

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ: ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ 2018

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

Институт дополнительного образования
Кафедра педагогики и психологии профессиональной деятельности

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ: ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ

Материалы III Всероссийской научно-практической
конференции с международным участием

25 апреля 2018 года

Красноярск

ISBN 978-5-86433-756-1



9 785864 337561

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

Институт дополнительного образования
Кафедра педагогики и психологии профессиональной деятельности

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ: ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ

*Материалы III Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием
(25 апреля 2018 г., Красноярск)*

Под общей редакцией Т. Н. Ищенко

Красноярск 2018

УДК 378.013.73(06)+159.9(06)

ББК Ч40я54+Ю9я73

П24

Редакционная коллегия

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

В. С. НУРГАЛЕЕВ – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии (РГУФКСМиТ, Москва);

Г. И. ЧИЖАКОВА – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики начального образования (КГПУ им. В. П. Астафьева);

Г. П. КАРЛОВ – кандидат технических наук, доцент, проректор по развитию – директор Института дополнительного образования (СибГУ им. М. Ф. Решетнева)

Под общей редакцией

кандидата педагогических наук, доцента

Т. Н. ИЩЕНКО

П24 **Педагогика и психология: проблемы развития мышления** : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (25 апр. 2018 г., Красноярск) / под общ. ред. Т. Н. Ищенко ; СибГУ им. М. Ф. Решетнева. – Красноярск, 2018. – 332 с.

ISBN 978-5-86433-756-1

Представлены материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием по проблемам развития мышления, в которых осуществлен анализ проблем развития мышления, методологических и теоретических подходов к их разрешению. Отражены различные психолого-дидактические технологии как средство развития мышления обучающихся. Публикуются исследовательские материалы теоретического и прикладного характера.

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

В статьях сохранен авторский стиль изложения.

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

ISBN 978-5-86433-756-1

© СибГУ им. М. Ф. Решетнева, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	9
-------------------	---

МЫШЛЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Гусева Н. В. Исследование развития мышления как методологическая проблема	12
Григорьев А. Б. Альтернативная идея диалектического противоречия как автореферентное сотворчество обучающихся и обучающихся по системе непрерывного формирования творческого мышления	20
Ермаков В. Г. Актуальность и методология использования нелинейных моделей управления в системе развивающего образования	31
Иванилова Т. Н., Василенко И. В. Роль информационно-коммуникационных технологий в разрешении проблем формальных знаний обучающихся	40
Ищенко Т. Н., Худоногова А. В. Единство образа и понятия в постижении классической музыки	46
Ковель М. И. Дидактический инструментарий познания для развития у обучаемых понятийного, диалектического мышления на уроках химии	53
Кузьминых Л. М. Игра как одна из возможностей решения педагогических задач, направленных на развитие ребенка, особенно ребенка с ОВЗ	60
Макарова А. О., Назмутдинова В. З., Марина И. Е. Развитие мышления детей подросткового возраста посредством вовлечения в проектную деятельность	65
Маркова А. А., Король Л. Г. Развитие мыслительной деятельности студентов: переход к творческому мышлению	70
Мартынец М. С. Тестирование качества знаний и уровня развития мышления учащихся на материале английского языка в системе способа диалектического обучения	76
Миροшниченко И. Н., Бобко М. Н. Развитие логических операций мышления студентов вуза	86
Парченко О. Ю., Марина И. Е. Позитивное мышление как метод профилактики стрессов в профессиональной деятельности психолога	92
Пискорская С. Ю. К вопросу о стилях мышления в научно-исследовательской деятельности	101
Раицкая Г. В. Решение проектных задач как инновационная образовательная технология, направленная на достижение метапредметных результатов младших школьников	106
Рожик А. Ю. Роль инженерного мышления в деятельности будущего инженера	114
Трошкина Д. В., Семенченко К. А. Исследование понятийного мышления подростков	123
Хафизова Н. Ю. Проектная деятельность как атрибут развития проектного мышления обучающихся и способности к профессиональному самоопределению	128
Шилина А. С. Перспективы применения информационных технологий в преподавании предмета «История» в вузах	132
Юртаева Л. В., Алашкевич Ю. Д. Активизация гуманитарной составляющей при подготовке выпускников технических вузов	137

**ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ
СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА**

Вчерашняя О. Э. Семейные ценности как условие духовно-нравственного воспитания школьников	144
Лобко С. Ф. Формирование толерантности младших школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата по средствам реализации игровых занятий	152
Симонова Е. С., Король Л. Г. Духовно-нравственные ориентиры и значимость их формирования у детей дошкольного возраста	157
Соболев Ю. В. Трансгрессивная модель онтоантропологии на примере работы Ж. Батая «Внутренний опыт»	163
Таращанская Л. В., Котова Е. В. Особенности материнского отношения к детям старшего дошкольного возраста в семьях иудеев	168
Трошкина Д. В., Трошкина А. Р. Патриотизм как нравственная ценность современного общества	173
Устюгова А. В., Семенихина А. Г. Применение музыкально-ритмических игр на уроке музыки для развития чувства ритма у первоклассников	181

**ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ГАРМОНИЧНОГО
РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

Акимова М. О., Митюшин В. Н. Формирование безопасного поведения обучающихся в образовательном процессе с учетом особенностей типов темперамента	186
Агирбова М. А., Марина И. Е. Психологические особенности межличностных отношений в коллективе	191
Буркова Е. А., Марина И. Е. Нейрофизиологические основы мышления студентов	198
Котова Е. В. Разработка модели конфликтной компетентности подростков	203
Парченко О. Ю., Томилова С. А. Техники саморегуляции как средство профилактики стрессовых состояний в управленческой деятельности	212
Трофимова О. Г., Марина И. Е. Значение дивергентного мышления будущих психологов в процессе освоения профессии	220

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ
В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

Амельченко А. В., Белянкина С. Д., Климова И. В. Особенности мыслительных стратегий личности руководителя в процессе принятия решения	230
Антоненко Н. А., Климова И. В. Психологический клуб как пространство для развития профессиональной компетентности преподавателей Аэрокосмического колледжа	235
Борода А. А., Климова И. В., Дрыгина И. В. Теоретические аспекты проблемы психологической готовности личности к воинской деятельности	241
Буркова Е. А., Томилова С. А. Исследование психологического здоровья личности как социально-психологического феномена	248
Воробьев А. А., Доррер А. Г., Очирова Л. А., Бахарев П. А., Юрьев Д. А., Петров С. В. Специфика освоения студентами профильных технических дисциплин с использованием электронных образовательных ресурсов вуза	252

Ищенко Т. Н., Галоян Г. С., Хабарова Ю. А. Логическая функция труда как основа и необходимое условие разрешения противоречий учебного процесса. Управленческая функция как единство мыслительной и исполнительской функций	259
Зубковская И. Б., Солянкина Н. Л. Управление квалификацией педагогических кадров в образовательных организациях Красноярского края: актуализация предмета и задач	269
Лебедкина О. И., Томилова С. А. Психологические аспекты взаимодействия руководителя с подчиненными	276
Логинова Н. Ф. Персонификация работы с кадрами: трудности и варианты решения (на примере молодых педагогов)	283
Макарова А. О., Климова И. В. Теоретические аспекты исследования мотивации у подростков	290
Маслюкова У. Н., Юртаева Л. В. Компетентностный подход в вузе как фактор, влияющий на развитие мышления у бакалавров	295
Назаров А. В., Климова И. В. Теоретические аспекты исследования смысложизненных ориентаций у людей с аддиктивными расстройствами, зависимых от психоактивных веществ	301
Парченко О. Ю., Томилова С. А. Психотерапевтические методы повышения уровня психологического здоровья работников	305
Трофимова О. Г., Климова И. В. Самосознание личности как духовно-нравственная категория в теоретическом контексте	312
Трофимова О. Г., Томилова С. А. Исследование компонентов модели социально-психологического тренинга с точки зрения возрастных особенностей личности будущего психолога	318
Ципотан О. Ю., Климова И. В. Теоретические аспекты развития творческого потенциала студентов в современных научных исследованиях	324

CONTENT

Introduction	9
---------------------------	---

THINKING OF THE SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Gusseva N. V. A study of the development of thinking as a methodological problem	12
Grigoriev A. B. Alternative the idea of dialectical contradiction as a self-referencing creativity of teaching and learning in the system of continuous formation of creative thinking	20
Ermakov V. G. Relevance and methodology of use of nonlinear management models in the system of the developing education	31
Ivanilova T. N., Vasilenko I. V. The role of information and communication technologies in permission of the problems of formal knowledge of training	40
Ishchenko T. N., Khudonogova A. V. Unity of the image and the concept in classical music achievement	46
Kovel M. I. Didactic tools of knowledge for development in trainees of conceptual, dialectic thinking at chemistry lessons	53
Kuzminykh L. M. The Game as one of the possible pedagogical solutions directed on to the child's development	60
Makarova A. O., Nazmutdinova V. Z., Marina I. E. Development of the adolescent age children's thinking by involvement in project activities	65
Markova A. A., Korol L. G. The development of mental activity of students: the transition to creative thinking	70
Martynets M. S. Testing students' knowledge quality and level of thinking development on the english language material in the method of dialectical system	76
Miroshnichenko I. N., Bobko M. N. Development of logical thinking operations among university students	86
Parchenko O. J., Marina I. E. Positive thinking as a method of stress prevention in professional activity of the psychologist	92
Piskorskaya S. U. To the question of styles of thinking in scientific research	101
Raitskaya G. V. Solving project tasks as an innovative educational technology aimed to achieve the metapedmet results of young schoolchildren	106
Rozhik A. Ju. The role of engineering thinking in the work of a future engineer	114
Troshkina D. V., Semenchenko K. A. Research of conceptual thinking of adolescents	123
Khafizova N. Ju. Project activity as attributive to development of project thinking and ability to professional self-determination	128
Shilina A. S. Prospects of application of information technologies in teaching "History" at universities	132
Yurtaeva L. V., Alashkevich J. D. Activation of the humanitarian component in the training of graduates of technical universities	137

SPIRITUAL AND MORAL VALUES OF THE MODERN MAN

Vcherashnjaja O. Family values as a condition of spiritual and moral education of school students	144
Lobko S. F. Formation of tolerance of young schoolchildren with breach of support-moving apparatus on means of implementation of game lessons	152
Simonova E. S., Korol L. G. Spiritual and moral values and significance of their formation in preschoolers	157
Sobolev Y. V. Transgressive model of ontoanthropology on the example of g. bataille's work "Internal experience"	163
Tarashchanskaya L., Kotova E. Features of maternal attitude towards children of senior preschool age in the families of Jews	168
Troshkina D. V., Troshkina A. R. Fostering patriotism as moral value of modern society	173
Ustyugova A. V., Semenikhina A. G. Application of musical-rhythmic games on the lesson of music for the development of sensitivity of rhythm in the first classroom	181

PSYCHOPHYSIOLOGICAL FOUNDATIONS OF HARMONIOUS DEVELOPMENT OF THE PERSON

Akimova M. O., Mityushin V. N. Formation of safe behavior of training in the educational process with regarding the peculiarities of types of temperament	186
Agirbova M. A., Marina I. E. Psychological features of interpersonal relationships in the team	191
Burkova E. A., Marina I. E. Neurophysiological foundations of thinking in students	198
Kotova E. V. Development of the model of the conflict competence of adolescents	203
Parchenko O. J., Tomilova S. A. Self-regulation techniques as a means of prevention stress state in management activity	212
Trofimova O. G., Marina I. E. The value of divergent thinking future psychologists in the process of development of the profession	220

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF MANAGEMENT IN THE SYSTEM OF EDUCATION

Amelchenko A. V., Beliankina S. D., Klimova I. V. Peculiarities of thinking strategies of personnel leaders in the decision-making process	230
Antonenko N. A., Klimova I. V. Psychology club as a area for development of professional competence of teachers of aerospace college	235
Boroda A. A., Klimova I. V., Drygina I. V. Theoretical aspects of the problem of psychological readiness of a person for military activities	241
Burkova E. A., Tomilova S. A. Investigation of psychological health of the person as as a social – psychological phenomenon	248
Vorobiev A. A., Dorrer A. G., Ochirova L. A., Bakharev P. A., Yuriev D. A., Petrov S. V. Specifics of students developing profile technical disciplines with the use of electronic educational resources of the higher education	252

Ishchenko T. N., Galoyan G. S., Khabarova Yu. A. Logical function of labor as a basis and the necessary condition of solving the contradictions of the training process. Management function as a unity of thought and executive functions	259
Zubkovskaia I. B., Solyankina N. L. Control of teacher personnel skills in Krasnoyarsk Krai educational institutions: updated matter and tasks	269
Lebedkina O. I., Tomilova S. A. Psychological aspects of interaction of a head with the employees	276
Loginova N. F. The personification of personnel management: difficulties and solutions (for example, young teachers)	283
Makarova A. O., Klimova I. V. Theoretical aspects of the research of teenagers motivation	290
Maslyukova U. N., Yurtaeva L. V. Competence approach in higher education as a factor influencing on the development of thinking in bachelors	295
Nazarov A. V., Klimova I. V. Theoretical aspects of investigation of sensitive orientations in people with addictive disorders, dependent on psychoactive substances	301
Parchenko O. J., Tomilova S. A. Psychotherapeutic methods of increasing the level of psychological health of workers	305
Trofimova O. G., Klimova I. V. The identity of the individual as a moral category in a theoretical context	312
Trofimova O. G., Tomilova S. A. Study of the components of a model of socio-psychological training from the point of view of age peculiarities of the personality of the future psychologist	318
Tsipotan O. Yu., Klimova I. V. Theoretical aspects of development of the students creative potential in modern scientific researches	324

ПРЕДИСЛОВИЕ

В сборнике материалов представлены результаты работы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Педагогика и психология: проблемы развития мышления». Состояние школы определяет состояние общества и наоборот, т. е. между развитием школы и общества существуют определенные отношения, предусматривающие как отстающий, одновременный характер, так и опережающий. От качества образования зависит благополучие отдельного человека и общества в целом, следовательно, остро встает вопрос о теоретическом осмыслении и систематическом изложении этой отрасли, поскольку она становится ведущей для всех видов деятельности.

В некоторых исследовательских работах представленных материалов конференции осуществлен анализ, позволяющий отбросить субъективные представления, возникающие бессистемно, и перейти к выяснению объективных оснований, законов по которым развивается учебный процесс, движется мысль, формируется субъектность.

В работе конференции остро обозначены вопросы о научных методах познания, имманентных рассматриваемому содержанию, о средствах развития мышления, психических процессов. Рассматривая мышление как способность человека, требующего всестороннего развития, устанавливаются взаимосвязи с общечеловеческими средствами обучения: язык, чувства, мышление. Тем самым рассмотрение проблем мышления идет на основе чувственного познания и логического познания, где удерживаются физиологический, психологический и интеллектуальный контексты.

Исследование развития мышления как методологическая проблема обозначило понимание деятельностной природы мышления, которое несводимо к осуществлению человеком операций, а связано с формированием культурно-исторической реальности. Взаимосвязь сознания и творческого акта обуславливает диалектическое противоречие как средство развития обучающегося и как его источник.

В исследовательских работах выявлена специфика стилей мышления и их реализация в научно-исследовательской деятельности. Для разрешения современных методологических проблем развивающего образования предлагается такой механизм как переход на нелинейные модели управления образовательными процессами. Для разрешения проблемы формализма знаний студентов – применение информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе, позволяющих повышать уровень успеваемости обучающихся, формирование и развитие теоретического понятийного мышления.

В докладах участников отражены следующие идеи: синтез психологии и педагогики, опирающиеся на философские основания; проанализированы

социальные и культурные условия развития мышления обучающихся; определены методы развития логического, творческого мышления; актуализированы проблемы взаимосвязи образа и понятия, разработки дидактического инструментария познания для развития у обучаемых понятийного диалектического мышления, семейного воспитания и многое другое. Рассмотрены возможности проектной деятельности в развитии мышления, технологий и приемов в развитии пространственного, творческого мышления и др. В ряде работ представлены исследования преобладающего типа мышления, уровня развития воображения у студентов и старшеклассников, рассмотрено позитивное мышление как метод профилактики стрессов.

В разделе «Социально-психологические аспекты управления в системе образования» выявлены особенности мыслительных стратегий личности руководителя в процессе принятия решений, рассматривается самосознание личности как духовно-нравственная категория, где духовность определяется как «индивидуальная выраженность в системе мотивов личности двух фундаментальных потребностей: идеальной потребности познания и социальной потребности жить, действовать для других» (А. В. Петровский).

В материалах сборника дан анализ психофизиологических оснований гармоничного развития личности, определено значение дивергентного мышления для развития будущих психологов, самосознание рассматривается как основа формирования экологического мышления. Наряду с развитием мышления в работах идет речь о построении отношений в учебном процессе, об их субъектном характере. Предложены подходы к развитию социального интеллекта, к определению жизненных стратегий личности в социальной среде и др.

В ряде исследований выявляется влияние условий учебного процесса на развитие мышления; различных аспектов стандартизации в области образования, технологизации образовательного процесса, IT-технологий на устойчивость системы.

В работе конференции принимали участие представители различных учреждений, среди которых детские сады, школы, вузы, центры, предприятия. Предприниматели, преподаватели вузов, учителя школ, специалисты центров, исследователи, аспиранты, студенты участвовали в дискуссии по проблемам образования, проблемам развития мышления.

Организаторы конференции надеются, что предложенная проблематика привлечет внимание всех работников образования и специалистов других сфер, равнодушных к проблемам развития человека, к проблемам развития способности мыслить и устанавливать содержательные коммуникации в условиях неопределенности, хрупкости мира и вызовов времени.



МЫШЛЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА



УДК 167.1

ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Н. В. Гусева, доктор философских наук, доцент
Член Евразийского информационно-аналитического консорциума

Международный центр методологических исследований и инновационных программ
при Восточном отделении Казахстанского философского конгресса
Республика Казахстан, 070019, г. Усть-Каменогорск, ул. Казахстан, 116
E-mail: nin2905471@yandex.ru

Рассматриваются возможности исследования развития мышления с точки зрения различных подходов, строящихся на альтернативных вариантах понимания методологии и мышления, и их следствия в понимании «построения» исследовательского процесса.

Ключевые слова: методология диалектическая, «методология» позитивистско-эмпирическая, мышление, рассудок, разум, операционное мышление, интеллект, творческое мышление, развитие мышления, проблема.

A STUDY OF THE DEVELOPMENT OF THINKING AS A METHODOLOGICAL PROBLEM

N. V. Gusseva, Doctor of Sciences (Philosophical), Senior Lecturer,
Member of the Eurasian Information and Analytical Consortium

International Center of Methodological Research and Innovation Programs
at the East Branch Of the Kazakhstan Philosophical Congress
116, Kazakhstan Str., Ust-Kamenogorsk, 070019, Republic of Kazakhstan
E-mail: nin2905471@yandex.ru

The possibilities of studying the development of thinking from the point of view of different approaches based on alternative options for understanding the methodology and thinking, and their consequences in the understanding of the “construction” of the research process are Considered.

Keywords: methodology dialectical, “methodology” positivist-empirical, thinking, reason, reason, operational thinking, intelligence, creative thinking, development thinking, problem.

Определяя исследование развития мышления как методологическую проблему, мы тем самым делаем необходимым рассмотрение особого статуса самого мышления в познании и понимании его развития. Такая проблематика возникает в связи с тем, что сфера методологического – это сфера самого мышления как живого процесса отражения предстоящих и идущих процессов. Речь идет, тем самым, о том, как и каким образом мышление включено в ткань исследования и что происходит с исследованием при различных вариантах его (мышления) осуществления. Определение и конкретизация перспектив методологического анализа необходимы в качестве основы, конституирующей все специально-научные исследования [1; 2].

Проблема, однако, заключается в том, что и понимание методологии, и понимание мышления в современной философии и науке представлено весьма различными версиями. Это означает, что ссылки на методологию как сферу мысли, обеспечивающую опережающее

понимание принципов, способов, процессов самого исследования для успешного развития науки, не являются достаточными. Любая из них может получить в том или другом особом случае трактовку совсем не ту, которую предполагает автор самой ссылки на необходимость и продуктивность методологического рассмотрения объекта и процесса исследования. Это делает востребованным более тщательно подходить к пониманию и процессов мышления, и пониманию методологии.

Смысловое сопряжение понимания осуществляемого мышления как *методологического* процесса – процесса вхождения в объект исследования, как логики погружения в него, – и мышления как самого *предмета* исследования, в который такое погружение должно осуществляться, – делает особенно необходимым рассмотрение «координации» смыслов и задач внутри исследования.

Со стороны понимания мышления, как и со стороны понимания методологии, возникающие сегодня разночтения могут приводить к различного рода негативным следствиям в исследованиях.

К пониманию методологии. Терминологическая трактовка и следствия.

В понимании методологии сегодня имеет место ряд трактовок, от которых зависит то, как понимается исследование.

Первая из них – терминологическое понимание. Оно исходит из этимологии слова «методология», которое выражает сочетание слов – «учение о методе». Если понимание методологии останавливается на этом – терминологическом – отношении к методологии, то далее следует обращение к методам в различных их вариациях. Каждая из наук имеет их в большом количестве, начиная с фиксации общих методов и завершая частными. Такое понимание методологии полностью нивелирует ее суть. Вместо живого осмысления предмета исследования мыслящий человек будет разбираться с классификацией методов, их спецификой и затем решать задачу «выбора» тех или иных методов, которые предполагается *применять* в научном исследовании. При этом сам выбор будет основываться на спонтанном решении исследователя, опирающегося на свой предыдущий опыт.

