 153 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Берил Степан Иорданович, доктор физико-математических наук, профессор, Президент Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко, директор Приднестровского научного центра Российской академии образования, Тирасполь. E-mail: president@spsu.ru.

Beril Stepan Iordanovich, Doctor of Physico-Mathematical Sciences, Professor, President of the Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko, Director of the Pridnestrovian Scientific Center of the Russian Academy of Education, Tiraspol. E-mail: president@spsu.ru.

Бернард Ирина Константиновна, психолог отдела экстренной психологической помощи Федерального координационного центра по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». Москва. E-mail: marsha.bernard@bk.ru.
Bernard Irina Konstantinovna, Psychologist at the Department of Emergency Psychological Assistance of the Federal Coordination Center for the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Federation, Moscow State Psychological and Pedagogical University, E-mail: marsha.bernard@bk.ru.

Бусуек Регина Андреевна, магистрант кафедры педагогики и современных образовательных технологий, профиль «Менеджмент в социальной педагогике и психологии», Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, Тирасполь. E-mail: kafedrapedagogiki_sot@mail.ru.

Busuek Regina Andreevna, Master's student of the Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies, profile "Management in Social Pedagogy and Psychology", T. G. Shevchenko Pridnestrovian State University, Tiraspol. E-mail: kafedrapedagogiki_sot@mail.ru.

Васильева Людмила Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета педагогики и психологии Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко, замдиректора Приднестровского научного центра Российской академии образования, Тирасполь. E-mail: fakultetfpp@mail.ru.

Vasilyeva Lyudmila, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Pedagogy and Psychology of T. G. Shevchenko Pridnestrovian State University, Deputy Director of the Pridnestrovian Scientific Center of the Russian Academy of Education, Tiraspol. E-mail: fakultetfpp@mail.ru.

Васильева Надежда Ивановна, старший преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования, Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, Тирасполь. E-mail: nadivasilieva@yandex.ru.

Vasilyeva Nadezhda Ivanovna, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, T. G. Shevchenko Pridnestrovian State University, Tiraspol. E-mail: nadivasilieva@yandex.ru.

Вахницкая Минодора Григорьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры родного языка и литературы в начальной школе, заместитель декана по воспитательной работе факультета педагогики и психологии Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко, Тирасполь. E-mail: minodora_grigori@mail.ru.

Minodora Grigorievna Vakhnitskaya, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Native Language and Literature in Elementary Schools, Deputy Dean for Educational Work at the Faculty of Pedagogy and Psychology of T. G. Shevchenko Pridnestrovian State University, Tiraspol. E-mail: minodora_grigori@mail.ru.

- Визгунова Любовь Викторовна**, студентка 4 курса профиля «Прикладная психология», Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, Тирасполь. E-mail: 10lvizgunova@bk.ru.
Vizgunova Lyubov Viktorovna, 4th year student of Applied Psychology, Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko, Tiraspol. E-mail: 10lvizgunova@bk.ru.
- Гуцу Инна Федоровна**, преподаватель высшей квалификационной категории ГОУ СПО «Тираспольский техникум коммерции», Тирасполь.
Gutsu Inna Fedorovna, teacher of the highest qualification category of the State Educational Institution SPO "Tiraspol College of Commerce", Tiraspol.
- Згурян Олеся Григорьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, факультет педагогики и психологии, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, Тирасполь. E-mail: 077783883@mail.ru.
Zguryan Olesya Grigorievna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Faculty of Pedagogy and Psychology, T.G. Shevchenko Pridnestrovian State University, Tiraspol. E-mail: 077783883@mail.ru.
- Зиновьева Татьяна Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва.
Zinovyeva T.I., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor GAOU IN the «Moscow city pedagogical University», Moscow.
- Иващенко Ольга Владимировна**, старший преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования, факультет педагогики и психологии, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, Тирасполь. E-mail: olga-diva13@mail.ru.
Ivashchenko Olga Vladimirovna, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Faculty of Pedagogy and Psychology, T.G. Shevchenko Pridnestrovian State University, Tiraspol. E-mail: olga-diva13@mail.ru.
- Ильевич Татьяна Петровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко», Тирасполь. E-mail: mengir7115@mail.ru.
Ilyevich Tatiana Petrovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Modern Educational Technology of the Pridnestrovian Shevchenko State University. E-mail: mengir7115@mail.ru.
- Каулин К. В.**, магистрант института психологии им. Л. С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета, Москва. E-mail: kirkreps@gmail.com.
Kaulin K. V. Master's student at the Vygotsky Institute of Psychology of the Russian State University for the Humanities, Moscow. E-mail: kirkreps@gmail.com.
- Ковальчук Наталья Николаевна**, старший преподаватель кафедры психологии, Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, Тирасполь. E-mail: natali_kov.g@mail.ru.
Kovalchuk Natalia Nikolaevna, Senior Lecturer at the Department of Psychology, T. G. Shevchenko Pridnestrovian State University, Tiraspol. E-mail: natali_kov.g@mail.ru.
- Комарова Анна Сергеевна**, преподаватель кафедры психологии, Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, Тирасполь. E-mail: anechka9504@bk.ru.
Komarova Anna Sergeevna, Lecturer at the Department of Psychology, Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko, Tiraspol. E-mail: anechka9504@bk.ru.
- Корсак Татьяна Тарасовна**, студент 4 курса, профиль «Прикладная психология», Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, Тирасполь.
Korsak Tatiana Tarasovna, 4th year student, profile "Applied Psychology", T. G. Shevchenko Pridnestrovian State University, Tiraspol.