К пониманию методологии. Основные варианты.

Помимо терминологической трактовки методологии существует еще два варианта понимания, которые на сегодняшний день могут считаться основными. Это, во-первых, понимание методологии как диалектического мышления, обращенного, погруженного в объект специально-научного исследования, которое мы отмечали выше. Это понимание методологии внутренне связано и вытекает из культурно-исторической традиции развития диалектики, которой насчитывается уже более 2500 лет.

Во-вторых, существует понимание методологии как сферы *применения* эмпирических матриц, схем, готового знания и т. п. по использованию методов и форм работы с объектом исследования. Такое понимание методологии полностью исторически и цивилизационно обусловлено механицистским миропониманием, которое стало ведущим в мышлении Нового времени [3], и от которого в более поздний период берет свое начало позитивистская трактовка всеобщего как общего или наиболее общего. Оно, по сути, сводит методологию к методике. Редукция методологии на уровень методики полностью «консервирует» исследование на эмпирическом уровне с преобладанием на нем методического начала, методических подходов как уже ставших инструментов.

Эти варианты понимания методологии ведут к существенно различным следствиям в развитии науки. Для исследователя это означает необходимость определить свою позицию и, желательно, до начала самого исследования. От такого определения в полной мере зависит успех исследовательской работы.

К пониманию методологии. Диалектическая традиция.

Диалектическое понимание методологии как сферы проявления диалектического мышления в специально-научных исследованиях, являясь реализацией всеобщего философского

знания в познавательном процессе, выступает сферой концептуального рассмотрения научных исследований.

Диалектическое понимание методологии требует серьезной конкретизации объекта исследования как *целостности*. В виду того, что именно по отношению к целостности можно ставить вопрос об исследовании закономерностей, то есть о связях, определяющих исследуемое как таковое, а не просто о задачах его внешнего описания. Определение целостности ограждает исследователя от скатывания к недопустимой абстрактности проводимого процесса.

«Методология как диалектическое, исторически сформированное разумное мышление выступает связью культуры с осуществляемыми специально-научными исследованиями. Эта связь не может быть формальной, матричной, *«примененческой»*. Такая связь всегда является деятельностью творческой, созидательной, социально-значимой, воспроизводимой именно диалектическим мышлением. Диалектическое мышление прошло путь своего становления вместе со становлением и развитием культуры и выражает закономерности становления самой культуры» [1, с. 29].

К пониманию методологии. Позитивистски-эмпирическая традиция.

Позитивистски-эмпирическая [4] традиция понимания методологии допускает редукцию живого мышления к тем или иным трафаретным манипуляциям (действиям, операциям) с объектом исследования или с объектом использования, которым может выступать тот или иной (даже общий) метод, способ, прием. Она подразумевает *предпосылание* форм *готового* знания познавательному процессу. Позитивистски-эмпирическое понимание методологии всегда выражено в виде стандартов и норм *применения* действий и операций с матрицами, схемами, нормами или в виде применения готового *общего* знания, которое в связи с его *общим* характером, якобы, подразумевает его постоянную и вездесущую, опять-таки, *везде и всегда* применимость. Этот момент часто используется для критических высказываний в адрес присутствия в научных исследованиях философского знания. При этом под философским знанием в рамках позитивистской ориентации подразумевается знание, полученное в результате эмпирического обобщения. То есть на самом деле критические высказывания в адрес присутствия философии в научном исследовании здесь касаются лишь ситуации с вульгаризованным присутствием понимания и философии, и методологии. Вульгаризация состоит в сведении *всеобщего* к *общему*.

Здесь надо отметить, что *всеобщность* [5–7] нельзя отождествлять с тем, что называется даже *наиболее* общим. В наиболее общем (как и в общем) всегда присутствуют и закрепляются в процедурах сравнения поверхностно выделяемые одинаковые свойства и характеристики объектов рассмотрения. Общее всегда является *абстрактным*, а наиболее общее указывает на то, что мера абстрактности является предельной для некоторых (рассматриваемых) классов явлений. Абстрактность же характеризует частичность, односторонность, неполноту знаний о том и того, что рассматривается.

Эмпирическое обобщение характеризует уровень *общего* знания, но не *всеобщего*. Поэтому говорить о серьезной роли «методологии» в процессе научного исследования на этом уровне нет оснований.

К пониманию мышления. Операциональное или творческое?

К числу вариантов понимания и проявления мышления можно отнести следующие. Первый вариант – это понимание мышления как сферы рассудочного, *операционального* процесса (мышление на уровне рассудка). Рассудок выражается осуществлением совокупностей действий, операций с готовыми знаниями, терминами, схемами, матрицами, трафаретами, навыками и т. п., имеющими ситуативный и конечный характер. Второй вариант понимания – это рассмотрение мышления как *идеальной* формы предметно-практической деятельности, имеющей культурно-исторический характер [8]. Здесь мышление ориентировано на воспроизведение и развитие того, что уже создано в предшествующие периоды существования культуры, а также на дальнейшее созидание. Этот уровень мышления харак-

теризуется в диалектике как уровень *разума*, выражающего созидательное, творческое мироотношение.

Притча: к вариантам понимания направленности мышления.

Сравните ситуацию из притчи, которую мне приходилось и ранее приводить: двое катят по большому камню в одном направлении. У первого спрашивают: «Что ты делаешь?». Он, уже уставший, угрюмо отвечает: «Разве вы не видите? Качу камень». Второго спрашивают о том же. Он отвечает: «Храм строю». На первый взгляд эти двое находятся в одной и той же ситуации. Однако на деле это не так. Первый полностью погружен в ситуацию «здесь» и «сейчас», весь горизонт его понимания замкнут на необходимость процедуры катить камень и на трудности, возникающие при этом. Второй, напротив, хотя и катит камень, но совсем не погружен в ситуацию «здесь» и «сейчас». Он строит храм и это его дело уже носит культурно-исторический характер. Его мысль идет не по логике движения камня в тот или иной момент, хотя это тоже отслеживается. Движение мысли строителя храма идет по логике социальной востребованности духовного и практического порядка, по логике созидания того, что значимо для всех.

Из этой притчи для нашего рассмотрения важно подчеркнуть, что уровни мышления операциональное и творческое (рассудок и разум) выделяются не случайно, что это выделение – результат длительного развития человеческой культуры и считать его несущественным нет никаких оснований. Оно существенно для любых научных исследований, и особенно для исследований развития самого мышления.

К пониманию мышления. Принадлежит ли мышление к чистой субъективности человека? Следствия.

Понимание мышления при поверхностной фиксации его проявлений, как правило, рассматривается как движение неких *субъективно* присутствующих у человека образов, представлений, имеющихся знаний и т. п., которыми он может оперировать, совершать действия: вспоминать, сохранять, трансформировать, сопрягать с другими образами, представлениями, знаниями и др., и даже делать выводы из того или иного сопряжения. Последнее обычно относят к сфере формальной логики. При этом именно формальную логику часто трактуют как логику, отражающую мышление как таковое. Однако логика *оперирования* по существу не есть логика мышления, если не иметь в виду лишь *рассудочный* уровень последнего. Этот уровень, как отмечал Ф. Энгельс в «Диалектике природы», присущ и высшим животным. Они вполне справляются с такими операциями как анализ, синтез, абстрагирование и др.

В исследованиях, проводимых на основе такого понимания мышления, возникает ситуация, когда под развитием мышления понимается расширение способности индивида к совершению многочисленных и разнообразных умственных, а затем и практических, *действий и операций*. Вспомним теорию формирования умственных действий П. Я. Гальперина. Эта теория, как известно, дает обоснование развитию мышления через расширение сферы оперативно-действенных функций индивида. На наш взгляд, такое понимание развития мышления характеризует именно формирующийся уровень *рассудочного* (операционального, при котором мышление становится равным *интеллекту*) мышления.

Этот уровень необходим, но не достаточен для человека, который должен становиться личностью. *Абсолютизация* рассудочного мышления ведет к остановке развития человека в целом как личности, а не только его мышления.

К пониманию мышления. Мышление – чисто субъективная сфера? Мыслит мозг или человек обладающий мозгом?

Как мы отмечали выше, на рассудочном уровне мышление понимается как феномен, принадлежащий к *субъективной* сфере человека. Это понимание мышления, при возникновении вопроса о его основаниях, традиционно приводит к постулату о принадлежности мышления мозгу. При этом мозг рассматривается не как *субстрат*, а как *субстанция* мышления. Поверхностность рассудочного понимания и мышления, и человека, и процессов познания

легко обозначить, если задать своего рода «тестовый» вопрос: «Так мыслит мозг или человек, обладающий мозгом?». Правильный ответ на этот вопрос заключается в том, что, конечно же, мыслит не мозг сам по себе, а человек, обладающий мозгом. Мозг как физиологический орган вне человека мыслить не будет. Не будет он выступать физиологической основой развивающегося мышления и в том случае, если человек не будет осуществлять развивающую его *деятельность*.

Мышление нельзя сводить к рассмотрению внутренних, мозговых, физиологических процессов. Это не значит, что не надо уточнять состояние мозга, изучать его, но это означает, что наличие здорового мозга еще не гарантирует присутствия способности мышления, тем более мышления на уровне разума. Историческое развитие мозга как физиологического органа не является равным процессу развития мышления человека как субъекта культуры.

Специалистам во многих областях, включая психологию, педагогику и др. хорошо известно, что человек, обладающий здоровым мозгом, далеко не всегда мыслит адекватно. Редукции мышления к физиологическому функционированию мозга приводит к редукциям в постановке задачи исследования развития мышления[9]. Такие редукции недопустимы. Смысл таких редукций можно выразить так: исследование развития мышления *подменяется* исследованием специфических условий и факторов функционирования мозга.

К пониманию мышления. Правильно ли считать рассудок первой ступенью развития мышления, обязательно ведущей к развитию разума, то есть мышления творческого?

Не является сколько-нибудь оправданным и рассуждение о том, что вначале надо развивать у индивида рассудок, а потом на его основе разум будет формироваться как-то самостийно. В этом случае связь рассудка и разума получает неадекватную – линейную – трактовку. Дело в том, что логика рассудочной деятельности мышления и логика разумной его деятельности **не совпадают**. Они *изначально* различны. Это можно показать на примере уже приведенной выше притчи, и на примере рассмотрения соотношения деятельности и действий (и операций). Вопрос о соотношении деятельности и действий (операций как микродействий) может иметь два основных ответа, где один выражает рассудочное понимание, а второй – разумное.

К пониманию мышления. Соотношение деятельности и действий.

Так, если на вопрос является ли деятельность совокупностью действий и операций, дается ответ: «Да, является», то это значит, что имеет место поверхностное понимание, то есть имеет место мышление, для которого целое всегда есть совокупность частей. В этом случае, *как будто*, получает «обоснование» вывод, что из действий «вырастает» мышление как деятельность и его творческие результаты. Такой вывод, однако, является ложным. В этой ложности и проявляется ограниченный, ситуативный, конечный статус возможностей мышления на уровне рассудка.

Каков же правильный ответ? Правильный ответ: «Нет, деятельность не является совокупностью действий и операций, хотя без них она также не существует». Деятельность – это нечто большее, нечто качественно иное, чем совокупность действий, так как в ней присутствует сквозная целевая связь ее структуры и процесса, делающая ее целостным социально-значимым явлением, ориентированным на созидание реальности развивающейся культуры.

К пониманию мышления. Границы и следствия проявлений различного понимания мышления.

Рассмотрим вариант соотношения проявлений мышления как деятельности и как системы действий.

Это можно сделать, обратившись к любой сфере человеческой деятельности. Так, скажем, художник Рафаэль пишет картину, на которой изображает мадонну. Написание картины, как и всякой другой деятельности человека (кроме рефлекторных реакций) неотделимо от мышления. Можно ли эту деятельность художника свести к совокупностям действий, которые (в нашем примере) он совершает при подготовке холста, красок, места, при каждом движении рукой, в которой находится кисть, при приближении и удалении от места распо-

ложения холста, при движениях глаз, с помощью которых художник может обозревать то, что делают его руки и кисти и т. д.

Действий делается огромное количество, не поддающееся точному исчислению. Но достаточно ли считать выполнение этих совокупностей действий для того, чтобы сделать вывод, что вот именно они *равны той деятельности*, которая привела к написанию картины, шедевра и образу этого шедевра, находящегося в мышлении творца? Нет, недостаточны. Они находятся в другой плоскости анализа. Рассмотрение действий, которые совершал художник, не является анализом деятельности художника, создающего или создавшего шедевр. Любой человек может проводить эти системы действий с кистями, красками, холстами и проч., но это не будет никоим образом результативаться созданным шедевром.

Возьмем другой вариант. Урок истории (или биологии, или др.). Что делают ученики и что делает учитель с точки зрения совершаемых ими действий? Укажем несколько действий, обычно совершаемых учителем и учеником на уроке. Пришел, сел, открыл книгу, тетрадь, журнал, сделал переключку, написал на доске или в тетради задание или вопрос, ответил на замечание или вопрос и т. д. Каждое из этих действий имеет свою цель, свою структуру средств и исполнения, свой результат, получаемый по его окончании. Все вместе они никоим образом не равны смыслу темы урока. Например, «Гражданская война во Франции» или др. Смысл и целевой ориентир урока находится за пределами тех многочисленных действий, которые делают ученики и учитель на уроке. Поэтому, если урок завершается только исполнением этих действий то, смысл урока по большому счету исчезает, становится эфемерным и в результате говорят: «Мы эту тему прошли или проходили».

Смысл и целевой ориентир урока находится там, где существует или существовала социальная, социально-значимая деятельность людей с помощью созданных ими же организаций, создающих пространство культуры. Такая деятельность совершенно не равна никаким совокупностям действий, совершаемым людьми в границах *подсобных функций* «здесь» и «сейчас». Выход за пределы «здесь» и «сейчас», переход к рассмотрению культурно-исторической логики деятельности людей или их сообществ как смысловой, содержательной основе может составить цель и смысл урока на ту или иную тему.

По отношению к отмеченным вариантам можно сделать вывод для исследователей развития мышления. Он состоит в том, что проектировать исследование развития мышления необходимо, учитывая его деятельностьную сущность, и не сводить исследование к вариантам предметно-действенного понимания мышления. В противном случае, будет изучаться *интеллект*, а не человеческое, соответствующее уровню разума, мышление

К пониманию мышления. Принцип конкретности и задача развития мышления.

Мышление на уровне разума отличается творческим характером. Творческий характер выражается в способности мыслящего человека выходить за узкие горизонты обыденного опыта, постигать сущность того, что рассматривается, исследуется.

В каждом конкретном случае проблема развития мышления индивида прямо связана с развитием его человеческого Я, неотделимого от культурно-исторического контекста, в котором формировалось то общество, к которому относится данный человек. В проблеме развития мышления становящегося индивида методологически важно исходить из известного диалектического принципа *конкретности*.

Конкретность с точки зрения диалектической философии и методологии есть *единство* многообразного. Единство никогда не является равным совокупности элементов множества. Поиск *единства* многообразного – это всегда серьезная работа мышления, совершаемого на уровне разума. Единство как выражение *целостности* характеризует присущую им закономерность, связь, которая имеет не случайный, а, напротив, необходимый, объективный, существенный и повторяющийся характер.

Обращение к конкретности, единству, целостности, а также к *всеобщности* и др. в анализе любой специально-научной проблемы выражает присутствие методологического под-

хода, понимаемого диалектически. В этом плане можно подчеркнуть, что методология – это сфера всеобщего философского знания, реализуемого как *процесс диалектического мышления*, которое направлено на объект и процесс специально-научного исследования. Оно обуславливает глубокое понимание и опережающее отражение закономерностей исследуемых объектов и явлений.

Кроме того, понимание деятельностной природы мышления нельзя сводить и к осуществлению групп операций, которые человек может делать в контексте того или иного вида манипулятивного, стереотипно-рефлекторного, то есть во многом рассудочного, мироотношения в тех или иных ситуациях жизни. Формирование собственно человеческого уровня мышления – мышления на уровне разума, прямо связано с формированием культурно-исторической реальности, по отношению к которой человек выступает и субстанцией, и субъектом через совместную *деятельность*, имеющую созидательный, социально-значимый и творческий характер [10–12].

Отмеченные особенности в понимании мышления необходимо учитывать в исследовании его развития [11]. Это значит, что развитие мышления, как предмет исследования, надо определять не как фиксируемую внутри индивидуальную активность человека, а как изменяющиеся, совершенствующиеся особенности его деятельного мироотношения, как своего рода практику решения общественно-значимых задач.

Библиографические ссылки

1. Гусева Н. В. Понимание методологии и логика развития науки: к диалектико-логическому анализу подходов // Диалектическое мышление и феномен методологических исследований в развитии науки : монография / под общ. ред. д-ра филос. наук Н. В. Гусевой. Усть-Каменогорск : МЦМИИП, 2017. С. 28–43.
2. Гусева Н. В. Понимание методологии и перспективы развития научных исследований // Философия. Толерантность. Глобализация. Восток и Запад – диалог мировоззрений : тез. докл. VII Рос. филос. конгресса (6–10 окт. 2015 г., Уфа). Т. I. Уфа, 2015. С. 116.
3. Гусева Н. В. Проблема оснований в развитии психологии как науки и следствия эмпиризма и рационализма // Вестник Казахстанско-американского свободного ун-та. Науч. журн. Вып. 5. Вопросы психологии. Личность. Образование. Общество. Усть-Каменогорск. 2015. С. 4–14.
4. Ильенков Э. В. Ленинская диалектика и метафизика позитивизма (Размышления над книгой В. И. Ленина «Материализм и эмпириокритицизм»). М. : Политиздат, 1980.
5. Шимица А. Н. Современная жизнь понятия всеобщего и принципа деятельности // Человек, история, культура: к 90-летию Э. В. Ильенкова. Усть-Каменогорск, 2014. С. 325–332.
6. Гусева Н. В. Диалектика и метафизика в современном общественном сознании: к постановке проблемы // Ильенковские чтения : сб. материалов XVI Междунар. науч. конф. М., 2015. С. 200–208.
7. Гусева Н. В. Феномен всеобщности в философии и научном сознании // Жизнь в измерениях абсолюта как проблема философии и культуры русского серебряного века : материалы Междунар. науч. конф. (6–8 мая 2010 г., Дрогобыч). Дрогобыч, 2010. С. 141–149.
8. Лобастов Г. В. Проблема начала мышления // Диалектическое мышление и феномен методологических исследований в развитии науки : монография / под общ. ред. д-ра филос. наук Н. В. Гусевой. Усть-Каменогорск : МЦМИИП, 2017. С. 43–62.
9. Лобастов Г. В. В поисках новой теории сознания // Диалектика и проблемы развития науки : монография. В 2 ч. Ч. 2 / под общ. ред. д. ф. н. Н. В. Гусевой. Усть-Каменогорск : МЦМИИП, 2017. С. 47–62.
10. Лобастов Г. В. Философия как форма самосознания исторического человека // Современные проблемы развития цивилизации и культуры : сб. науч. ст. / под общ. ред. д-ра филос. наук Н. В. Гусевой. Усть-Каменогорск : МЦМИИП, 2017. С. 96–106.

11. Диалектика и проблемы развития науки в двух частях : монография / под общ. ред. д-ра филос. наук Н. В. Гусевой. Усть-Каменогорск : МЦМИиИП, 2017. Ч. 1. 324 с.; ч. 2. 325 с.

12. Возняк В. С., Гусева Н. В. Диалектика духовной реальности. Философско-методологические исследования и воспоминания как точки духовных перспектив : монография / под общ. ред. Н. В. Гусевой. Усть-Каменогорск : МЦМИиИП, 2016. 373 с.

References

1. Guseva N. V. *Ponimanie metodologii i logika razvitiya nauki: k dialektiko-logicheskomu analizu podkhodov* [Understanding of methodology and logic of science development: dialectical-logical approach analysis]. Ust'-Kamenogorsk, MCzMIiIP, 2017, P. 28–43.

2. Guseva N. V. [Understanding the methodology and prospects of scientific research]. *Filosofiya. Tolerantnost'. Globalizatsiya. Vostok i Zapad – dialog mirovozzrenij* [Philosophy. Tolerance. Globalization. East and West-dialogue of worldviews]. Theses of reports of the VII Russian Philosophical Congress (October 6–10, 2015, Ufa). Ufa, 2015, Vol. I, P. 116. (In Russ.)

3. Guseva N. V. [The problem of bases in the development of psychology as a science and a consequence of empiricism and rationalism]. *Vestnik Kazakhstansko-Amerikanskogo Svobodnogo Universiteta*. Ust-Kamenogorsk, 2015, Issue 5, P. 4–14. (In Russ.)

4. Ilyenkov E. V. *Leninskaya dialektika i metafizika pozitivizma (Razmy'shleniya nad knigoy V. I. Lenina "Materializm i empiriokriticizm")* [Leninist dialectics and metaphysics of positivism. (Reflections on Lenin's book "Materialism and empiric criticism")]. Moscow, Politizdat, 1980.

5. Shimina A. N. [Modern life of the concept of universal and the principle of activity]. *Chelovek, istoriya, kul'tura: k 90-letiyu E'.V. Il'enkova*. 2014, P. 325–332. (In Russ.)

6. Guseva N. V. [Dialectics and metaphysics in the modern public consciousness: to the problem statement] // *Il'enkovskie Chteniya : sbornik materialov XVI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferenczii* [Ilenkov Readings : Proceedings Of the XVI International scientific conference]. Moscow, 2015, P. 200–208. (In Russ.)

7. Guseva N. V. [The phenomenon of universality in philosophy and scientific consciousness]. *Materialy' Mezhdunarodnoj nauchnoj konferenczii "Zhizn' v izmereniyakh absolyuta kak problema filosofii i kul'tury' russkogo serebryanogo veka"* [Proceedings of the International scientific conference "Life in the dimensions of the absolute as a problem of philosophy and culture of the Russian silver age"] (May 6–8, 2010, Drohobych). Drohobych, 2010, P. 141–149.

8. Lobastov G. V. [The problem of the beginning of thinking]. *Dialekticheskoe my'shlenie i fenomen metodologicheskikh issledovanij v razvitii nauki* [Dialectical thinking and the phenomenon of methodological research in the development of science]. Ust-Kamenogorsk, ICMiIP, 2017, P. 43–62.

9. Lobastov G. V. *V poiskakh novej teorii soznaniya* [In search of a "new" theory of consciousness]. *Dialektika i problemy' razvitiya nauki v dvukh chastyakh* [Dialectics and problems of development of science in two parts]. Ust-Kamenogorsk, MCzMIiIP, 2017, P. 47–62.

10. Lobastov G. V. *Filosofiya kak forma samosoznaniya istoricheskogo cheloveka* [Philosophy as a form of historical self-consciousness of the person]. *Sovremennyye problemy' razvitiya civilizatsii i kul'tury'. Sbornik nauchny'kh statej* [Modern problems of development of civilization and culture. Collection of scientific articles]. Ust-Kamenogorsk, MCzMIiIP, 2017, P. 96–106.

11. *Dialektika i problemy' razvitiya nauki v dvukh chastyakh* [The Dialectic and the problems of development of science in two parts]. Ust-Kamenogorsk, MCzMIiIP, 2017, Part 1, 324 p.; part 2, p. 325.

12. Wozniak V. S., Guseva N. V. *Dialektika dukhovnoj real'nosti. Filosofsko-metodologicheskie issledovaniya i vospominaniya kak tochki dukhovny'kh perspektiv* [Dialectics of spiritual reality. Philosophical and methodological research and memories as points of spiritual perspectives]. Ust-Kamenogorsk, MCzMIiIP, 2016, 373 p.

УДК 001

**АЛЬТЕРНАТИВНАЯ ИДЕЯ ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО ПРОТИВОРЕЧИЯ
КАК АВТОРЕФЕРЕНТНОЕ СОТВОРЧЕСТВО ОБУЧАЮЩИХ
И ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО
ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ**

А. Б. Григорьев, доцент кафедры философии и социальных наук

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31
E-mail: grigoriev.sibstu@yandex.ru

Рассматривается педагогическая реализация новой идеи диалектического противоречия, которая, с одной стороны, отличается от его традиционного понимания тем, что вводит дополнительные неотъемлемые степени свободы взаимодействия противоположностей (наряду с «единством» и «борьбой»), а с другой – от понятия многополярности тем, что не увеличивает числа противоположностей (полюсов) противоречия.

Ключевые слова: диалектическое противоречие, устойчивая неравновесность самоотрицательности, алгоритм решения изобретательских задач, креативный семинар.

**ALTERNATIVE THE IDEA OF DIALECTICAL CONTRADICTION
AS A SELF-REFERENCING CREATIVITY OF TEACHING AND LEARNING
IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS FORMATION OF CREATIVE THINKING**

A. B. Grigoriev, Senior Lecturer of Department of Philosophy and Social Sciences

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarsky Rabochoy Av., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
E-mail: grigoriev.sibstu@yandex.ru

Article is the description of pedagogical realization of new idea of a dialectical contradiction which, on the one hand, differs from its traditional understanding in that introduces additional integral degrees of freedom of interaction of opposites (along with «unity» and «fight») and on the other – from concept of multipolarity that does not increase numbers of opposites (poles) of contradiction.

Keywords: dialectical contradiction, stable nonequilibrium of self-negativity, algorithm for solving inventive problems, creative workshop.

Цель данной философско-педагогической разработки – побудить каждого обучающегося и обучающего к открытию такой задачи, которую впервые поставить и решить может только он, и обнаружить основную закономерность становления творческой личности.

Задачи, следующие из данной цели, необходимо сформулировать в виде следующих вопросов:

1. При каких условиях новое просто не может не возникнуть?
2. Что нужно сделать для того, чтобы было невозможно не создать новое?
3. Каким образом можно открывать новое знание в самом процессе изучения прежнего?
4. Как изобрести новый способ изобретать и обучать этому других?

Объект – система непрерывного креативного образования, предмет – профессионально-творческий образовательный процесс.

Одна из причин отсутствия осознанно-целенаправленной, органично-системной педагогической реализации творческого метода заключается в недостаточной аналитической проработанности, в самой философии, рефлексивного принципа отрицательности, с которого начинается категория диалектического противоречия.

Отрицательность, обращённая в себя как своё иное, по Гегелю, это источник и пульсация самодвижения и жизненности [1, с. 68; 2, с. 301], но сам Гегель начал изложение рефлексивных определённостей, приводящих к понятию противоречия, с конкретного тождества. Тем не менее, Гегель точно указал на такое существенное неотъемлемое свойство взаимодействия противоположных сторон, которое наиболее проявлено в живых структурах, называя отрицательность пульсацией жизненности, «живым противоречием».

Большинство систем являются открытыми неравновесными обращёнными на себя структурами, способными к самоорганизации и прогрессивному саморазвитию [3]. То же самое в ещё большей степени присуще творческому мышлению и креативной педагогике. Динамическое состояние обращённого на себя, как своё иное, устойчивого неравновесия, приписываемое ранее лишь биологическим структурам, является неотъемлемым универсальным способом существования и саморазвития бытия и мышления. Но может ли единство и взаимоотрицание двух противоположностей являться причиной возникновения нового и движущей силой развития?

Система единства и борьбы двух противоположностей не приводит к возникновению нового и саморазвитию: если перемещающееся тело отличается от покоящегося тем, что в один момент времени оно находится и не находится в данном месте своего пути, разрешаясь своим переходом, в следующий момент времени, в другое место, в котором противоречие воспроизводится в той же самой форме. Обладать таким «противоречием» – всё равно что не иметь никакого. Зенон был прав, назвав такое противоречие безвыходностью – «апорией» [4, с. 303].

Обманчивая видимость того, что апория сработала как эффективная форма творческого поиска у Маркса, разоблачается следующим кратким анализом его постановки и решения проблемы источника прибавочной (новой) стоимости. Маркс использовал формулировку апории Зенона «Стрела»: «капитал должен возникнуть и в обращении, и в то же время не в обращении» [5, с. 177–178]. Но может ли такая формулировка быть критерием, нацеливающим на поиск именно такого товара, само потребление которого является одновременно и производством? Маркс указывал на рабочую силу. Но ведь «способность к целесообразной затрате энергии человеческого тела» не является врождённой способностью этого тела. Понятно, что сама рабочая сила является только следствием знаний, которые вовсе не являются врождённой информацией, а открыты творческой деятельностью учёного, не вмещающейся в плоское двумерие «то и в то же время не то» и исключаяющей свою измеримость только лишь «количеством рабочего времени».

Мы будем изменять такие характеристики самого взаимодействия между противоположностями, как единство («конкретное тождество») и борьба (взаимное диалектическое отрицание между двумя одновременными противоположными сторонами), потому что противоположные стороны позволяют описать только равновесное состояние, а не процесс, происходящий между ними. Ведь единство и борьба противоположных сторон – это не сами противоположности, а одновременные степени свободы неравновесного взаимодействия, происходящего между ними (противоположностями).

Степени свободы взаимодействия противоположностей задаются в самом начале как параметры. От числа этих параметров и их значения зависит способность противоречия быть движущей причиной потенциально бесконечного развития. Не совсем привычная суффиксированность традиционно диалектического термина «отрицание» («отрицательность») необходима для того, чтобы подчеркнуть такой тип отрицания, который является началом (прин-

ципом) противоречия и может, в определённой мере, рассматриваться отвлечённо от предыстории своего возникновения и всех остальных неотъемлемых степеней свободы взаимодействия противоположностей.

Традиционно диалектическое самоотрицание (отрицание отрицания) действует как закономерно интегральная результирующая только на завершающей стадии какого-либо типа развития, когда все его возможности уже исчерпаны, а просто «диалектическое отрицание», как сохранение всего самого ценного от предыдущей стадии, задействовано со второй стадии развития. Нам же необходимо выявить то, что действует само по себе как сущностное начало противоречия в любой момент развития, составляя неотъемлемую и неуничтожимую «внутреннюю форму беспокойства сущности».

Дальнейшее изложение целесообразно построить по программе «Алгоритм изобретателя», используя также программу «Детерминатор поиска основных приёмов» (разрешения технических противоречий), в качестве упражнения по изобретению понятия диалектического противоречия.

Решение проблемы диалектического противоречия с помощью программы Determinator.

Протокол

Текст задачи

Что нужно сделать для того, чтобы всё более новое не могло не возникать непрерывно? Как создать универсальную понятийную систему для возможности непрерывного изобретения её и всего остального заново?

1. Понятийная система для создания, открытия, изобретения нового и непрерывного формирования творческого мышления.

2. Включает две противоположные стороны, а также единство и взаимное отрицание между ними.

3. Первый нежелательный эффект заключается в том, что такое понимание противоречия не отражает действительной причины возникновения нового, в чём можно убедиться на примере анализа апории Зенона «Стрела», антиномии источника прибавочной стоимости Маркса и неизменной формулировки «закона единства и борьбы противоположностей как движущей причины саморазвития».

4. Средство устранения нежелательного эффекта, обычный приём.

Увеличить число взаимодействующих противоположностей (как в концепции многополярности) в надежде на то, что данное количественное изменение противоречия приведёт к возникновению такого качества, как его способность порождать новое.

5. Второй нежелательный эффект, главный недостаток традиционной понятийной системы диалектического противоречия.

Такие два способа (параметра) взаимодействия противоположностей, как их единство и взаимоотрицание, не могут обеспечить возникновение нового.

6. Повторение обычного усиленного средства устранения нежелательного эффекта.

Сделать бесконечным множество взаимодействующих противоположностей для обеспечения бесконечного множества возможностей развития.

7. Повторение усиленного второго нежелательного эффекта.

Увеличение числа взаимодействующих противоположностей (полюсов) при неизменном числе параметров взаимодействия между ними (единство и взаимоотрицание) лишь увеличит сложность системы и, вследствие этого, вероятность её самораспада.

8. Первое техническое противоречие.

Если увеличить число противоположностей в понятии противоречия, то это сделает описание объективных конфликтов действительных систем более точным и детальным – многополярным, но увеличит сложность понятия противоречия, затрудняя его применение в практике решения изобретательских задач и усвоение при обучении.

9. Второе техническое противоречие.

Если увеличить число и многообразие параметров (одновременных способов) взаимодействия двух противоположностей, то это сделает понятие противоречия неравновесным, динамичным и более креативным, но приведёт к утрате определённости самого взаимодействия между противоположностями и лишит критерия минимально необходимого множества параметров (два параметра традиционно диалектического взаимодействия противоположностей – единство и взаимоотрицание, являются самым простым, минимальным многообразием одновременных способов взаимодействия, но их недостаточно для развития).

10. Главное техническое противоречие.

Традиционная и предельно простая понятийная система диалектического противоречия не является адекватным отражением подлинной причины возникновения нового и развития, но её усложнение не только не приводит к выходу из данной проблемной ситуации, а оборачивается регрессом и самораспадом.

11. Усиленное техническое противоречие.

Традиционное понятие диалектического противоречия необходимо изменить, но оно является предельно простым, и любое его изменение означает его усложнение. Необходимо увеличить степень системности и его внутреннего многообразия так, чтобы упростить его и в то же время повысить его эффективность.

12. Модель задачи.

Нужно убрать единство противоположностей, оставив только их отрицательное, устойчиво неравновесное взаимодействие между собой.

13. Необходимо создать бесконечное множество несводимых друг к другу возможностей развития при условии, что структура противоречия будет при этом простой и конечной (открытой неравновесной дискретной структурой).

14. Выбор приёма решения технического противоречия категории диалектического противоречия.

Улучшается – 35. Адаптация, **универсальность**.

Ухудшается – 13. **Устойчивость состава** объекта.

Приём № 14. Принцип сфероидальности – в) перейти от прямолинейного движения к вращательному.

15. Рассмотрение рекомендаций.

Переход от прямолинейного движения к вращательному означает, в данном контексте, переход от прямолинейного понимания взаимодействия между противоположностями как притяжения (единства) и отталкивания (взаимоотрицания) к логике самообращённых открытых неравновесных систем, способных к самоорганизации и саморазвитию. Принцип обращённости в себя как своё иное использовал, кроме Гегеля, в изложении рефлексивных определённостей взаимодействия противоположностей М. Б. Туровский [6]. Но сколько именно одновременно данных параметров взаимодействия двух противоположностей необходимо для того, чтобы оно стало причиной возникновения нового и движущей силой потенциально бесконечного развития?

16. Идеи.

При каком минимальном числе параметров (одновременных способов) взаимодействия двух противоположных сторон возникает бесконечное множество несводимых друг к другу возможностей развития?

Для точного ответа обратимся к теории особенностей дифференцируемых отображений, в которой была решена аналогичная задача. Дело в том, что в задаче об исследовании экстремумом функций, «начиная с 7 параметров, число типов несводимых друг к другу особенностей становится бесконечным», при двух параметрах – три особенности, при трёх – пять, при четырёх – восемь, при пяти – двенадцать, при шести – семнадцать [7, с. 47]. Особенностью в данном случае называется дискретная структура, возникающая внутри

непрерывной и устойчивая к малым изменениям значений параметров. Доказательство данного факта имеется в работах В. И. Арнольда, А. Н. Варченко, С. М. Гусейн-Заде [8], Л. Н. Бразгаловой [9], В. И. Матова [10].

Подтверждение данного факта возникновения бесконечного множества особенностей на основе семипараметрического взаимодействия двух противоположностей, а также совместное теоретико-эмпирическое свидетельство о его физической осуществимости и практической реализуемости, имеется в риторике [11, с. 454–458], диалектике творчества [12, с. 439–444], концепции культуры глубинного общения [13], эволюционной теории (в работах автора данной статьи по философским и методологическим проблемам диалектики эволюции, публикуемых с 1983 г.), психологии [14, с. 162–518], истории древнеиндийской философии [15].

В связи с этим обоснованием становится явным смысл выделения семи основных блоков и подчеркнуто вариативный характер 8-го в структуре креативного занятия по инновационной педагогической системе непрерывного формирования творческого мышления М. М. Зиновкиной [16]. Семь первых блоков приводят к бесконечному множеству возможных несводимых друг к другу особенных резюме и уместности неповторимо индивидуальной особенности каждого обучающегося и обучающего. Также становятся объяснимыми те отличительные особенности творческих задач, которые были исследованы разработчиками учебных задач открытого типа [17, с. 58–71].

Авторы творческих задач (М. М. Зиновкина, Р. Т. Гареев, П. М. Горев, В. В. Утёмов) обращались к установленному в психологии факту возникновения психологического дискомфорта при одновременном восприятии 7–10 различных объектов. Но ведь с восприятия одновременно семи параметров противоречия (формы творческой задачи) только лишь начинается психологический барьер, который и не надо переступать, поскольку достигнуто основное условие бесконечного множества разных возможностей решения изобретательской задачи и развития. А начало психологического дискомфорта, как неудовлетворённость собой, является необходимым субъективным условием самой возможности творчества – творческое мышление и новые идеи возникают только на пределе всех возможностей (но не за этими пределами).

Это объясняет то, почему предлагаемая идея семипараметрического противоречия обладает непосредственной, внутренне напряжённой и необманчивой психологической достоверностью, что соответствует философскому пониманию идеи: идея в философии – это не просто мысль, а её выразительная и в то же время точная картина, на которой она видится так, как она есть по сути, явно показывая себя и объясняя всё остальное.

Идея – это сущность, которая, кажется именно так, как она сама действительно есть. Идея творческого акта, по определению А. Ф. Лосева, это то, что не может себя не создавать, не может себя не открывать непосредственно, не может себя не описывать, не может себя не обосновывать и, наконец, это то, одному чему только дано могущество себя же и отвергнуть [18]. Приступим к её изображению.

17. Итоговая идея – новая идея диалектического противоречия, отличающаяся от традиционной категории диалектического противоречия [19, с. 403–409] и современной концепции многополярности [20] тем, что, не увеличивая числа взаимодействующих противоположностей, она выявляет семь одновременных неотъемлемых способов взаимодействия двух противоположностей, необходимых и достаточных для возникновения бесконечного множества несводимых друг к другу возможностей возникновения нового и развития.

Самоотрицательность является усиливающей себя устойчивой неравновесностью случайной изменчивости и действует как устойчиво неравновесные автоколебания в любой сколь угодно малой пространственно-временной окрестности случающегося. Самопроизвольный распад предоставленной только себе самой отрицательности – её единственное действие, кроме собственных безостановочных автоколебаний.

Отрицательность обращена в себя как дополнительность между неопределённо многими и равновероятными различиями. Дополнительность – возможность каждый раз определяться чем-то существенно внешним себе. Отрицательность и дополнительность не могут образовывать полярную уравновешенность по схеме «положительное–отрицательное», потому что сами являются неустойчивыми частными случайностями, обращенными в себя как своё иное.

Дополнительность несамоприменима и состоит в активном предоставлении ею же самой возможности всему иному определять её. Две устойчивые противоположные стороны входят в состав порождающего отношения не сами по себе, а только своей дополнительностью друг другу.

Дополнительность нуждается в том, чтобы быть дополненной другой, иномерной ей рефлексивной определённой. Дополнительность – это переход от внешних предпосылок возникновения системы к их воспроизведению в качестве изменчивых результатов её функционирования. Обращённость дополнительности на себя раскрывается как снятие.

Снятие не только не лишает самостоятельности свои внешние предпосылки, но наоборот, помогает своим единичным предпосылкам преодолевать те ограничения, которые, после самораспада отрицательности, накладывает на них внешний характер их несистемного взаимодействия, выравнивавшего существенное многообразие в его безразличное единство (в этом отношении снятие приобретает смысл, радикально отличающий её от всех её трактовок в сложившейся диалектической традиции, в которой она представлена как всего лишь результат «отрицания отрицания»).

В снятии своей внешней предпосылочной ограниченности каждая случайная отдельность приобретает самостоятельность, доходящую до возможности полного разрыва с другими так, что неповторимые случайности сами каждый раз полагают свою органичную связь друг с другом и заново определяют форму своего объединения.

Разрыв полагания оказывается условием его спонтанного самовосстановления, а его восстановление вновь даёт возможность каждой неповторимой случайности доходить до полной самостоятельности и разрыва со всем иным. В этом циклическом кризисе активное полагание единичными отдельностями их собственной органичной системы связей само оказывается уже заранее предположенной в этой системе.

Рефлексивно отображённая в себя органичная система является циклом (круговоротом) ею же предположенных и воспроизводимых ею предпосылок своего возникновения, и это был бы изолированный цикл самовоспроизведения системы, если бы само предположение не оборачивалось существенной внеположенностью друг другу и всему целому конкретно неповторимых индивидуальностей. Термин «внеположенность» в данном контексте обозначает до конца не преодолимый и не полностью воспроизводимый неорганичный момент самой ограниченной системы, благодаря которому она становится открытой и способной к изменению.

Всеобщность системного целого оказывается самообращённостью каждой конкретно-единичной неповторимости, которая активно отстраняет себя от своего же всепроникающего взаимодействия с системным целым.

Общесистемная упорядоченность, в силу своей собственной неравновесности, сама низводит себя до положения второстепенной стороны каждого неповторимого события. Каждая индивидуальность содержит в неповторимой форме все определения системного целого, но своей неопределённой изменчивостью выходит за сущностные пределы любого ставшего целого.

Сущностная несводимость индивидуальностей друг к другу и всему системному целому образует неразрешимость и невозможность полной предопределённости событий общесистемными законами, что приводит к необходимости развития самой причины развития.

Итак, диалектическое противоречие – это неравновесная самоотрицательность дополнительных друг другу противоположностей, снятых в органичной системе, которая полагает

в себе свой собственный неорганичный момент, открытый предположением внеположенных друг другу и целому индивидуальностей, неразрешимых относительно любой равновесной закрытой системы. Все семь рефлексивных определений взаимодействия двух противоположностей оказались несводимыми друг к другу одновременными способами действия неравномерно обращённой в себя отрицательности.

Теперь можно тезисно изложить структуру сдвоенного креативного занятия, наполняя каждый из семи блоков соответствующим параметром взаимодействия противоположностей так, чтобы он в то же время был показательным примером того, о чём в нём сообщается.