- Кулакова Татьяна Борисовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры родного языка и литературы в начальной школе, Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, Тирасполь. E-mail: tania517@rambler.ru.
Kulakova Tatiana Borisovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Native Language and Literature in Elementary Schools, T. G. Shevchenko Pridnestrovian State University, Tiraspol. E-mail: tania517@rambler.ru.
- Курлат Анна Михайловна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного специального образования и педагогического менеджмента, Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, Тирасполь. E-mail: a.curlat@mail.ru.
Kurlat Anna Mikhailovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool Special Education and Pedagogical Management, T. G. Shevchenko Pridnestrovian State University, Tiraspol. E-mail: a.curlat@mail.ru.
- Кучерявенко Виктория Ивановна**, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии факультета педагогики и психологии, Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко, Тирасполь. E-mail: tori32@ya.ru.
Kuchereavenko Victoriya Ivanovna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Psychology, Faculty of Pedagogy and Psychology, Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko, Tiraspol. E-mail: tori32@ya.ru.
- Марачковская Ольга Людвиговна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного, специального образования и педагогического менеджмента, Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, Тирасполь. E-mail: marachkovskaya@mail.ru.
Marachkovskaya Olga L., Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Education), Associate Professor, Head of the Department of Preschool, Special Education and Pedagogical Management, Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko. E-mail: marachkovskaya@mail.ru.
- Маслова Алла Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры родного языка и литературы в начальной школе, Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, Тирасполь. E-mail: amaslova61@mail.ru.
Maslova Alla Ivanovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Native Language and Literature in Elementary Schools, T. G. Shevchenko Pridnestrovian State University, Tiraspol. E-mail: amaslova61@mail.ru.
- Мишина Марина Михайловна**, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и педагогики образования института психологии им. Л. С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета, Москва. E-mail: mishinamm@yandex.ru.
Mishina Marina Mikhailovna – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Education of the Vygotsky Institute of Psychology of the Russian State University for the Humanities, Moscow. E-mail: mishinamm@yandex.ru.
- Могилевская Виктория Юрьевна**, старший преподаватель, кафедра психологии, Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, Тирасполь. E-mail: mogilevskaya@spsu.ru.
Mogilevskaya Victoriya Yurievna, Senior Lecturer, Department of Psychology, T. G. Shevchenko Pridnestrovian State University, Tiraspol. E-mail: mogilevskaya@spsu.ru.
- Музенитова Эльмира Адилловна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного, специального образования и педагогического менеджмента, Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, Тирасполь. E-mail: murzilka-11@mail.ru.
Muzenitova Elmira Adilovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool, Special Education and Pedagogical Management, T. G. Shevchenko Pridnestrovian State University, Tiraspol. E-mail: murzilka-11@mail.ru.
- Николау Лидия Леонидовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования ПГУ им. Т. Г. Шевченко, Тирасполь. E-mail: nicolaul@mail.ru.

Nicolau Lidiya Leonidovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Tiraspol. E-mail: nicolaul@mail.ru.

Патрашку Дмитрий Яковлевич, доктор педагогических наук, профессор Государственный педагогический университет имени Иона Крянгэ, Кишинев, E-mail: 077783883@mail.ru.

Patrashku Dmitry Yakovlevich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ion Crange State Pedagogical University, Chisinau. E-mail: 077783883@mail.ru.

Пересыпкина Дарья Николаевна, студентка IV курса, направление «Психология», профиль «Прикладная психология», Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, Тирасполь. E-mail: peresypkina-2003@mail.ru.

Peresypkina Daria Nikolaevna, 4th year student, Psychology major, Applied Psychology profile, T. G. Shevchenko Pridnestrovian State University, Tiraspol. E-mail: peresypkina-2003@mail.ru.

Проценко Владимир Васильевич, доктор юридических наук, профессор, ректор ГОУ ДПО «Институт развития образования и повышения квалификации», Тирасполь. E-mail: V_protsenko@yahoo.com.

Protsenko Vladimir Vasilievich – doctor of juridical sciences, professor, institute rector of the Public Educational Institution of Supplementary Professional Training “The Institute for the Development of Education and Advanced Training”.