Блоковая структура креативного семинара в системе НФТМ-ТРИЗ по теме
«Диалектическое противоречие как причина и форма развития бытия и мышления»

Блок 1. Мотивация

Принцип отрицательности, в отличие от отрицания, подразумевает первичную и более органичную форму своего введения в учебный процесс, чем формально-точные и шокирующие самообращённые отрицательные высказывания, вроде следующего: [Данное предложение, взятое в квадратные скобки, вообще невозможно]. Между тем, для таких высказываний можно подобрать соответствующие им факты. М. К. Мамардашвили основательно раскрыл философию как факт, показывающий собственную невозможность и в то же время преодолевающий все условия собственной невозможности [21].

Но есть огромное различие в восприятии между 15-летками и студентами накануне своего 18-летия – это различие между двумя близкими, но совершенно разными естественными, физиологически обусловленными, максимумами двух способностей: 15-летие – физиологический возрастной пик воображения, а 18-летие – логической способности [22]. Между этими максимумами действует «принцип хрупкости всего хорошего», описанный в математической теории катастроф, обязывающий преподавателя, излагающего тему «Диалектическое противоречие», следовать формально-императивному педагогическому принципу – «хотя бы не навреди тому уму, который уже сбился у обучающегося».

Пятнадцатилетие и восемнадцатилетие – две очень близко расположенные вершины, разделённые узкой, но очень глубокой пропастью.

Старшеклассникам смысл отрицательности открывается вопросом о том, как возможен вопрос и сам вопрошающий.

Первокурсникам необходимо раскрывать самоотрицательность на примере самообращённых отрицательных высказываний, так как у них уже есть способность оценить логическую красоту парадокса, возникающего именно потому, что все правила выполняются на пределе максимальных возможностей формально-точной системы.

Блок 2. Первая содержательная часть

Дополнительность, являющаяся содержанием второго блока, вначале целесообразно раскрыть через примеры, показывающие то, как смысл возникает при взаимном отображении двух противоположных сторон друг на друга (К. Гёдель превратил самообращённое отрицательное высказывание в конструктивный принцип доказательства благодаря взимопереводу логики исчисления высказываний и арифметических вычислений). В более полной мере дополнительность раскрывается в факте происхождения сингулярного начала Вселенной в результате взаимодействия двух противоположных, по фазе идущих в них физических процессов, сфер бытия.

Блок 3. Психологическая разгрузка

Блок разгрузки соответствует такому параметру взаимодействия противоположностей, как снятие становящейся системой самой ограниченности единичных предпосылок своего возникновения, которой они были обременены на стадии своей досистемной порозненности. В этом легче всего убедиться в игре в переосмысления привычных значений слов, используя античную систему элементарных приёмов переосмысления (от иронии до перифразы).

Блок 4. Головоломки

Полагание конкретно-единичными элементами системы взаимосвязи между собой моделируется явными автореферентными суждениями Л. Хенкина, утверждающими собственную доказуемость и представляющими собой собственное доказательство или инструкцию доказывания себя [23, с. 507–509; 24, с. 154–156]. [Данное предложение, утверждающее, что оно само возможно, доказывается его непосредственным прочтением].

При всей своей неискоренимой самоутвердительности полагание является одним из параметров неравновесного взаимодействия противоположностей и обладает четвёртой степенью модификации исходной самоотрицательности. [Данное предложение, утверждающее, что оно само невозможно и в то же время самопроверяемо, доказывается его непосредственным прочтением.]

Блок 5. Интеллектуальная разминка

Данный блок соответствует предположению, но если в построении рефлексивных определений взаимодействия противоположностей мы использовали этот термин в его объективном значении, то в данном случае предположение будет означать создание множества альтернативных гипотез на начальной стадии открытия и познания благодаря существованию науки как системы, порождающей новые знания.

Выполняется упражнение на создание альтернативных гипотез о том, как и почему вообще возможно создание множества новых альтернативных гипотез об одном и том же. При всей самообращённости это всё же не станет самоизолирующимся кругом, поскольку дело идёт об открытой неравновесной самоорганизующейся структуре.

Блок 6. Вторая содержательная часть

Соответствует внеположенности как параметру взаимодействия противоположностей. Раскрывается её физический смысл: две противоположные сферы бытия, взаимодействие которых привело к возникновению Вселенной, находятся за её границами, соседствуя с ней и оказывая влияние (они изменяют направления своего воздействия на мировую трёхмерную поверхность Вселенной, в результате чего на ней образуются «складки» в виде виртуальных, короткоживущих частиц – квантовых струн [25, с. 7–46]). Внеположенность выражается в виде неявных суждений Хенкина, которые содержат в себе лишь указание на возможность собственного доказательства, реализуемую только благодаря использованию надсистемы (по отношению к самому суждению как системе). [Данное предложение, утверждающее, что бесконечное множество несводимых друг к другу типов особенностей возникает, начиная только с семи параметров в задаче о нахождении экстремумов функций, доказуемо методами теории особенностей дифференцируемых отображений.]

Блок 7. Компьютерная интеллектуальная поддержка мышления

Данный блок органично способствует раскрытию продуктивного смысла неразрешимости каждой индивидуальности относительно любой равновесной закрытой системы. Осуществляется программами «Алгоритм изобретателя» (AlgMIP) и «Детерминатор поиска основных приёмов» (TabDtmr). Поиск ведётся до обнаружения такого технического противоречия (из изобретательской задачи), для которого программа «Детерминатор поиска» выдает «Нет приёма» и с которого начинается собственно индивидуальный творческий поиск решения.

Блок 8. Резюме

Предложить проверить идею семипараметрического противоречия на основе результатов, полученных в области теории особенностей дифференцируемых отображений, и создать максимальное множество всевозможных несводимых друг к другу резюме семинара при условии разного числа его блоков:

- 1) при одном блоке (параметр – самоотрицательность взаимодействия противоположностей) не может возникнуть ни одного особенного резюме;
- 2) при двух блоках (отрицательность и дополнительность во взаимодействии противоположностей) – только три особенных несводимых друг к другу резюме;

- 3) при трёх блоках – пять;
- 4) при четырёх блоках – 8;
- 5) при пяти блоках – 12;
- 6) при шести блоках – 17;

7) при семи блоках число особенных несводимых друг к другу резюме может быть сколь угодно большим – то есть, возникает бесконечное множество несводимых друг к другу особенных возможностей, но нам надо немного превысить 17 разных особенных типов резюме (см. 7-ю ссылку на источники).

В конце семинара дается задание найти по «Алгоритму творчества» свой вариант решения проблемы диалектического противоречия с использованием обязательных учебных и дополнительных источников информации по диалектике.

Таким образом, рефлексия самообращенной неравновесной открытой структуры креативного семинара, состоящего из семи основных блоков, привела не только к созданию, но и осознанию бесконечности множества разных особенных возможностей развития. Несводимость индивидуальностей друг к другу только и делает их насущными друг для друга: индивидуально неразрешимая проблема одного является вполне решаемой задачей для другого (и наоборот).

Библиографические ссылки

1. Гегель Г. В. Ф. Наука логики. В 3-х т. Т. 2. Учение о сущности ; отв. ред. М. М. Розенталь ; ред. колл. : Э. В. Ильенков, М. М. Розенталь, Е. П. Ситковский. Москва : Мысль, 1971. 248 с.
2. Гегель Г. В. Ф. Наука логики. В 3-х т. Т. 3. Субъективная логика или учение о понятии ; отв. ред. М. М. Розенталь; ред. колл.: Э. В. Ильенков, М. М. Розенталь, Е. П. Ситковский. Москва : Мысль, 1972. 371 с.
3. Николис Г., Пригожин И. Самоорганизация в неравновесных системах ; пер. с англ. В. Ф. Пастушенко ; под ред. Ю. А. Чизмадзе. Москва : Мир, 1979. 512 с.
4. Мир философии : антология. В 2-х ч. Ч. 1. Исходные философские проблемы, понятия и принципы / сост. П. С. Гуревич, В. И. Столяров. Москва : Изд-во полит. лит., 1991. 672 с.
5. Маркс К. Капитал. Т. 1 // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. В 50-ти т. Т. 23 / ред. Я. Б. Турчинс. 2-е изд. Москва : Изд-во полит. лит., 1960. 907 с.
6. Туровский М. Б. Диалектическая логика: система рефлексивных определений противоречия как порождающего взаимодействия // Туровский М. Б. Философские основания культурологии. Москва : РОССПЭН, 1997. С. 279–315.
7. Арнольд В. И. Теория катастроф. 7-е изд.. Москва : ЛЕНАНД, 2016. 136 с. (Синергетика: от прошлого к будущему. № 14).
8. Арнольд В. И., Варченко А. Н., Гусейн-Заде С. М. Особенности дифференцируемых отображений. Москва : МЦНМО, 2004. 672 с.
9. Брызгалова Л. Н. Особенности максимума функции, зависящей от параметра // Функциональный анализ и его приложения. 1977. Т. 11, вып. 1. С. 59–60.
10. Матов В. И. Топологическая классификация ростков функций максимума и минимума семейств функций общего положения // Успехи математических наук. 1982. Т. 37, вып. 4. С. 129–130.
11. Гаспаров М. Л. Об античной поэзии: Поэты. Поэтика. Риторика. Санкт-Петербург : Азбука, 2000. 480 с.
12. Батищев Г. С. Введение в диалектику творчества ; ред. колл. серии «Философы России XX века». Санкт-Петербург : РГХИ, 1997. 464 с.
13. Батищев Г. С. Особенности культуры глубинного общения // Вопр. философии. 1995. № 3. С. 109–129.

14. Зинченко В. П. Сознание и творческий акт. Москва : Языки славянских культур, 2010. 592 с.
15. Зильберман Д. Б. Генезис значения в философии индуизма. Москва : Эдиториал УРСС, 1998. 448 с.
16. Зиновкина М. М. НФТМ – ТРИЗ: Креативное образование XXI века. Теория и практика : монография. Москва : МГИУ, 2008. 306 с.
17. Научное творчество: инновационные методы в системе многоуровневого непрерывного креативного образования НФТМ-ТРИЗ : учеб. пособие / М. М. Зиновкина, Р. Т. Гареев, П. М. Горев и др. Киров : ВятГГУ, 2013. 109 с.
18. Лосев А. Ф. Диалектика творческого акта (краткий очерк) // Контекст-1981. Литературно-теоретические исследования. Москва : Наука, 1982. С. 48–78.
19. Батищев Г. С., Вяккерев Ф. Ф., Нарский И. С. Противоречие диалектическое // Филос. энцикл. В 5 т. Т. 4 / гл. ред. Ф. В. Константинов [и др.]. Москва : Сов. энцикл., 1967. С. 403–409.
20. Ленский В. В., Кочнев А. Г. Основы многополярности. Иркутск : ИГУ, 1986. 192 с.
21. Мамардашвили М. К. Мой опыт нетипичен. Санкт-Петербург : Азбука, 2000. 400 с.
22. Кон И. С. Психология ранней юности. Москва : Просвещение, 1989. 235 с. (Психологическая наука – школе).
23. Хофштадтер Д. Р. Гёдель, Эшер, Бах: эта бесконечная гирлянда ; пер. с англ. М. А. Эскиной. Самара : Изд. дом «Бахрах-М», 2001. 752 с.
24. Подниекс К. М. Вокруг теоремы Гёделя. Рига : Зинатне, 1992. 191 с.
25. Клягин Н. В. Современная научная картина мира : учеб. пособие. 2-е изд.. Москва : Универс. кн. ; Логос, 2011. 264 с. (Новая университетская библиотека).

References

1. Hegel G. W. F. *Nauka logiki* [Science of logic]. Moscow, Mysl', 1971, 248 p.
2. Hegel G. W. F. *Nauka logiki* [Science of logic]. Moscow, Mysl', 1972, 371 p.
3. Nicolis G. *Samoorganizacziya v neravnovesny'kh sistemakh* [Self-organization in non-equilibrium systems]. Moscow, Mir, 1979, 512 p.
4. *Mir filosofii* [World of philosophy]. Moscow, Izdatel'stvo politicheskoy literatury, 1991, 672 p.
5. Marx K. *Kapital* [Capital]. Moscow, Izdatel'stvo politicheskoy literatury, 1960, 907 p.
6. Turovsky M. B. [Dialectical logic: system reflective definition of contradiction as a generative interaction]. *Filosofskie osnovaniya kul'turologii*. 1997, P. 279–315. (In Russ.)
7. Arnold V. I. *Teoriya katastrof* [Catastrophe theory]. Moscow, LENAND, 2016, 136 p.
8. Arnold V. I. *Osobennosti differenciruemykh otobrazhenij* [Singularities of differentiable maps]. Moscow, MCNMO, 2004, 672 p.
9. Bryzgalova Ln. [Features of the maximum function, depending on the parameter]. *Functional analysis and its applications*. 1977, Vol. 11, P. 59–60. (In Russ.)
10. Matov V. I. [Topological classification of germs of functions of the maximum and minimax of families of functions General provisions]. *Uspekhi matematicheskikh nauk*. 1982, Vol. 37, P. 129–130. (In Russ.)
11. Gasparov M. L. *Ob antichnoj poehzii* [About ancient poetry]. Saint-Petersburg, Azbuka, 2000, 480 p.
12. Batischev H. S. *Vvedenie v dialektiku tvorchestva* [Introduction to the dialectic of creativity]. Saint Petersburg, RHGI, 1997, 464 p.
13. Batischev H. S. [Features of the culture of profound communication]. *Questions of philosophy*, 1995, No. 3, P. 109–129.
14. Zinchenko V. P. *Soznanie i tvorcheskij akt* [Consciousness and the creative act]. Moscow, Yazyki slavyanskih kul'tur, 2010, 592 p.

15. Zilberman D. B. *Genezis znacheniya v filosofii induizma* [The Genesis of values in Hindu philosophy]. Moscow, Ehditorial URSS, 1998, 448 p.
16. Zinovkina M. M. *NFTM – TRIZ: Kreativnoe obrazovanie XXI veka. Teoriya i praktika* [NFTM-TRIZ: Creative education of the XXI century. Theory and practice]. Moscow, MGIU, 2008, 306 p.
17. Zinovkina M. M. *Nauchnoe tvorchestvo: innovacionnye metody v sisteme mnogourovnevnogo nepreryvnogo kreativnogo obrazovaniya NFTM-TRIZ* [Scientific creativity: innovative methods in the system of multilevel continuous creative education NFTM-TRIZ]. Kirov, VyatGGU, 2013, 109 p.
18. Losev A. F. [Dialectics of the creative act (short essay)]. *Kontekst-1981. Literaturno-teoreticheskie issledovaniya*. 1982, P. 48–78. (In Russ.)
19. *Protivorechie dialekticheskoe* [Contradiction dialectical]. Moscow, Sovetskaya ehnciklopediya, 1967, P. 403–409.
20. Lensky V. V. *Osnovy mnogopolyarnosti* [Fundamentals of multipolarity]. Irkutsk, IGU, 1986, 192 p.
21. Mamardashvili M. K. *Moj opyt netipichen* [May experience is atypical]. Saint-Petersburg, Azbuka, 2000, 400 p.
22. Kon I. S. *Psihologiya rannej yunosti* [Psychology of early youth]. Moscow, Prosveshchenie, 1989, 235 p.
23. Hofstadter D. R. *Gyodel', Ehsher, Bah: ehta beskonechnaya girlyanda* [Godel, Escher, Bach: this infinite garland]. Samara, Izdatel'skij Dom "Bahrah-M", 2001, 752 p.
24. Podnieks K. M. *Vokrug teoremy` Gyodelya* [Around the hedel theorem]. Riga, Zinatne, 1992, 191 p.
25. Klyagin N. *Sovremennaya nauchnaya kartina mira* [Modern scientific picture of the world]. Moscow, Universitetskaya kniga ; Logos, 2011, 264 p.

© Григорьев А. Б., 2018

УДК 371.315.5

АКТУАЛЬНОСТЬ И МЕТОДОЛОГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЛИНЕЙНЫХ МОДЕЛЕЙ УПРАВЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. Г. Ермаков, доктор педагогических наук,
кандидат физико-математических наук, доцент

Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины
Республика Беларусь, 246019, г. Гомель, ул. Советская, 104
E-mail: vgermakov@gmail.com

Обосновано положение о том, что для разрешения современных методологических проблем развивающего образования необходим переход на нелинейные модели управления образовательными процессами.

Ключевые слова: методология педагогики, нелинейные модели управления, развивающее образование, корректирующее обучение.

RELEVANCE AND METHODOLOGY OF USE OF NONLINEAR MANAGEMENT MODELS IN THE SYSTEM OF THE DEVELOPING EDUCATION

V. G. Ermakov, Doctor of Sciences (Pedagogy),
Cand. of Sciences (Physico-mathematical), Senior Lecturer

Francisk Skorina Gomel State University
104, Sovetskaya Str., Gomel, 246019, Republic of Belarus
E-mail: vgermakov@gmail.com

In the article the provision that transition to nonlinear models of management of educational processes is necessary to solve modern methodological problems of the developing education is proved.

Keywords: pedagogics methodology, nonlinear models of management, developing education, correcting training.

Для обсуждения проблем развития мышления хорошую точку опоры даёт брошюра Э. В. Ильенкова «Учитесь мыслить смолоду», в которой отчётливо обозначен разлом между двумя крайними позициями, остающимися в силе на протяжении многовекового поиска истины. Научно-методологические и социально-экономические основания одной из них Ильенков проиллюстрировал на примере теории и практики применения IQ-тестирования. «Тому, кто обнаружил достаточно высокий «коэффициент умственной одаренности» (...), нужно обеспечить все условия для развития его врождённого ума, а большинству (как полагает тот же автор статьи в «Литературной газете», восьмидесяти или даже девяносто четырём процентам) такие условия создавать бесполезно, ибо они родились «репродуктивами». Их – в соответствующие школы, а «одарённых» – в школы для «одарённых», где учат развивать ум, мышление, творческие способности. Для «репродуктивов» всё это излишне» [1, с. 11]. Противоположная позиция представлена лозунгом о всестороннем и гармоническом развитии каждого человека, включая, «и самое высокое развитие ума, способности мыслить, способности суждения, умения думать, умения понимать окружающий мир, умения самостоятельно добывать знания. А не жить чужим умом. Ибо без самого высокого уровня развития

этих способностей, ни о каком гармоническом развитии личности говорить, конечно же, не приходится» [1, с. 21]. В подтверждение достижимости этого идеала Ильенков наряду с общефилософским анализом привёл описание уникального эксперимента, осуществлённого И. А. Соколянским и А. И. Мещеряковым в Загорском интернате для слепоглохих детей.

При этом загорский эксперимент – только «вершина айсберга», в него входит и Великая дидактика Я. А. Коменского, позиционируемая как искусство учить всех всему, и различные проекты развивающего обучения, в том числе, методическая система Л. В. Занкова, одним из дидактических принципов которой является целенаправленная и систематическая работа над общим развитием всех учащихся – и сильных, и слабых. Вклад автора этих строк в данное направление теории и практики представлен в монографии «Развивающее образование и функции текущего контроля» (Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2000. 778 с.).

Ввиду того, что ситуация в мире и в системе образования меняется и усложняется очень быстро, для дальнейшего движения по этому пути приходится обращать внимание на более тонкие детали построенных теорий. Анализируя сужающийся ареал распространения в практике современного образования идей развивающего обучения, в работе [2] было показано, что одной из причин торможения становится исчерпавшее свой методологический потенциал стремление к построению замкнутой теории. В самом деле, описанные в статье [3] коренные изменения в демографической, экономической, экологической и иных сферах сильно ослабляют устойчивость образовательных процессов и не позволяют выстраивать ту или иную развивающую среду без учёта деструктивных стохастических внешних воздействий. Отсюда, в частности, вытекает, что ради реагирования на эти воздействия необходимо сильно отклоняться от линейно выстроенных моделей управления образовательными процессами.

Но есть и внутренние причины для отхода от таких моделей. Если обратить внимание на начала современных аксиоматических теорий и другие понятия высокого уровня абстракции, то несложно заметить, что встреча учащегося с ними влечёт за собой мгновенную смерть самостоятельности. В этой ситуации педагог не может не прийти на помощь учащемуся, а он, в свою очередь, не может от неё отказаться. Силовое поле данного понятия подталкивает участников образовательного процесса к так называемой совместно-распределённой деятельности даже если она складывается не идеальным образом. Пропедевтическая лесенка, предназначенная для «распредмечивания» одного из таких понятий, описана в статье [4]. По необходимости она состоит из многих ступеней, на ней без потери конечной цели могут чередоваться успех и неудача, помощь со стороны педагога и самостоятельность учащегося, может накапливаться и растрачиваться поисковая активность учащихся, что в условиях острого дефицита времени на реализацию данной программы подталкивает педагога к гибкому реагированию на изменение текущей ситуации.

Наличие в информационном пространстве культуры большого числа понятий высокого уровня абстракции означает, что такого рода отступления от заранее заготовленных поурочных разработок могут и должны происходить достаточно часто. В статье [2, с. 44] описан приём, позволяющий при достаточной активности учащихся многократно уменьшить время первоначального формирования представлений о десятичной записи числа. Сказанное позволяет предположить, что в современных условиях отказ от линейных моделей управления открывает большие возможности для повышения качества образовательного процесса.

Даже начинающие учителя, нарушив равномерный ход учебного процесса ради восстановления самостоятельности учащегося, часто достигают очень ярких результатов. В одном случае благодаря полноценной пропедевтике понятия дроби, проводимой учителем в проблемном классе 3 месяца вместо плановых 1–2 уроков, все учащиеся к 1 марта на хорошем уровне усвоили годовую программу по математике.

Примеров такого рода накопилось много, но строить далеко идущие выводы на их основе не вполне корректно, поэтому поиск ответа на вопрос «зачем нужны и что дают нелинейные модели управления?» далее будем вести посредством анализа известных теорий.

Отправной пункт в построении своей теории П. Я. Гальперин описал так: «Начались эти работы с разочарования в традиционных методах исследования так называемого «творческого мышления». Это привело меня к довольно тривиальному заключению: возможности разумного (а тем более творческого) решения задач существенно зависят от качества прежде приобретенных знаний и умения. Следовательно, первая задача состоит в том, чтобы обеспечить формирование этих «знаний и умения» с желаемыми качествами» [5, с. 59]. Для достижения этой цели Гальперин разработал метод поэтапного формирования умственных действий и понятий, требующий определённого запаса учебного времени, и обстоятельные программы пропедевтики для сложных понятий, реализация которых также сопряжена с некоторым замедлением движения по материалу. Такими отклонениями от традиционного равномерного хода учебного процесса достигалось более высокое качество «знаний и умения», а оно, в свою очередь, позволяло значительно ускорить процесс обучения, получая в конечном счёте большой выигрыш во времени.

Нелинейные модели управления нужны ещё и потому, что область усвоенного индивидом подвержена разрушениям, даже если речь идёт о Гауссе – «короле математиков». Ф. Клейн в книге «Лекции по истории математики в XIX столетии» пишет: «Странно и почти трогательно видеть между этими следами неудержимо рвущегося гения проявление добросовестной, доходящей до мелочей ученической работы, от которой не освобождены и такие люди, как Гаусс. Здесь можно найти записи старательных упражнений в дифференцировании, и непосредственно перед делением лемнискаты мы видим совершенно банальные подстановки в интегралах, навык при обращении с которыми должен приобрести любой студент». Очевидно, Гаусс возвращался к этому материалу не потому, что усвоил его плохо, а для того, чтобы его активировать, восстановить в памяти утраченные связи и соотношения между фактами. Рядовым учащимся такая стратегия действий перед решением новой задачи нужна ещё больше, чем Гауссу, но её формированию препятствует нынешнее состояние педагогической теории и сложившиеся представления большинства педагогов о том, какие модели управления следует считать оптимальными.

В 50-е годы XX столетия – ещё до широкого распространения идей технологического подхода – на уточняющий вопрос студента пединститута «Как излагать новый материал в случае, если учащийся предыдущего материала не знает?» лектор, читавший курс методики преподавания математики, ответил: «Как это не знает, он обязан знать!» Столь резкий ответ при немалом числе второгодников, допускаявшихся в ту пору, можно интерпретировать как полную неготовность принять саму постановку вопроса о необходимости отклонений от утверждённого учебного плана и заданного графика его прохождения.

Революционные для своего времени работы Л. В. Занкова ломали эти представления следующим образом. «Согласно процессуальному характеру нашей методической системы, – писал Занков, – каждый отрезок учебного курса входит в качестве зависимого элемента в органическую связь с другими элементами. Как это показано экспериментально, подлинное познание каждого элемента всё время прогрессирует по мере овладения другими, последующими элементами предмета и осознания соответствующего целого, вплоть до всего учебного курса и его продолжения в следующих классах» [6, с. 314]. Однако удлинение образовательных траекторий, подтверждаемое нынешним переходом к формуле «образование через всю жизнь», мешает удерживать внимание на органической связи каждого элемента с другими элементами, поэтому учащийся нуждается в помощи педагога, который может оказать её прицельной актуализацией того или иного материала, пройденного ранее, а при необходимости и организацией его повторного изучения.

Такого рода мероприятия, опирающиеся на обратные связи, невозможно рассчитать заранее и включить на равных основаниях в какую-либо технологию образования, построенную в рамках действующей парадигмы. Вследствие этого педагоги оказываются перед трудным – нравственным по своей сути – выбором: либо согласиться на вынужденно пассивную

и малоэффективную реализацию жёстко заданного плана – без возможности оказания серьёзной помощи учащимся, либо, нарушая установленные регламенты, осуществлять активную, целенаправленную, на отдельных этапах очень трудоёмкую поддержку каждого учащегося. В статье [7] показано, насколько значительный потенциал возможностей открывается в системе математического образования при готовности учителя к повышенной, локализованной во времени мобилизации сил ради интересов учащихся и общества. Важно отметить, что после устранения препон для учебной активности и самостоятельности учащихся посредством адресных, резонансных воздействий на учебную ситуацию общая сумма трудозатрат педагога зачастую оказывается намного меньше, чем при традиционном подходе, но открывается этот факт только тому, кто отважится идти более трудным, на первый взгляд, путём. Суть и значение описанной неравномерности движения можно выразить, проведя аналогию с реакцией термоядерного синтеза. Она происходит с выделением энергии, но для её запуска вещество сначала нужно нагреть до сверхвысоких температур.

Сделать правильный выбор педагогу помогает учение Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития (ЗБР) ребёнка. Во-первых, явное упоминание в её описании роли взрослого не позволяет перекладывать ответственность за педагогические неудачи на учащегося и заставляет педагога искать резервы прежде всего в своей деятельности и используемых методах, что и является залогом успеха. Во-вторых, понимание ЗБР как временного, переходного этапа на пути к более широкой зоне актуального развития нацеливает педагога на оказание такой помощи учащемуся, которая была бы достаточно эффективной, но требовалась бы ему на коротком отрезке времени. Для достижения этой цели управление образовательными процессами должно иметь характер непрямого действия, то есть, даже помогая в преодолении трудного учебного препятствия, педагог должен прежде всего стремиться к росту собственных возможностей учащегося, которые позитивно скажутся на преодолении новых препятствий.

Такой же вариант оптимизации управления легко обнаружить и в работах последователей Л. С. Выготского. Практически во всех теориях развивающего обучения главным является принцип: «ребёнок – субъект учения». Д. Б. Эльконин считал учебную задачу важным компонентом учебной деятельности и полагал при этом, что «учебная задача может считаться решённой только тогда, когда произошли заранее заданные изменения в субъекте» [8, с. 15]. Анализ дидактических принципов методической системы Л. В. Занкова, проведённый в работе [8], подтвердил, что развивающий эффект от применения этих принципов достигается именно тогда, когда управление характеризуется двунаправленностью и непрямым действием в указанном смысле. На этой основе в статье [8] разработан способ операционализации принципа обучения на высоком уровне трудности.

Трудная задача, особенно если она попадает на границу возможностей учащегося, ценна тем, что требует усиления ориентировочной деятельности и обращения ко всему массиву опыта, накопленного учащимся. Благодаря этому педагог может оказывать помощь на дальних подступах, ненавязчиво подталкивая к более глубокому анализу условий задачи и к упорядочению того, что было усвоено ранее. Успех в решении такой задачи повышает самооценку учащегося, даёт импульс развитию его мышления как аналитико-синтетической деятельности, способствует формированию рефлексивной культуры, внимания и других важных качеств, которые в совокупности формируют новый уровень самостоятельности, существенно влияющий на последующее обучение. Адольф Дистервег, сформулировавший в первой половине XIX столетия положение о том, что «самостоятельность – средство и одновременно результат образования» [9, с. 118], писал: «Главная цель воспитателя должна поэтому заключаться в развитии самостоятельности, благодаря которой человек может впоследствии сделаться распорядителем своей судьбы, продолжателем образования своей жизни» [9, с. 72].

Предлагаемая нами деятельностная интерпретация ЗБР хорошо согласуется с целевыми установками Дистервега, однако в современных условиях из-за обострения противоречия

между личностью и культурой реализация этих идей становится проблематичной. В статье [10] и теоретически, и на примерах из практики показано, что ставку на самостоятельность учащихся делать всё ещё можно, но при условии существенного усложнения моделей управления. В частности, с опорой на достижения синергетики разработана схема активного формирования и развития самостоятельности студентов непосредственно в периоды кризисного обострения учебной ситуации. Описаны также функции и способы организации контроля на разных этапах проведения корректирующих мероприятий, регулирующих необходимое студентам поступательно-возвратное движение по программе.

Принципиальные различия между линейными и нелинейными моделями управления обнаруживаются не только в теории и практике развивающего обучения. Разрабатывая актуальные здоровьесберегающие технологии обучения, В. Ф. Базарный и его последователи выступили с резкой критикой традиционной системы образования и в особенности теории Я. А. Коменского – с её, как они выразились, «машинной дидактикой» [11, с. 173]. Эта позиция дала повод обратить внимание на то обстоятельство, что в настоящее время даже от великих педагогических теорий жёстко отсекается всё, что не соответствует современным парадигмальным представлениям. Это удивительно, поскольку аргументы в защиту теории Коменского, представленные в работе [11], достаточно очевидны и лежат, что называется, на поверхности. Дополним их выводами, полученными в работе [12], согласно которым установка Коменского «учить всех всему», покоряющая своим гуманизмом и вынесенная в заголовок его «Великой дидактики», – не случайная словесная формула, а принципиальная морально-этическая позиция, вытекающая из христианской антропологии.

Следует признать, что Я. А. Коменский и в самом деле написал эссе под названием «Выход из школьных лабиринтов, или Дидактическая машина, в соответствии с механическим методом сконструированная для того, чтобы в делах обучения и учения не задерживаться на месте, но идти вперёд». Если опереться на это название, не вникая в работу, и формально воспринять идеи классно-урочной системы, то действительно можно заключить, что в избыточной линейаризации образовательного процесса, угнетающей жизненные потенциалы учащихся, в наибольшей степени повинна теория Коменского. Но огульная критика даже только этой составляющей его системы не уместна, так как этим способом обеспечивается непревзойденная до сих пор экономичность массового образования. Более того, Коменский сам создал противовес любому, в том числе избыточному, упорядочению учебного процесса. Во главу угла он поставил анализ и синтез, что и сделало его метод простым и легким, гибким и надёжным, дающим возможность «смело и успешно проникать во все пещеры наук» [12, с. 145]. Парадоксально, но эту важнейшую составляющую системы Коменского вспоминают редко, по-видимому, из-за того, что она, опять-таки, плохо поддаётся заблаговременному упорядочению и фиксации во времени.

У нынешних попыток использовать одну составляющую системы, отбросив другую, есть яркий прецедент. Обращаясь к истории математики и её преподаванию в Древней Греции, Г. Фройденталь писал: «До тех пор, пока наряду с официальной евклидово-архимедовой математикой преподавались также эвристические методы алгебры и бесконечно малых, молодые люди могли осваиваться со смиренной рубашкой официальной науки. Но как только эти традиции были сломлены, все погибло» [13, с. 13]. Погибло, заметим, надолго – более, чем на тысячу лет! Безоглядно выдёргивая из системы Коменского её ключевой элемент – метод, основанный на анализе и синтезе, скорее всего, придём к аналогичному результату.

Как видим, экономичность массового образования можно соединить с его функциональной эффективностью только при суммировании преимуществ линейных и нелинейных моделей управления образовательными процессами. Но в том-то и состоит осевой момент в развитии современной системы образования, что эти модели разделены глубокой пропастью! Проявляется она в нерешённых в системе образования проблемах согласования эвристического и догматического методов обучения, нормативного и критериального подходов

к оцениванию знаний учащихся, математики понятий и алгоритмической математики. В общекультурном плане наблюдается не преодоленный антагонизм между ритуалами как «средством экономии личности» и смеховой культурой и т. д.

Постоянно упоминаемое нами обострение центрального противоречия современности, которое усиливается под влиянием внешних факторов, описанных в статье [3], а также конечность жизни человека, порождающая дефицит учебного времени, вынуждают педагога как посредника постоянно метаться между интересами и возможностями личности и культуры, сшивая словно широкими стежками расходящиеся края пропасти.

При этом случайные метания малополезны и своей неэффективностью ещё больше сковывают активность педагога. Как сказано в заключение одной из конференций, «в общей массе учителя остаются инертными, растерявшись перед размахом проблем, с которыми встречаются в повседневной практике» [3, с. 7]. Вместе с тем, вынужденные переходы от одного направления педагогических усилий к другому при определённых условиях могут оказаться очень ценными.

В самом деле, когда педагог на каком-то отрезке времени полностью переключается на помощь учащемуся, то с учётом имеющегося разрыва он должен не столько помогать ему в решении частных задач, сколько готовить к «прыжку через пропасть». На этом этапе главной целью педагога должно стать развитие самостоятельности учащегося как интегральной характеристики субъекта учебной деятельности, а восстановленная активность учащегося существенно повлияет на дальнейший ход учебного процесса, компенсируя затраты сил и времени. Поэтому самостоятельность и является важнейшим ресурсом образования, который при подходящем управлении оказывается ещё и возобновляемым. Отсюда следует, что образовательный потенциал социума не нужно опустошать бесконечным отбором и отсевом, его можно даже наращивать – более точным применением имеющихся методов обучения.

В свою очередь, на основе восстановленной активности учащегося возможен решительный поворот в сторону интересов общества, который, опять-таки с учётом имеющегося разрыва, требует от педагога переработки в педагогических целях материала, подлежащего усвоению. Результаты такой деятельности могут быть весомыми сами по себе: рубрикация материала для его предъявления студентам привела Д. И. Менделеева к знаменитой периодической системе химических элементов, а Н. И. Лобачевского проблемы обучения студентов подтолкнули к исследованиям, завершившимся открытием неевклидовой геометрии [4]. Но суть дела не в продолжении этого ряда открытий, а в расшифровке и использовании ценного педагогического опыта предыдущих поколений, отпечатавшегося в строении «предметного тела» науки.

Возможность получать значительные эффекты от малых изменений в управлении, связанных со своевременной акцентацией внимания педагога на отдельных (проблемных) гранях образовательного процесса, удивительна, но известна давно. Чрезвычайную эффективность резонансных воздействий на сложные системы отмечали Е. Н. Князева и С. П. Курдюмов, по словам которых, «это свойство сложной организации было угадано ещё тысячелетия назад родоначальником даосизма Лао-цзы и выражено в вечно озадачивающей нас форме: слабое побеждает сильное, мягкое побеждает твердое, тихое побеждает громкое и т. д.» [14, с. 5].

Если столь многое зависит от малейших нюансов в используемых методиках обучения, то нужно признать, что в образовательных процессах главные проблемы и главные резервы практически слипаются друг с другом, поэтому рассматриваемые процессы являются сильноветвящимися. В этом, по-видимому, и состоит основной внутренний источник их неустойчивости. Отсюда вытекает, что при использовании традиционных линейных моделей управления, рассчитанных на некоего среднего учащегося, эта категория проблем и резервов образования в поле зрения педагога не попадает, что и делает его «растерявшимся и инертным». Для того чтобы вырваться из этой колеи, ведущей в тупик, нужно признать правомерность

переключений между главными направлениями приложения усилий педагога и узаконить кусочно-линейные модели управления – в качестве первого приближения к искомым нелинейным моделям. Тогда различные локализованные корректирующие мероприятия можно будет встраивать в учебный процесс на законных основаниях, осуществляя тем самым давно назревший переход к динамическому типу устойчивости, подкрепляемому активными усилиями педагога.

Наряду с разрешением методологических проблем управления теория должна помочь педагогу и в избавлении от ошибочных представлений, закрепившихся в качестве парадигмальных. Одно из них продолжает негативно сказываться на попытках решения проблемы школьной неуспешности, продолжающихся целое столетие, начиная с работ А. Бине и Т. Симона. При всей первоначальной гуманистической направленности подхода Бине и Симона, проявившейся в описании интеллекта, подлежащего выявлению, они некритично положили в основу своих разработок школьные требования к детям, включая «понимание графических символов, таких, как алфавит и система счисления» [15, с. 70]. Более того, «от детей ожидалось, что они сумеют манипулировать этими символами для накопления и вспоминания больших объемов информации, для реорганизации этой информации в соответствии с требованиями конкретной ситуации и для использования информации при решении значительного числа задач, прежде в их опыте никогда не встречавшихся» [15, с. 70].

Обосновать ошибочность такого подхода легко. Главное возражение состоит в том, что в напластованиях культурно-знаковых систем отражён, сжат, зашифрован огромный многовековой опыт человечества, поэтому невозможно рассчитывать на то, что дети воспримут его адекватно без помощи взрослого. Впрочем, нельзя не отметить альтернативную точку зрения Гегеля, который полагал, что индивид «пробегают» прошлое духа по его содержанию, ставшему уже формами или этапами разработанного пути. «То, что в более ранние эпохи занимало дух мужей, – писал Гегель, – низведено до познаний, упражнений и даже игр мальчишеского возраста, и в педагогических успехах мы узнаём набросанную как бы в сжатом очерке историю образованности всего мира» [16, с. 15]. Такой взгляд на образование заманчив, так как кардинально упрощает теорию, но при этом он уводит далеко в сторону от обостряющегося противоречия между личностью и культурой.

Наглядным примером такого обострения является упомянутая ранее методологическая проблема поддержки учащегося при его первой встрече с началами аксиоматической теории [4]. Рассмотренный в статье [8] принцип обучения на высоком уровне трудности Л. В. Занкова в данном случае реализуется безальтернативно, не требуя согласия участников учебного процесса. Положительный момент состоит в том, что операционализацию названного принципа помогает оптимизировать сама тупиковая для учащегося ситуация, но этот случай уже нельзя свести к «играм мальчишеского возраста», нужна разветвлённая и сложная пропедевтическая программа, активно реализуемая педагогом с опорой на обратные связи.

Отсюда вытекает, что топологию информационного пространства культуры теперь нужно учитывать более тщательно. На этой основе в статье [17] проанализированы положительные и отрицательные стороны наблюдаемой тенденции к углублению специализации высшего образования, указаны способы укрепления так называемой вертикальной устойчивости образовательных процессов в высшей школе, описаны примеры её обеспечения в процессе преподавания математического анализа, топологии, уравнений математической физики и теории функций комплексного переменного. Во всех этих случаях студентам понадобилась активная и адресная помощь педагога, базирующаяся на нелинейных моделях управления.

Основные выводы. Так как проблемы развития мышления теперь приходится решать в более сложных условиях, чем раньше, то уместно использовать стратегию А. В. Суворова: воевать не числом, а умением. В соответствии с нею в изменившихся условиях управлять образовательными процессами нужно умением гибко реагировать на изменение учебной ситуации и состояние учащихся. Опора на обратные связи и нелинейность управления в этом

случае станут простыми следствиями такой постановки задачи. Кроме того, проведённое исследование позволяет утверждать, что к исчерпанию приближается не потенциал развивающего обучения, а ресурсы прежней парадигмы образования. Но тогда для разрешения проблем, накопившихся в сфере образования, нужно прежде всего содействовать переходу на новую парадигму управления, в рамках которой приоритет будет иметь динамический тип устойчивости образовательного процесса.

Библиографические ссылки

1. Ильенков Э. В. Учитесь мыслить смолоду. Москва : Знание, 1977. 64 с.
2. Ермаков В. Г. Связь обучения и развития, проблемы её моделирования и философия незамкнутости // Педагогика и психология: проблемы развития мышления : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с межд. участием (8 дек. 2016 г., Красноярск) / под общ. ред. Т. Н. Ищенко ; СибГУ им. М. Ф. Решетнева, Красноярск, 2017. С. 40–50.
3. Ермаков В. Г. Методологические и социально-культурные аспекты обеспечения устойчивости образовательных процессов // Педагогическая наука и образование. 2017. № 4 (21). С. 3–11.
4. Ермаков В. Г. Психолого-педагогические аспекты применения аксиоматического метода в обучении математике // Н. И. Лобачевский и математическое образование в России : материалы Межд. науч. форума по математическому образованию (18–22 окт. 2017 г., Казань). Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2017. Т. 1. С. 13–17.
5. Гальперин П. Я. Введение в психологию : учеб. пособие для вузов. Москва : Кн. дом «Университет», 1999. 332 с.
6. Занков Л. В. Избр. педагогич. тр. Москва : Педагогика, 1990. 424 с.
7. Ермаков В. Г. Нравственный фундамент математического образования // Концепция развития математического образования: проблемы и пути реализации : материалы XXXIV Межд. науч. семинара преподавателей математики и информатики ун-тов и пед. вузов. Москва : ООО «ТРП», 2015. С. 63–66.
8. Ермаков В. Г. О проблемах и способах операционализации дидактической системы Л.В. Занкова // Изв. Гомел. гос. ун-та им. Ф. Скорины. 2017. № 2 (101). С. 14–18.
9. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. Москва : Учпедгиз, 1956. 375 с.
10. Ермаков В. Г. Формирование самостоятельности студентов средствами контроля // Изв. Гомел. гос. ун-та им. Ф. Скорины. 2018. № 2 (107). С. 18–23.
11. Ермаков В. Г. О методологических аспектах построения и использования здоровьесберегающих технологий образования // Проблемы личности в современном мире : сб. науч. тр. по итогам Межд. науч.-практ. конф. (30 марта 2017 г., Орёл). Орёл : Орлов. гос. ун-т им. К. С. Тургенева, 2017. С. 172–176.
12. Ермаков В. Г., Таланкина М. В. Христианская антропология, «Великая дидактика» Я. А. Коменского и методологические проблемы современного образования // Христианский гуманизм и его традиции в славянской культуре : сб. ст. Вып. 7. Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2013. С. 144–149.
13. Фройденталь Г. Математика как педагогическая задача. Ч. 1 : пособие для учителей. Москва : Просвещение, 1982. 208 с.
14. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным // Вопр. философии. 1992. № 12. С. 3–20.
15. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. Москва : Когито-Центр ; Ин-т психологии РАН, 1997. 432 с.
16. Гегель Г. В. Ф. Сочинения. В 14 т. Т. 4. Москва, 1959. 440 с.
17. Ермаков В. Г. Проблемы и методы обеспечения вертикальной устойчивости высшего образования // Высшая школа: проблемы и перспективы : материалы XIII Межд. науч.-метод. конф. (20 февр. 2018 г., Минск). В. 3 ч. Ч. 1. Минск : РИВШ, 2018. С. 231–237.