Репещук Ксения Юрьевна, старший преподаватель кафедры психологии, Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, Тирасполь. E-mail: fylata_92@mail.ru.

Repesciuc Xenia Yurievna, Senior Lecturer at the Department of Psychology, T. G. Shevchenko Pridnestrovian State University, Tiraspol. E-mail: fylata_92@mail.ru.

Руснак Ирина Михайловна, старший преподаватель кафедры социально-экономических дисциплин, сервиса и торговли БПФГОУ Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, Бендеры.

Irina Rusnak, Senior Lecturer at the Department of Socio-Economic Disciplines, Service and Trade, T. G. Shevchenko Pridnestrovian State University, Bendery.

Сердюк Анастасия Александровна, старший преподаватель кафедры психологии, Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, Тирасполь. E-mail: nastusha30_07@mail.ru.

Serdyuk Anastasia Alexandrovna, Senior Lecturer at the Department of Psychology, T. G. Shevchenko Pridnestrovian State University, Tiraspol. E-mail: nastusha30_07@mail.ru.

Татперат Корнелия Карловна, магистрант кафедры педагогики и современных образовательных технологий, Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, Тирасполь. Tapperat Kornelia Karlovna, Master's student of the Department of Pedagogy and Modern Educational Technology of the Pridnestrovian Shevchenko State University.

Ткач Любовь Тимофеевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного, специального образования и педагогического менеджмента, Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, Тирасполь. E-mail: tkachlt@mail.ru.

Tkach Liubov T., Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Education), Associate Professor of the Department of Preschool, Special Education and Pedagogical Management, Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko. E-mail: tkachlt@mail.ru.

Ткачук Алла Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, Тирасполь. E-mail: kafedrapmno@yandex.ru.

Tkachuk Alla Anatolyevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, T. G. Shevchenko Pridnestrovian State University, Tiraspol. E-mail: kafedrapmno@yandex.ru.

- Томилина Лилиана Лаврентьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, Тирасполь. E-mail: kafedrapmno@yandex.ru.
Tomilina Liliana Lavrentievna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, T.G. Shevchenko Pridnestrovian State University, Tiraspol. E-mail: kafedrapmno@yandex.ru.
- Урсул Даниела Алексеевна**, студентка 4 курса, направление «Психология», профиль «Прикладная психология», факультет педагогики и психологии, Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, Тирасполь. E-mail: danaursul845@gmail.com.
Ursul Daniela Alekseevna, 4th year student, Psychology major, Applied Psychology profile, Faculty of Pedagogy and Psychology, T. G. Shevchenko Pridnestrovian State University, Tiraspol. E-mail: danaursul845@gmail.com.
- Ушнурцева Нина Никитична**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, г. Тирасполь. E-mail: kafedrapmno@yandex.ru.
Ushnurtseva Nina Nikitichna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, T. G. Shevchenko Pridnestrovian State University, Tiraspol. E-mail: kafedrapmno@yandex.ru.
- Чобан-Пилецкая Антонина Митрофановна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий, Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, Тирасполь. E-mail: kafedrapedagogiki_sot@mail.ru.
Choban-Piletskaya Antonina Mitrofanovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies, T. G. Shevchenko Pridnestrovian State University, Tiraspol. E-mail: kafedrapedagogiki_sot@mail.ru.
- Чобану Анастасия Юрьевна**, студент, Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, Тирасполь. E-mail: nastyia.chobanu.03@mail.ru.
Ciobanu Anastasia Yurievna, student, T. G. Shevchenko Pridnestrovian State University, Tiraspol. E-mail: nastyia.chobanu.03@mail.ru.
- Чумейка Елена Викторовна**, старший преподаватель кафедры психологии Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, Тирасполь. E-mail: chumeika.alena2010@yandex.ru.
Chumeika Elena Viktorovna, Senior Lecturer at the Department of Psychology, T. G. Shevchenko Pridnestrovian State University, Tiraspol. E-mail: chumeika.alena2010@yandex.ru.
- Щепул Светлана Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий, Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, Тирасполь, E-mail: svetaschepul@mail.ru.
Shchepul Svetlana Yurievna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies, T.G. Shevchenko Pridnestrovian State University, Tiraspol, E-mail: svetaschepul@mail.ru.

Свободная цена

Научное издание

**НАУКА И ПРАКТИКА:
ВЕСТНИК ПРИДНЕСТРОВСКОГО НАУЧНОГО ЦЕНТРА РАО**

Научно-практический журнал

Ответственный за выпуск *Л. И. Васильева*

Редактор *В. В. Дабижя*
Компьютерная верстка *Т. А. Воднева*

Электронное издание

ИЛ № 06150. Сер. АЮ от 21.02.2002
Подписано в печать 15.11.24.
Формат 60х84/8. Усл. печ. л. 17,4.