References

1. Il'yenkov E. V. Uchites' myslit' smolodu. Moscow, Znanie, 1977, 64 s.
2. Ermakov V. G. The link of education and development, its modeling problems and philosophy of non-closeness // *Pedagogika i psikhologiya: problemy razvitiya myshleniya: materialy II Vserossiyskoy nauch.-prakt. konf. s mezhd. uchastiem* (8 dek. 2016 g., Krasnoyarsk) / pod obshch. red. T. N. Ishchenko ; Reshetnev University. Krasnoyarsk, 2017, S. 40–50.
3. Ermakov V. G. Metodologicheskie i sotsial'no-kul'turnye aspekty obespecheniya ustoychivosti obrazovatel'nykh protsessov // *Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie*. 2017. № 4(21), S. 3–11.
4. Ermakov V. G. Psychological and pedagogical aspects of applying the method of axiomatization in mathematics training // *N. I. Lobachevskiy i matematicheskoe obrazovanie v Rossii : materialy Mezhd. nauch. foruma po matematicheskomu obrazovaniyu* (18–22 okt. 2017 g., Kazan'). Kazan': Izd-vo Kazanskogo un-ta, 2017, T. 1, S. 13–17.
5. Gal'perin P. Ya. Vvedenie v psikhologiyu : uchebnoe posobie dlya vuzov. Moscow, Knizhnyy dom "Universitet", 1999, 332 s.
6. Zankov L.V. Izbrannye pedagogicheskie trudy. Moscow, Pedagogika, 1990, 424 s.
7. Ermakov V. G. About unresolved methodological problems of standardization of mathematical education // *Kontseptsiya razvitiya matematicheskogo obrazovaniya: problemy i puti realizatsii : materialy XXXIV Mezhd. nauch. seminaru prepodavateley matematiki i informatiki un-tov i ped. vuzov*. Moscow, Izd-vo OOO "TRP", 2015, S. 63–66.
8. Ermakov V. G. On the problems and methods of operationalizing the didactic system of L.V. Zankov // *Proceedings of Francisk Scorina Gomel State University*. 2017, № 2(101), S. 14–18.
9. Disterveg A. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. Moscow, Uchpedgiz, 1956, 375 s.
10. Ermakov V. G. Formirovanie samodeyatelnosti studentov sredstvami kontrolya // *Proceedings of Francisk Scorina Gomel State University*. 2018, № 2(107), S. 18–23.
11. Ermakov V. G. O metodologicheskikh aspektakh postroeniya i ispol'zovaniya zdorov'yesberegayushchikh tekhnologiy obrazovaniya // *Problemy lichnosti v sovremennom mire: Sb. nauch. trudov po itogam Mezhd. nauch.-prakt. konf. (30 marta 2017 g., Orel)*. Orel Orlovskiy gos. un-t im. K. S. Turgeneva, 2017, S. 172–176.
12. Ermakov V. G., Talankina M. V. Khristianskaya antropologiya, "Velikaya didaktika" Ya. A. Komenskogo i metodologicheskie problemy sovremennogo obrazovaniya // *Khristianskiy gumanizm i ego traditsii v slavyanskoy kul'ture : sb. st. Gomel'*, GGU im. F. Skoriny, 2013, Vyp. 7, S. 144–149.
13. Froydental' G. Matematika kak pedagogicheskaya zadacha. Ch. 1. Posobie dlya uchiteley. Moscow, Prosveshchenie, 1982, 208 s.
14. Knyazeva E. N., Kurdyumov S. P. Sinergetika kak novoe mirovidenie: Dialog s I. Prigozhinym // *Voprosy filosofii*. 1992, № 12, S. 3–20.
15. Koul M. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya: nauka budushchego. Moscow, Kogito-Tsentr ; Izd-vo "Institut psikhologii RAN", 1997, 432 s.
16. Gegel' G. V. F. Sochineniya. V 14 t. T. 4. Moscow, 1959, 440 s.
17. Ermakov V. G. Problems and methods ensuring vertical stability in higher education // *Vyshshaya shkola: problemy i perspektivy : materialy XIII Mezhd. nauch.-metod. konf. (20 fevr. 2018 g., Minsk)*. V. 3 ch. Ch. 1. Minsk, RIVSh, 2018, S. 231–237.

УДК 378.146+004.031.42

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗРЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ ФОРМАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Т. Н. Иванилова, И. В. Василенко

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31
E-mail: ivanilova.tn@gmail.com; vasilenko_irina@myrambler.ru

Рассмотрены методы и средства научного познания, а также применение информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе для повышения уровня успеваемости и разрешения проблем формальных знаний.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии (ИКТ); образовательные технологии; формальные знания; виртуальная реальность, дополненная реальность; дистанционное обучение, методы научного познания.

THE ROLE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN PERMISSION OF THE PROBLEMS OF FORMAL KNOWLEDGE OF TRAINING

T. N. Ivanilova, I. V. Vasilenko

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarsky Rabochoy Av., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
E-mail: ivanilova.tn@gmail.com; vasilenko_irina@myrambler.ru

In this article, the methods and means of scientific cognition, as well as the application of information and communication technologies in the educational process for increasing the level of academic achievement and solving problems of formal knowledge.

Keywords: information and communication technologies (ICT); educational technologies; formal knowledge; virtual reality, augmented reality; distance learning, methods of scientific knowledge.

Формализм в знаниях является серьезным препятствием на пути практического использования знаний, как в обучении, так и в трудовой деятельности. Для того чтобы начать борьбу с формальными знаниями обучающихся, следует обратить внимание на то, какие методы, способы и современные образовательные технологии используют преподаватели.

Каким образом научные методы познания, информационные образовательные технологии запускают процессы понимания, усвоения знаний обучающимися?

Определим, что же такое *познание* и *научный метод* [1].

Познание – процесс постижения действительности и приобретения знаний.

Научный метод – это система регулятивных принципов, приёмов и способов, с помощью которых достигается объективное познание действительности в рамках научно-познавательной деятельности.

Методы научного познания можно классифицировать по трем группам:

1. Универсальные методы познания (рис. 1).
2. Эмпирические научные методы (рис. 2).
3. Теоретические научные методы (рис. 3).

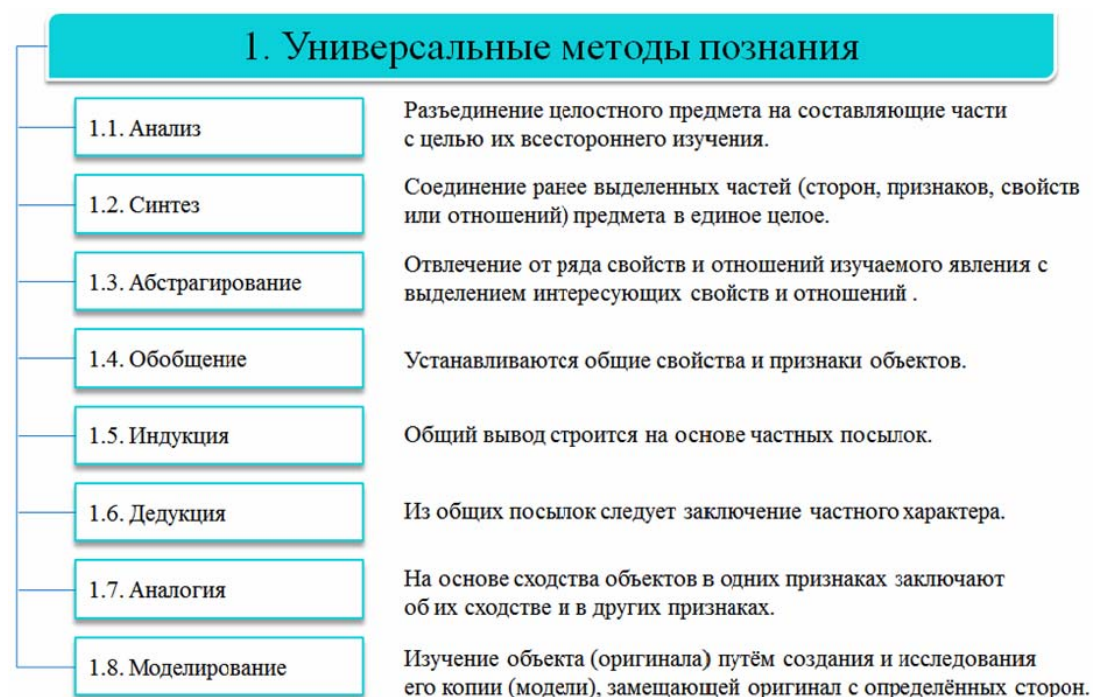


Рис. 1. Универсальные методы познания

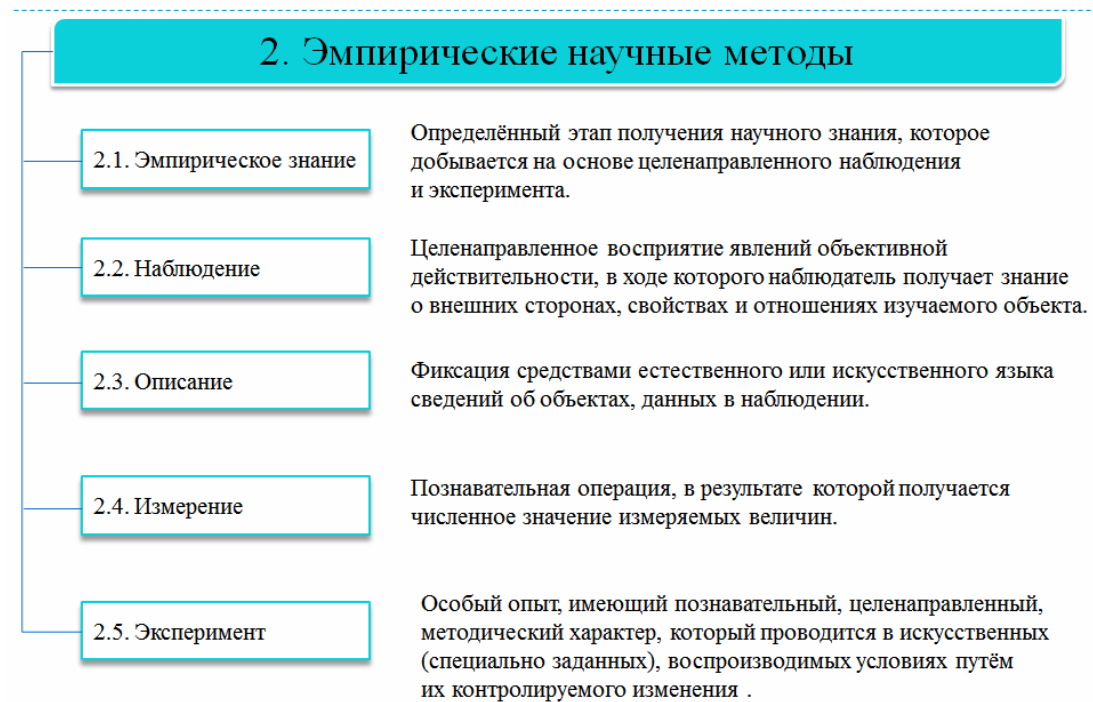


Рис. 2. Эмпирические научные методы

Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) – это обобщающее понятие, описывающее различные устройства, механизмы, способы, алгоритмы обработки информации [2].

Средства ИКТ в образовании классифицируют по следующим категориям:

– Аппаратные средства ИКТ в образовании (рис. 4), к которым относятся: компьютер или ноутбук; интерактивная доска, проектор; телекоммуникационный блок; периферийные устройства (принтер, сканер, колонки, web-камера и др.) [3].

– Программные средства ИКТ в образовании (рис. 5), к которым относятся: обучающие средства; демонстрационные; информационно-поисковые и справочные; тренажеры; моделирующие; расчетные.

Но существуют еще и *учебно-игровые средства ИКТ*, предназначенные для создания учебных ситуаций, в которых деятельность обучаемых реализуется в игровой форме.



Рис. 3. Теоретические научные методы



Рис. 4. Аппаратные средства ИКТ в образовании

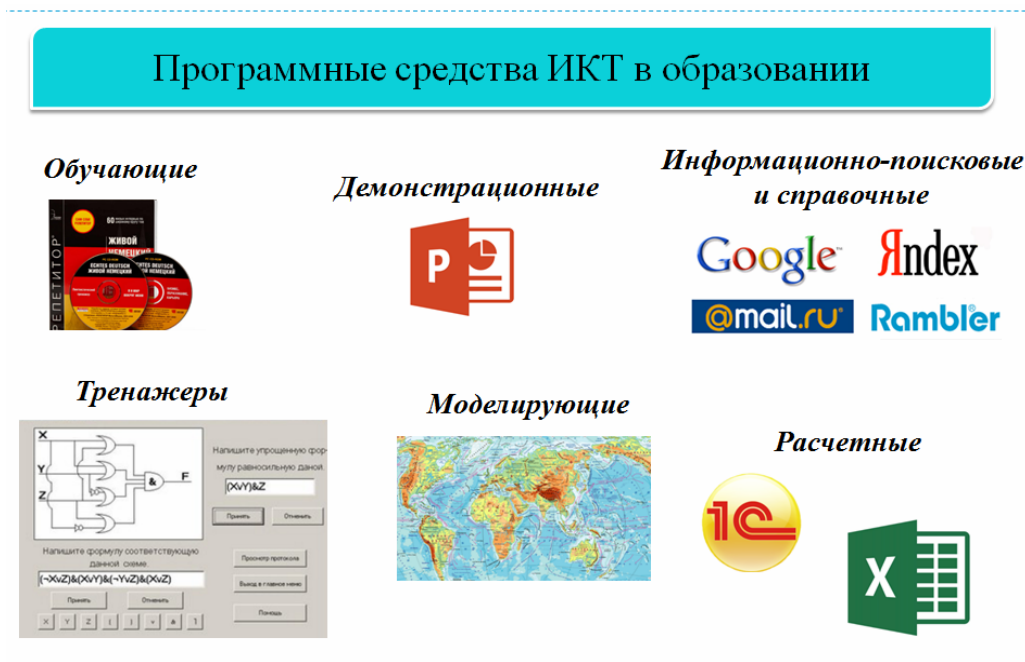


Рис. 5. Программные средства ИКТ в образовании

Рассмотрим применение такой информационной технологии, как *дополненная реальность* (*AR – augmented reality*) – это технология добавления, внедрения в реальную жизнь, в трехмерное поле восприятия человека виртуальной информации, которая воспринимается как элементы реальной жизни [4]. При создании дополненной реальности используют специальное программное обеспечение и гаджеты, такие как:

- очки дополненной реальности («умные очки»);
- планшеты, смартфоны с функцией AR и пр. гаджеты.

При использовании дополненной реальности, изучаемые объекты из учебника принимают трехмерный вид, а обучающиеся могут управлять этими объектами AR, перемещать их, изменять масштаб, поворачивать, рассматривать с разных сторон, что приводит к развитию пространственного мышления.

Также к учебно-игровым средствам ИКТ относят и *виртуальную реальность* (*VR – virtual reality*) – это генерируемая с помощью компьютера трехмерная среда, с которой пользователь может взаимодействовать, полностью или частично в неё погружаясь.

Оборудование, применяемое в VR: шлемы и очки; комнаты; информационные перчатки, джойстики.

Шлемы для виртуальной реальности делятся на три типа [5]:

- Для компьютера – работают в связке с ПК или консолями: Oculus Rift, HTC Vive, Playstation VR.

- Для мобильных устройств – называются гарнитурами и работают в связке со смартфонами, представляют собой держатель с линзами: Google Cardboard, Samsung Gear VR, YesVR.

- Независимые очки виртуальной реальности – самостоятельные устройства, работают под управлением специальных или адаптированных ОС: Sulong, DeePoon, AuraVisor.

В игровых комнатах изображения транслируются не в шлем, а на стены помещения, часто представляющие собой дисплеи. Так же используют симуляторы для обучения, например, медицинских работников, пилотов, водителей автодорожного транспорта и т. д.

Перчатки с сенсорами были созданы для захвата движений кистей и пальцев рук в процессе обучения.

Джойстики содержат встроенные датчики положения и движения, а также кнопки и колеса прокрутки, как у мыши. Сейчас их все чаще делают беспроводными, чтобы избежать неудобств и нагромождений при подсоединении к компьютеру.

В обучении VR используется для моделирования среды тренировок, в науке VR позволяет улучшить и ускорить исследование, например, молекулярного и атомного мира, погружаясь в виртуально созданную среду.

Обучающиеся в специализированных лабораториях могут понаблюдать за историческими событиями и даже поучаствовать в них, побывать в космосе, отправиться в путешествие в любую точку земного шара.

Данные технологии не только привлекают обучающихся, делая процесс познания интересным и развлекательным, но и позволяют решить проблему формализма знаний в заочной и дистанционной формах обучения.

Бесспорным плюсом выступает возможность создавать новые способы обучения людей с ограниченными возможностями здоровья.

Не стоит забывать и о стандартных приемах и средствах, которые способствуют организовать понимание и усвоение новых знаний [6].

Приемы:

- Техника вопрошания, беседа. Задаются вопросы на понимание, уточнение, углубление смысла.
- Схематизация. Структурные и логические схемы, планы, маршруты, алгоритмы и т. д.
- Передача текста «своими словами».
- Пауза.
- Развитие творческого мышления (решение расчетных, поисковых задач).

Средства: лабораторные установки; машины и оборудование (станки, инструменты, компьютерная техника, современные гаджеты и девайсы); программные средства; исходный материал (продукт); учебно-методические пособия.

Таким образом, для запуска процессов понимания и усвоения новых знаний обучающимися необходимо:

- Использовать методы научного познания.
- Использовать приемы и средства, организующие понимание и усвоение новых знаний.
- Уметь находить индивидуальный подход к каждому обучающемуся.
- Помнить, что люди делятся на три категории по восприятию информации (визуал, аудиал, кинестет), следовательно, рекомендуется использовать все три способа передачи новых знаний.
- Внедрять в учебный процесс современные информационно-коммуникационные технологии.

В Управлении информационно-коммуникационных технологий СибГУ им. М. Ф. Решетнева осуществляется организация сотрудников и студентов университета для совместной работы по разработке учебного материала в виде виртуальных лабораторных практикумов по физике, инженерной графике, математической логике и др., записи видео-лекций и скринкастов, организация и проведение вебинаров.

В планах начать работу по разработке обучающих приложений с дополненной реальностью.

Библиографические ссылки

1. Стёпин В. С., Голдберг Ф. И. Методы научного познания. Гуманитарная энциклопедия [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий, 2002–2018 (посл. ред. 16.03.2018). URL: <http://gtmarket.ru/concepts/6874> (дата обращения: 10.04.2018).

2. Горячев А. В. Программа «Информатика и ИКТ (информационные и коммуникационные технологии)» [Электронный ресурс]. URL: <http://school2100.com/uroki/elementary/inform.php> (дата обращения: 12.04.2018).
3. Семенов А. Л. Концепция информатики в общем образовании [Электронный ресурс]. URL: <http://textbook.keldysh.ru/informat/part3.htm> (дата обращения: 12.04.2018).
4. Дизайн досье. Дополненная реальность [Электронный ресурс]. URL: <http://3dday.ru/services/dopolnennaya-realnost/> (дата обращения: 12.04.2018).
5. Next.space. Сферы применения виртуальной реальности [Электронный ресурс]. URL: <https://next.space/sfery-primeneniya-virtualnoi-realnosti/> (дата обращения: 12.04.2018).
6. Методы, приемы, средства обучения [Электронный ресурс]. URL: <https://studfiles.net/preview/3217751/page:11/> (дата обращения: 13.04.2018).

References

1. Styopin V. S., Goldberg F. I. Methods of scientific knowledge. Humanitarian Encyclopedia [Electronic resource] // Center for Humanitarian Technologies, 2002–2018 (last revised: 16.03.2018). URL: <http://gtmarket.ru/concepts/6874> (date of visit: 04.10.2018).
2. Goryachev A. V. Informatics and ICT (Information and Communication Technologies) Program [Electronic resource]. URL: <http://school2100.com/uroki/elementary/inform.php> (date of visit: 12.04.2018).
3. Semenov A. L. The concept of computer science in general education [Electronic resource]. URL: <http://textbook.keldysh.ru/informat/part3.htm> (date of visit: 12.04.2018).
4. Design of the dossier. Augmented reality [Electronic resource]. URL: <http://3dday.ru/services/dopolnennaya-realnost/> (date of visit: 12.04.2018).
5. Next.space. Spheres of application of virtual reality [Electronic resource]. URL: <https://next.space/sfery-primeneniya-virtualnoi-realnosti/> (date of visit: 12.04.2018).
6. Methods, receptions, teaching aids [Electronic resource]. URL: <https://studfiles.net/preview/3217751/page:11/> (date of visit: 13.04.2018).

© Иванилова Т. Н., Василенко И. В., 2018

УДК 159.95; 159.9.01; 165.1

ЕДИНСТВО ОБРАЗА И ПОНЯТИЯ В ПОСТИЖЕНИИ КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКИ

Т. Н. Ищенко, А. В. Худоногова

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31
E-mail: milayaaa13@gmail.com

В постижении учащимися классической музыки особое значение имеет развитие чувственной и рациональной сфер человека. Рассматривается как музыкальный образ становится осознанным и носителем определенного смысла. Устанавливается взаимосвязь образа и понятия на примере первых частей сонатных циклов – Л. ван Бетховена «Соната до минор» и В. А. Моцарта «Соната ля мажор». Такой подход в освоении классических произведений позволяет осуществлять углубленное постижение смысла, привитие музыкального вкуса, формирование предпочтений в выборе музыкальных произведений, что в целом способствует развитию личности.

Ключевые слова: образ, понятие, музыкальный образ, классическая музыка, соната.

UNITY OF THE IMAGE AND THE CONCEPT IN CLASSICAL MUSIC ACHIEVEMENT

T. N. Ishchenko, A. V. Khudonogova

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarsky Rabochoy Av., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
E-mail: milayaaa13@gmail.com

In comprehension by students of classical music, the development of the sensory and rational spheres of man is of special importance. The article considers how a musical image becomes conscious and carries a certain meaning. The relationship between the image and the concept is established on the example of the first parts of sonata cycles – L. van Beethoven's Sonata in C Minor and W. A. Mozart's Sonata in A Major. Such an approach in the mastery of classical works allows for an in-depth understanding of the meaning, the instillation of musical taste, the formation of preferences in the choice of musical works, which generally contributes to the development of the individual.

Keywords: image, concept, musical image, classical music, sonata.

Нравственный императив, кризис духовности, обострение противоречий в учебном процессе общего, среднего профессионального образования и высшей школы актуализируют поиск новых путей по разрешению проблем в процессе познания, в процессе усвоения культурного наследия молодым поколением. Противоречие между богатейшим содержанием культуры и науки и неспособностью юного поколения качественно его освоить с целью преобразования самого обучающегося и окружающего мира обуславливает поиск путей по развитию мыслящей и нравственной основы человека.

Тем самым актуальность исследования обусловлена необходимостью развития в обучающихся не только чувственной, образной сфер, а и рациональной. Обеспечение условий

по развитию эмоционально-чувственной сферы позволит запустить механизмы развития творческого мышления обучающихся, что играет важнейшую роль в постижении ими классической музыки. Единство эмоционально-чувственной и рационально-логической сфер познания создает предпосылки для рационального осмысления и отражения изучаемого материала на уровне чувств и образов. Чувственная сфера человека проявляется через ощущения, восприятие, представления, помогая постичь этот мир посредством всех анализаторов, органов чувств и представляя чувственную основу мышления. Рациональная сфера на основе чувственной обогащает духовный мир человека. Рациональной сфере свойственно оперирование понятием, системой понятий, идеями, суждениями. Формирующийся чувственный образ уже содержит в себе некоторую определённую и потенциал развития будущего понятия. Образ и понятие как два ключа к познанию мира и себя в этом мире обуславливают процесс понимания как осознание и осмысление исследуемого. «Понятие противоположно представлению – как внечувственная форма чувственной», отмечает философ Г. В. Лобастов. Устанавливая взаимосвязь образа и понятия, Г. В. Лобастов полагает, что устойчивый образ как «обобщенное содержание и есть понятие, т. е. образ потерявший конкретно-чувственное отличие...» [1, с. 93–96]. Образ без понятия как понимания сути постигаемого не сможет донести глубинного смысла классического произведения, заложенного композитором.

Выдающийся советский педагог и писатель Василий Александрович Сухомлинский отмечал по этому поводу следующее: «Музыка объединяет моральную, эмоциональную и эстетическую сферы человека. Музыка – это язык чувств» [2]. Но разве достаточно для полноценного понимания только лишь вышеперечисленных сфер?

Эмоциональная сфера срабатывает в первую очередь, поскольку музыка с первых звуков рисует в нашем сознании различные образы. У каждого индивида образ будет воссоздаваться индивидуально, в зависимости от степени развитости воображения. Воображение выступает связующим мостиком между чувственным и рациональным познанием. С одной стороны, воображение представляет психический процесс по созданию новых образов на основе ранее воспринятых, а с другой – отражение реальной действительности в новых непривычных сочетаниях и связях. Воображение тесно связано с творчеством, поскольку материальная и духовная культура человека есть продукт воображения и творчества людей [2]. На активность воображения влияет эмоциональное состояние, однако его развитию способствует решение творческих задач, открытие нестандартных подходов в постижении окружающей действительности. В зависимости от эмоционального настроения, воображение в идентичных условиях может совершенно по-разному проявляться в зависимости от имеющихся знаний, интересов предпочтений у обучающегося.

Различные ситуации в жизни человека вызывают у него определенное отношение. Важную роль при этом выполняют эмоции как неотъемлемая часть человеческого существования. Так, одни предметы и явления вызывают у человека симпатию, восхищение, другие, напротив, отвержение, отвращение. Эмоции могут вызывать интерес и любопытство и противоположные настроения вплоть до безразличия. Это подтверждает мысль о том, что «наиболее существенной характеристикой эмоций является их субъективность» [3]. Однако отметим, что хотя эмоции и имеют субъективный характер, музыка, музыкальные произведения во все времена вызвали определенное отношение многих людей, взывая к их чувствам любви и прозрения. В связи с этим Пифагором и был изобретён музыкальный инструмент, чтобы «лечить нравы» людей. Мыслитель осуществлял поиск музыкальной гармонии как основы в развитии рационального начала в человеке.

Каждое музыкальное произведение способствует воссозданию в сознании определенного первоначального образа, что будет лишь отправной точкой к пониманию композиторского замысла. Однако, не разобравшись в понятиях (как в обобщенном содержании образов) не произойдет осознанного освоения классического произведения. Именно поэтому важно перед прослушиванием музыкальных произведений настроиться, изучить особенности эпо-

хи, в которую жил и творил композитор и его жизненный путь, а также проанализировать произведение – в общем, задействовать рациональную сферу.

Сухомлинский предыдущим высказыванием не ограничился и добавил: «Музыка – могучий источник мысли. Без музыкального воспитания невозможно полноценное умственное развитие» [2]. Именно образ позволяет выразить то вновь открытое, что впоследствии будет доказано и описано логико-понятийным языковым инструментарием. Из чего следует неразрывная связь образа и понятия, поскольку мысль человека безгранична и щедра на развитие всех предшествующих форм. И если природа мысли в способности обобщать, то природа образа – в сочетании, в единстве разного и имеет социально-культурный характер, так как от содержания развития культуры той или иной исторической эпохи зависит процесс познания, развитие личности.

Возникновение и широкое распространение музыки, в том числе классической, увеличение ее роли в жизни человека влияет и на формирование личности. Классические произведения проверены временем, они не зависят от временной суестьи и оказывают на человека сильное эстетическое воздействие вне зависимости от социокультурной специфики исторического этапа. Так, философ, мыслитель XX века Э. В. Ильенков, любил сочинения Вагнера, считая его произведения музыкой размышлений.

Первое, что возникает в сознании человека – образ, который является продуктом чувственной сферы. Что же такое образ, каковы его признаки и предназначение?

В конце XIX века начинается развитие психологии как науки. Впервые на психологической арене появляется категория образа.

Представитель экспериментальной психологии Э. Титченер отмечал, что «образы представляют собой элементы идей и отражают переживания, которые не связаны с текущим моментом – например, происходящие в нашей памяти» [4]. Образы обладают четырьмя основными признаками: качеством, интенсивностью, длительностью, отчетливостью.

В середине XX века начинается широкое как теоретическое, так и практическое исследование образа, как феномена психологии. Возникает новое направление психологической науки – когнитивизм, предметом которого становится организация и функционирование внутренних мыслительных процессов (процесс переработки информации). Образ понимается как «...репрезентация в уме не присутствующего объекта или события...» [5]. В этих условиях основной задачей образа является сохранение в памяти событий и явлений реальности в виде некоторой картинке в голове, проекции сцен из реального мира [6].

Главное, что связывает образ и оригинал (явление реальности), согласно теории отражения П. Я. Гальперина, – это отношение отражения, благодаря которому реальность представлена в сознании субъекта. А. А. Гостев также отмечал, что способность психики отражать реальную действительность охватывает все уровни психической организации: от сенсорно-перцептивного до интеллектуального и – шире – уровня сознания. Каждому уровню отражения соответствует специфичный образ, выполняющий определенные функции в психической организации человека.

Поскольку перцептивный образ возникает при непосредственном воздействии раздражителя на органы чувств, он получил название «чувственный образ» [7]. Перцептивные образы являются основой для возникновения более сложных по своей структуре и функциям образов. К ним относятся так называемые вторичные образы (представление, образы памяти, образы воображения).

Наиболее значительным вкладом в изучение этой проблемы стали последние работы А. Н. Леонтьева, в которых он развивает единую концепцию «Образа Мира», «представляющего собой индивидуальную для человека целостную субъективную картину окружающего его мира, опосредованную психическим отражением» [8].

Анализируя образ в контексте сферы сознания, А. Н. Леонтьев выделяет в качестве основной характеристики образа его активную, деятельностную функцию. На основе исследо-

ваний А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперин полагает, что «образы являются обязательным условием для перехода к неавтоматическому (т. е. осознанному) реагированию. Благодаря образам, «окружающий мир открывается как арена возможных действий» [9].

Выше мы рассмотрели образ с точки зрения психологии, философии. Но в рамках данного исследования необходимо обозначить категорию «образ» в музыкальном искусстве. Переход из сферы эмоционального в сознательную, в область интеллектуального отражения осуществляется посредством музыкально-слуховых образов в процессе познания, что, без сомнения, создает дополнительные условия для развития обучающегося.

Определение понятия музыкального образа имеет свою специфику – это вместе взятые характер, музыкально-выразительные средства, общественно-исторические условия создания, особенности построения, стиль композитора. То есть, чтобы сложился единый и достоверный образ, чтобы мы могли глубже понять композиторский замысел, как минимум, необходимо владеть данной информацией. Иногда композиторы придавали особое значение выбору тональности произведения. Так, в творчестве И. С. Баха тональность си минор имела значение скорби, но в то же время бунта и преодоления. Таким образом, при постижении классической музыки важно разбираться в музыкальной грамоте, что является областью изучения в курсе дисциплины «Сольфеджио». Междисциплинарные связи – обязательный компонент постижения классических музыкальных произведений.

Слово «классика» происходит от латинского *classicus*, что значит образцовый. В Музыкальной энциклопедии приводятся такие определения термина «классическая музыка»:

- образцовые музыкальные произведения выдающихся композиторов прошлых лет, выдержавшие испытание временем;
- музыкальные произведения, написанные в определенный исторический период в искусстве (от Барокко до Модернизма);
- музыкальные произведения, написанные по определенным правилам и канонам с соблюдением необходимых пропорций и предназначенные для исполнения симфоническим оркестром, ансамблем или солистами.

Классическая музыка разнообразна по жанрам: симфонии, сюиты, сонаты, этюды, ноктюрны, фантазии, фуги, оперы, балет, духовная музыка.

Элитарность классической музыки заключена в её направленности на индивидуальное восприятие, в уникальных возможностях воздействия на культуру социума и человеческой личности. Длительное время музыкальная классика являлась эстетической доминантой в отечественной культуре.

Для диагностики качества усвоения основных понятий и категорий музыки в рабочих тетрадях музыкальной школы введена система понятий, которые учащиеся актуализируют при знакомстве с произведениями разных эпох, стилей, жанров, их исполнителями, различными трактовками. Тем самым в процессе познания задействуются перцептивные образы (вторичные).

Мы разделяем мнение академика Б. В. Асафьева о том, что «к терминологии (самой необходимой) следует подходить с таким расчетом, чтобы термин обобщал то, что уже всем стало ясно из предшествующих наблюдений над материалом и бесед. Никогда термин не должен предшествовать явлениям, которые он определяет, но которые еще не известны» [10, с. 59]. Тем самым ученый акцентирует внимание на совместном с обучающимися порождении идей, содержащих творческую силу, т. е. к открытию необходимых новых знаний, наполняющих образы сущностными характеристиками. Вот в этом смысле важна система понятий, позволяющих не только воспринимать, чувствовать классические музыкальные произведения, а и понимать их «сюжет», структуру, замысел. Рассмотрим заявленные суждения на примере.

Музыкальный материал, взятый за основу в данном исследовании, был создан в эпоху позднего классицизма, рамки которого датируются второй половиной XVIII – началом

XIX веков. Оба композитора являются знаменитейшими фигурами музыкального искусства, а также венскими классиками. До сих пор их произведения с успехом исполняются музыкантами и с восторгом принимаются как любителями, так и профессионалами музыкального мира.

Рассмотрим, как на примере первых частей двух сонат происходит освоение классической музыки, где образ и понятие выступают ключами к процессу познания. Образ помогает овладеть понятием (например, прослушивание классической музыки на примере сонаты, позволяет выявить определенную структуру произведения). Также, освоение музыкальных понятий способствует воссозданию образа. То есть, образ становится осознанным и опирается на теоретические знания в области данного жанра, композитора и т. д.

Исследование проводилось в МБУДО «ДМШ № 7 им. П. К. Марченко», где приняли участие обучающиеся в возрасте 10–12 лет.

Две данные сонаты взяты за основу по причине того, что входят в обязательную программу в курсе «Музыкальная литература» и потому что являются совершенно различными воплощениями одного жанра. В. А. Моцарт (1756–1791) Соната ля мажор (1779) и Л. ван Бетховен (1770–1827) Соната до минор «Патетическая» (1798).

Перед началом освоения жанра «соната» обучающимися были освоены средства музыкальной выразительности, особенности эпохи классицизма, жизненный и творческий путь композиторов. На данном этапе обучения уже приобретены определенные знания, умения и навыки в области классической музыки, поэтому процесс освоения через образ и понятие для обучающихся знаком. При изучении жанра «соната» ученикам необходимо было ознакомиться со следующими понятиями: жанр «соната», форма сонатное *allegro*, вариации, тональность. Остановимся подробнее на данном жанре.

Сонатой называется циклическое произведение для одного или двух инструментов. Слово «соната» итальянского происхождения. Оно происходит от слова *sonare* – «звучать» [11].

Еще в творчестве Й. Гайдна (1732–1809) сложился тип классической сонаты. Первая часть сонаты, как правило, написана в форме сонатного *allegro*, вторая – медленная и третья, финал, – снова быстрая.

К слову, композиторы придерживались данных правил не всегда. Так, в первой части сонаты ля мажор Моцарта за основу взята форма вариаций (вариация – изменение), а не сонатная, как было принято. Это придает образу единство, поскольку материал развивается с помощью выявления выразительных возможностей, заложенных внутри одной темы. Бетховен же в данной сонате использовал в первой части форму сонатного *allegro*, где образ развивается на обострении контраста между двумя темами. Владея данными знаниями, учащиеся смогут объяснить, какими способами композитору удалось создать тот или иной образ, откуда в образе противоречивость и понять концепцию произведения.

Освоив понятийный аппарат, происходит расширение восприятия классического произведения, делая его более многогранным и осознанным для понимания, с одной стороны, а с другой – обучающийся приобретает свободу самовыражения в искусстве. Таким образом, когда обучающиеся начинают разбираться в структуре произведений, появляются своего рода предпосылки к возвращению нового поколения композиторов.

Все музыкальные предметы прочно взаимосвязаны друг с другом, поэтому межпредметные связи обязательны и необходимы. Вот мы слушаем произведение и тут же, глядя в ноты, анализируем его с точки зрения гармонии (гармония – наука об аккордах). Чтобы разбираться в гармонии нужно освоить сольфеджио и т. д. Таким образом, для постижения классической музыки необходим огромный пласт знаний в музыкальной грамоте и в искусстве в целом. При таких условиях становится возможным полноценное освоение классических произведений, где образ и понятие представляют мощную познавательную силу, силу развития.

Одна из наиболее острых проблем современной российской культуры – духовный кризис, который сопровождается изменением ценностных ориентиров, потерей человеком чувства прекрасного, способности сопереживать. Следствием кризиса является утверждение в обществе культа потребления, распространение продукции массовой культуры, часто потакающей низменным инстинктам и не требующей особой эстетизации. В этой ситуации классическое искусство представляется чем-то чуждым современному человеку.

Тенденция к производству «массовой продукции» проявляется во многих искусствах: массовая литература теснит художественную, массовое кино – серьезный кинематограф. Популярная музыка, в отличие от классической, оказалась более приспособленной к существованию в новых условиях. Она доминирует в аудиозаписях, программах телевизионных и радиопередач, в концертах по случаю государственных праздников. Образцы классической музыки вытесняются популярными отовсюду, ведь эта музыка проще для восприятия и не несет смысловой нагрузки. Слушая ее, не происходит культурного обогащения и аналитической работы мозга.

Как бы ни была распространена популярная музыка, ценители классической будут всегда, и музыкальные школы, училища, институты с удовольствием готовы год за годом насыщать обучающихся знаниями в данной области и прививать любовь к прекрасному.

Понятие и образ находятся в постоянном симбиозе и выступают основными ключами к процессу познания мира, а через этот деятельный процесс обучающийся познает самого себя, открывая свои способности в условиях нравственного характера. В чувственной и рациональной формах познания и прорастает нравственное сознание личности, её волевой характер.

Библиографические ссылки

1. Лобастов Г. В. Идеальное. Образ. Знак. Москва : НП ИД «Русская панорама», 2017. 232 с.
2. Каплан В. Домыслы, которые надо домыслить. Оттава : Изд. Accent Graphics Communications, 2018.
3. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. Санкт Петербург : Питер, 2001. 752 с.
4. Шульц Д. П., Шульц С. Э. История современной психологии ; пер. с англ. А. В. Говорунов, В. И. Кузин, Л. Л. Царук ; под ред. А. Д. Наследова. Санкт Петербург : «Евразия», 2002. 532 с.
5. Солсо Р. Когнитивная психология. Санкт Петербург : Питер, 2006. 589 с.
6. Юнг К. Г. Алхимия снов. Санкт Петербург ; Москва : Универс. кн., 1997. 351 с.
7. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. Москва : Смысл, 1998. 685 с.
8. Березина Т. Н. Пространственно-временные характеристики мысленных образов и их связь с особенностями личности // Психологический журнал. 1998. № 4. С. 13–26.
9. Гальперин П. Я. Введение в психологию. Москва : Директ-Медиа, 2008. 275 с.
10. Асафьев Б. В. Музыка в современной общеобразовательной школе // Избр. ст. о муз. просвещении и образовании / ред. и вступ. статья Е. М. Орловой. 2-е изд. Ленинград : Музыка, 1973. 143 с.
11. Прохорова И. Музыкальная литература зарубежных стран. Москва : Музыка. 2007. 110 с.
12. Тараданова Т. М. Проблемы музыкальной классики в современной российской культуре : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Москва, 2005. 26 с.
13. Баах Ю. В. Философский, психологически и лингвистический аспекты рассмотрения понятия «образ» как одного из ключевых признаков концепта «BILD» [Электронный ресурс] // Вестник Омск. ун-та. 2011. № 1. С. 173–179. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskiy-psihologicheskii-i-lingvisticheskiy-aspekty-rassmotreniya-ponyatiya-obraz-kak-odnogo-iz-klyuchevykh-priznakov-kontsepta> (дата обращения: 20.04.2018).

References

1. Lobastov G. V. *Idealnoe. Obraz. Znak.* Moskva, NP ID “Russkaya panorama”, 2017, 232 s.
2. Kaplan V. *Domisli kitorie nado domislit.* Ottava, Izd. Accent Graphics Communications, 2018.
3. Ilin E. P. *Emocii i chuvstva.* Sankt Peterburg, Piter, 2001, 752 s.
4. Shulc D. P., Shulc S. E. *Istoriya sovremennoi psihologii ; per. s angl.* A. V. Govorunov, V. I. Kuzin, L. L. Caruk ; pod red. A. D. Nasledova. Sankt Peterburg, Izd-vo “Evraziya”, 2002, 532 s.
5. Solso R. *Kognitivnaya psihologiya.* Sankt Peterburg, Piter, 2006, 589 s.
6. Yung K. G. *Alhimiya snov.* Sankt Peterburg ; Moskva, Universitetskaya kniga, 1997. 351 s.
7. Vekker L. M. *Psihika i realnost edinaya teoriya psihicheskikh processov.* Moskva, Smisl, 1998, 685 s.
8. Berezina T. N. *Prostranstvenno vremennye karakteristiki mislennih obrazov i ih svyaz s osobennostyami lichnosti // Psihologicheskii jurnal.* 1998, № 4, 13–26 s.
9. Galperin P. Ya. *Introduction to Psychology.* Moscow, Direct-Media, 2008, 275 s.
10. Asafev B. V. *Muzika v sovremennoi obsheobrazovatelnoi shkole // Izbrannie stati o muzikalnom prosveschenii i obrazovanii / Red. i vstup. statya E. M. Orlovoi. 2-e izd.* Leningrad, Muzika, 1973, 143 s.
11. Prohorova I. *Muzikalnaya literatura zarubejnih stran.* Moskva, Muzika, 2007, 110 s.
12. Taradanova T. M. *Problemy muzykal’noy klassiki v sovremennoy rossiyskoy kul’ture : avtoref. dis. ... kand. filos. nauk.* Moskva, 2005. 26 s.
13. Baakh Yu. V. *Filosofskiy, psikhologicheski i lingvisticheskiy aspekty rassmotreniya ponyatiya “obraz” kak odnogo iz klyuchevykh priznakov kontsepta “BILD” [Elektronnyy resurs] // Vestnik Omsk. un-ta.* 2011. № 1. S. 173–179. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskiy-psihologicheskiy-i-lingvisticheskiy-aspekty-rassmotreniya-ponyatiya-obraz-kak-odnogo-iz-klyuchevykh-priznakov-kontsepta> (data obrashcheniya: 20.04.2018).

© Ищенко Т. Н., Худоногова А. В., 2018

УДК 371.321

**ДИДАКТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ПОЗНАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ
У ОБУЧАЕМЫХ ПОНЯТИЙНОГО, ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
НА УРОКАХ ХИМИИ**

М. И. Ковель

Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки
работников образования
Российская Федерация, 660000, г. Красноярск, ул. Матросова, 19
E-mail: kovel@kipk.ru

*Рассматривается, как с помощью дидактического инструментария познания можно
развивать у обучаемых понятийное и диалектическое мышление.*

*Ключевые слова: мышление, диалектическое мышление, понятие, дидактический ин-
струментарий познания, Способ диалектического обучения.*

**DIDACTIC TOOLS OF KNOWLEDGE FOR DEVELOPMENT IN TRAINEES
OF CONCEPTUAL, DIALECTIC THINKING AT CHEMISTRY LESSONS**

M. I. Kovel

Krasnoyarsk Regional Institute of Professional Development and Professional Retraining of Educators
19, Matrosov Str., Krasnoyarsk, 660000, Russian Federation
E-mail: kovel@kipk.ru

*In article is considered by the author as by means of didactic tools of knowledge it is possible
to develop conceptual and dialectic thinking at trainees.*

*Keywords: thinking, dialectic thinking, concept, didactic tools of knowledge, Way of dialectic
training.*

Современный учебный процесс в период внедрения стандартов нового поколения нуждается в серьезных инновационных изменениях, которые могли бы разрешить одно из важных противоречий между требованиями стандартов к результатам обучения и невозможностью их достижения без совершенствования (структурирования) содержания образования и технологии его получения [1]. Разрешить данное противоречие позволяет применение в учебном процессе теории и технологии Способа диалектического обучения (авторы А. И. Гончарук, В. Л. Зорина, М. И. Ботов).

В теории и технологии Способа диалектического обучения разработан современный инструментарий познания, применение которого как учителем, так и обучаемыми обеспечивает повышение качества образования в целом. К такому инструментарию относятся сборники предметных, межпредметных и опорных понятий, логические схемы, сборники словесных образов, карточки № 1–6, рисунки, отражающие отношения между понятиями с помощью кругов Эйлера и др. [2].

Реализация в учебном процессе Способа диалектического обучения позволяет формировать и развивать у обучаемых такое важное умение – творчески мыслить. Сегодня данное умение является актуальным, поскольку опираясь только на память, мы развиваем только различные виды памяти, а развитие мышления позволяет обучающимся развивать и совер-

шенствовать свои познавательные способности, которые им пригодятся не только для выполнения выпускных экзаменов (ОГЭ и ЕГЭ), но и в вузе, и в дальнейшей жизни.

Прежде, чем перейдём к заданиям, позволяющим развивать у обучающихся логическое мышление, остановимся на понятийном аппарате.

Мышление – высшая ступень познания, процесс отражения объективной действительности в представлениях, суждениях, понятиях [3]. Объективной основой процесса мышления является наличие опосредствованных связей в мире. Например, причинно-следственные связи дают возможность на основании восприятия следствия сделать вывод о причине, и, наоборот, на основании знания причины предвидеть следствие. Особенности мышления является то, что с его помощью на основе его операций обобщения, опосредствования и целенаправленности мы можем не только воспроизводить существенные связи и отношения настоящего и прошлого, но и конструировать будущее [4, с. 5]. Понятие – элементарная форма мысли, отражающая предметы и явления окружающего мира в их существенных признаках [6, с. 1]. Диалектическое мышление – это мышление, рассматривающее «вещи» во взаимосвязи внутренних противоположностей, в процессе саморазвития, а потому наиболее полно и, следовательно, целостно [7]. Веракса Н. Е. понимает диалектическое мышление «как мышление, ориентированное на отношения противоположности [7, с. 5].

ФГОС сегодня требует от учителя формирования и развития у школьников не только начальных классов, но и у учащихся 5–9 классов логических универсальных учебных действий, среди которых умение оперировать понятиями и суждениями является главной задачей. Школьники, изучая различные предметы школьного курса, должны владеть понятиями. Не зная формулировки понятий, не возможно на практике применить их при решении задач, при составлении химических уравнений реакций, ответить на проблемные вопросы и т. д. Приведём примеры заданий, позволяющие развивать у обучающихся понятийное и диалектическое мышление.

Задание 1. В определениях понятий указать родовой и видовые признаки, установить их истинность.

1. Органическая кислота – кислота, содержащая одну или несколько карбоксильных групп [9, с. 175].

2. Ненасыщенная (непредельная) карбоновая кислота – карбоновая кислота, в которой карбоксильная группа связана с ненасыщенным, непредельным углеводородным радикалом [8, с. 176; 9, с. 43].

3. Высшая карбоновая кислота – это когда в молекуле содержится более 4 атомов углерода [8, с. 178].

Ответы: 1. Родовой признак единичного понятия «органическая кислота» – кислота, видовые признаки – одна или несколько карбоксильных групп. Данные признаки являются верными.

2. Родовой признак единичного понятия «ненасыщенная (непредельная) карбоновая кислота» – карбоновая кислота, видовые признаки – карбоксильная группа связана с ненасыщенным, непредельным углеводородным радикалом. Признаки считаются истинными.

3. Родовой признак единичного понятия «высшая карбоновая кислота» отсутствует. Видовые признаки – в молекуле содержится более 4 атомов углерода и он истинный.

Задание 2. Восстановить пропущенные элементы в определениях понятий:

Карбонильная группа – ... органических соединений альдегидов и [8, с. 29].

Бензольное кольцо – ..., состоящее из ... атомов углерода, образующих ..., вследствие ... – гибридизации электронных орбиталей ... [8, с. 157].

Ответ: Карбонильная группа – функциональная группа $>C=O$ органических соединений альдегидов и кетонов. Бензольное кольцо – ароматическое кольцо, состоящее из шести атомов углерода, образующих правильный шестиугольник, вследствие sp^2 -гибридизации электронных орбиталей шести атомов углерода.

Задание 3. Указать каждому понятию ближайший родовой признак (табл. 1).

Таблица 1

Соотношение между понятием и родовым признаком

Данные понятия	Ближайший родовой признак
1. Низшая карбоновая кислота	А. Органическое соединение
2. Ароматическая карбоновая кислота	В. Кислота
3. Стабильная кислота	С. Карбоновая кислота

Ответы: 1. С, 2. С, 3. В.

Задание 4. Из понятий каждой строки выписать пары противоположных понятий и обобщить их до ближайшего рода:

1. Стабильная кислота, сильная кислота, нестабильная кислота, радикал.
2. Катион, кислотный остаток, анион, молекула.

Ответы: стабильная кислота, нестабильная кислота – кислоты; катион, анион – заряженные частицы.

Задание 5. Назвать общие и особенные признаки метановой и этановой кислот, сформулировать суждения на сравнение.

Ответ: Общие признаки метановой и этановой кислот:

Сравнивая метановую и этановую кислоты, можно сказать, что они вступают в реакции с активными металлами, основными оксидами, щелочами, спиртами.

Как метановую кислоту, так и этановую кислоту можно получить при окислении соответствующих альдегидов.

Отличительные признаки:

Если метановая кислота окисляется аммиачным раствором оксида серебра, то этановая кислота не взаимодействует с данным реактивом.

Сравнивая метановую кислоту и этановую кислоту, можно сказать, что в составе этановой кислоты 2 атома углерода, 4 атома водорода и 2 атома кислорода, в метановой кислоте – 1 атом углерода, 2 атома водорода и 2 атома кислорода.

Задание 6. Ответить на вопрос-суждение в форме умозаключения: как доказать, что пропановая кислота считается предельной кислотой?

Ответ: все органические кислоты, в которых атомы углерода связаны между собой одинарными связями, называются предельными кислотами. В молекуле пропановой кислоты все атомы углерода связаны одинарными связями. Следовательно, пропановая кислота является предельной кислотой.

Задание 7. Отметить знаком «+» правильные определения понятий и знаком «-» неправильные (Примечание: Столбец «Знак» обучаемые заполняют самостоятельно) [1, с. 61].

Вариант 1. Учащимся предлагаются высказывания об одном и том же понятии (табл. 2).

Таблица 2

Определение правильности содержания понятия

№	Высказывания	Знак
1	Муравьиная кислота – это кислота, которую получают взаимодействием гидроксида натрия с оксидом углерода (II) при повышенной температуре и давлении	+
2	Муравьиная кислота – это кислота, которая в свободном состоянии встречается в крапиве	-
3	Муравьиная кислота – это кислота, которая обладает бактерицидным действием, поэтому используется в медицине, а также для консервирования фруктовых соков, дезинфекции пищевых ёмкостей	-

Вариант 2. Учащимся предлагаются высказывания о разных понятиях (табл. 3).

Таблица 3

Определение правильности содержания понятия

№	Высказывания	Знак
1	Ненасыщенная (непредельная) карбоновая кислота – карбоновая кислота, в которой карбоксильная группа связана с ненасыщенным, непредельным углеводородным радикалом	+
2	Катион – положительно заряженный ион	+
3	Карбоксильная группа – функциональная группа $>C=O$ органических соединений	-

Задание 8. Найти основание деления понятий (варианты ответов приведены в скобках).

1. Серная кислота, соляная кислота (по наличию кислорода в кислотном остатке).
 2. Сильные кислоты, слабые кислоты (по степени электролитической диссоциации (по значению константы химического равновесия)).
 3. Изополикислоты, гетерополикислоты (по количеству кислотообразующих элементов).
- Задание 9. Найти виды понятий по указанным критериям (табл. 4).

Таблица 4

Определение видов понятий

Понятия и критерии их деления	Ответы учащихся (виды понятий)
Органические кислоты по наличию кратных связей между атомами углерода в радикале (по природе углеводородного радикала)	Насыщенные кислоты, ненасыщенные кислоты
Органические кислоты по количеству атомов углерода в радикале	Низшие карбоновые кислоты, высшие карбоновые кислоты

Задание 10. Найти лишнее понятие, указав основание деления (обосновав свой выбор).

1. Серная кислота, соляная кислота, хлорная кислота.
2. Олеиновая кислота, стеариновая кислота, пальмитиновая кислота.

Ответы: 1) Лишнее понятие – соляная кислота, так как по наличию кислорода в кислотном остатке это бескислородная кислота, а серная кислота и хлорная кислота – кислородсодержащие кислоты. 2) Лишнее понятие – олеиновая кислота, так как по природе углеводородного радикала это ненасыщенная кислота, а стеариновая кислота, пальмитиновая кислота – насыщенные кислоты.

Задание 11. Прочитав § 20 учебника по теме «Карбоновые кислоты», выявить противоречия и записать в тетрадь.

Ответ: 1) Известно, что муравьиная кислота является карбоновой кислотой, однако способна проявлять и свойства альдегидов. 2) Несмотря на то, что с увеличением молекулярной массы кислоты увеличивается температура кипения, однако муравьиная кислота имеет температуру кипения выше, чем бутановая кислота, хотя молекулярная масса бутановой кислоты выше муравьиной [9, с. 55].

Задание 12. Выстроить ряд понятий по указанному признаку (осуществить сериацию понятий) (табл. 5).

Таблица 5

Задания на сериацию понятий

Ряд понятий и признак для сериации	Ответ
Бутановая кислота, метановая кислота, октановая кислота, этановая кислота, пентановая кислота, по возрастанию атомов углерода в радикале	Метановая кислота, этановая кислота, бутановая кислота, пентановая кислота, октановая кислота

Задание 13. Обобщить понятия по ближайшего рода и ограничить до ближайшего вида:
1) ... – насыщенная кислота – ... 2) ... – кислородсодержащая кислота – ...

Ответы: 1) Карбоновая кислота – насыщенная кислота – пропановая кислота; 2) Неорганическая кислота – кислородсодержащая кислота – азотная кислота.

Задание 14. Подвести понятия по теме «Карбоновые кислоты» под философские категории: единство – многообразие, причина – следствие, тождество, конкретное – абстрактное, общее – частное.

Ответы: (табл. 6).

Таблица 6

Подведение под категории

Единство – многообразие	
Единство всех кислот в том, что в состав входит протон водорода	Многообразие кислот проявляется в их видах (органические (карбоновые) кислоты и неорганические кислоты; растворимые кислоты и нерастворимые кислоты; жидкие кислоты и твёрдые кислоты и др.) и их подвидах (насыщенные кислоты и ненасыщенные кислоты; кислородсодержащие кислоты и бескислородные и т. д.) [9, с. 56]
Причина – следствие	
Если органическая (карбоновая) кислота имеет в составе молекулы одинарные связи	Данная кислота является насыщенной кислотой
Тождество	
Фтороводородная кислота	Плавиновая кислота
Конкретное – абстрактное	
Валериановая кислота	Органическая (карбоновая) кислота
Общее – частное	
Ароматическая кислота	Бензойная кислота

Задание 15. Прочитав § 20 [8], сформулировать вопросы-суждения по теме «Карбоновые кислоты».

Ответы:

Чем объяснить, что карбоновые кислоты образуют множество видов?

Чем объяснить, что только муравьиная кислота проявляет свойства альдегидов?

Как доказать, что уксусная кислота является предельной кислотой?

Как доказать, что олеиновая кислота – непредельная кислота?

В каком случае карбоновая кислота является двухосновной?

В каком случае карбоновая кислота считается высшей кислотой?

Когда карбоновая кислота считается ароматической кислотой?

Каким образом органические карбоновые кислоты отличаются от неорганических кислот?

Вследствие чего карбоновые кислоты имеют большое значение в жизни человека?

Задание 16. Найти признаки, по которым можно сравнивать понятия муравьиная кислота и уксусная кислота.

Ответ: муравьиную кислоту и уксусную кислоту можно сравнить по принадлежности к общему роду (карбоновые кислоты, низшие кислоты), количеству атомов углерода и водорода, свойствам, способу получения.

Задание 17. Определить вид умозаключений, доказать свою точку зрения:

Пропановая кислота содержит одинарные связи между атомами углерода.

Пентановая кислота содержит одинарные связи между атомами углерода.

Стеариновая кислота содержит одинарные связи между атомами углерода.

Октановая кислота содержит одинарные связи между атомами углерода.

Пропановая кислота, пентановая кислота, стеариновая кислота, октановая кислота – насыщенные кислоты. Следовательно, все насыщенные кислоты содержат одинарные связи между атомами углерода.

Ответ: все умозаключения, в которых мысль движется от частного к общему, называются индуктивными умозаключениями. В данном умозаключении мысль движется от частного (пропановая кислота, пентановая кислота, стеариновая кислота, октановая кислота) к общему (насыщенные кислоты). Следовательно, данное умозаключение является индуктивным.

Таким образом, используя дидактический инструментарий познания, разработанный на основе теории и технологии Способа диалектического обучения, можно развивать у обучающихся понятийное и диалектическое мышление. Учителя могут по аналогии разрабатывать подобные задания и по другим темам курса химии, а также предлагать задания на творческом уровне для развития у школьников умения творчески мыслить.

Библиографические ссылки

1. ФГОС: формирование и развитие познавательных универсальных учебных действий средствами Способа диалектического обучения : учеб.-метод. пособие / Г. В. Глинкина, М. И. Ковель, М. А. Митрухина и др. Красноярск : КИПК, 2015. 160 с.

2. Глинкина Г. В., Ковель М. И., Митрухина М. А. Использование современного дидактического инструментария познания при изучении различных дисциплин в процессе реализации ФГОС : учеб.-метод. пособие. Красноярск : ККИПКиППРО, 2017. 200 с.

3. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 70000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. 22-е изд., стер. Москва : Русский язык, 1990. 921 с.

4. Спиркин А. Г. Основы философии : учеб. пособие для вузов. Москва : Политиздат, 1988. 592 с.

5. Психология. Познавательные процессы. Ч. II. Мышление : учеб. пособие для студ. спец. 02.04.00 К и слушателей Ин-та доп. образования, повышения квалификации и переподготовки специалистов / В. Л. Зорина, Г. В. Глинкина, И. Д. Еремеевская и др. ; Сиб. гос. технологич. ун-т, 2004. 100 с.

6. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. Москва : Наука, 1975. 717 с.

7. Веракса Н. Е. Диалектическое мышление и творчество // Вопросы психологии. 1990. № 4. С. 5–14.

8. Химия. 10 класс [Текст] : учебник для общеобразоват. учеб. заведений / О. С. Гаьрелян, Ф. Н. Маскаев, С. Ю. Пономарев и др. / под ред. В. И. Теренина. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Дрофа, 2001. 304 с.

9. Ковель М. И. Развитие познавательных универсальных учебных действий на уроках химии и биологии : учеб.-метод. пособие. Красноярск : КИПК, 2018. 156 с.

References

1. FGOS: formation and development of informative universal educational actions by means of the Way of dialectic training: educational and methodical grant / G. V. Glinkina, M. I. Kovel, M. A. Mitrukhina et al. Krasnoyarsk, KIPK, 2015, 160 p.

2. Glinkina G. V., Kovel M. I., Mitrukhina M. A. Use of modern didactic tools of knowledge when studying various disciplines in the course of realization of FGOS: educational and methodical grant. Krasnoyarsk, KKIPIK&PPRO, 2017, 200 p.

3. Ojegov S.I. Dictionary of Russian: 70000 words / under the editorship of N. Yu. Shvedova. 22nd izd. Moscow, Russian, 1990, 921 p.

4. Spirkin A. G. Fundamentals of philosophy: studies. a grant for higher education institution. Moscow, Politizdat, 1988, 592 p.
5. Psychology. Informative processes. Part II. Thinking: the manual for students of specialty 02.04.00 To and students of Institute of additional education, professional development and retraining of experts / V. L. Zorina, G. V. Glinkina, I. D. Eremeevskaya et al. Krasnoyarsk, SibGTU, 2004, 100 p.
6. Kondakov N. I. Logical dictionary reference. Moscow, Science, 1975, 717 p.
7. Veraksa N. E. Dialectic thinking and creativity // Psychology Questions. No. 4, 1990, S. 5–14.
8. Chemistry. 10th class: the textbook for общеобразоват. studies. institutions / O. S. Gabrielya, F. N. Maskayev, S. Yu. Ponomarev et al. ; under the editorship of V. I. Terenin; 2nd prod., reslave. and additional. Moscow, Bustard, 2001, 304 p.
9. Kovel M. I. Development of informative universal educational actions at lessons of chemistry and biology: educational and methodical grant. Krasnoyarsk, KIPK, 2018, 156 p.

© Ковель М. И., 2018

УДК 372

**ИГРА КАК ОДНА ИЗ ВОЗМОЖНОСТЕЙ РЕШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ,
НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА, ОСОБЕННО РЕБЕНКА С ОВЗ**

Л. М. Кузьминых

Средняя школа № 47

Российская Федерация, 660004, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 30б

Изучается использование игры как особого вида учебной деятельности, способствующей формированию у обучающихся и обучающихся с ОВЗ знаний, умений и навыков, а также усвоения общественного опыта.

Ключевые слова: игра, педагогическая игра, деятельность, учебная деятельность, ОВЗ.

**THE GAME AS ONE OF THE POSSIBLE PEDAGOGICAL SOLUTIONS DIRECTED
ON TO THE CHILD'S DEVELOPMENT**

L. M. Kuzminykh

Secondary school № 47

30b, Krasnoyarsky Rabochy Av., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation

This article helps to understand the implementation of game as the special kind of the learning activity, helping junior school goers and the school-goers with disabilities to form the knowledge and skills and also to assimilate the social experience.

Keywords: game, pedagogical game, activity, learning activity.

Сегодня всеми участниками образовательного процесса хорошо понимается, что главная задача школы состоит в том, чтобы не только передать следующему поколению накопленные знания и умения, применять их на практике, но и формировать у учащихся определенный интерес к познанию, научить их дальнейшему приобретению знаний и умений, овладению новой информацией, помочь им уже в начальной школе накопить опыт самообразования. Это одна сторона требований, предъявляемых к процессу обучения. Вторая связана с формированием у школьников умения жить в обществе, полноценно общаться, сотрудничать с разными людьми при решении различных проблем.

Большим помощником в выполнении указанных задач для младших школьников, поставленных новым ФГОС, является игра.

«...Прежде чем ты хочешь призвать ребенка к какой-либо деятельности, заинтересуй его ею, позаботься о том, чтобы обнаружить, что он готов к этой деятельности, что у него напряжены все силы, необходимые для нее, и что ребенок будет действовать сам, преподавателю же остается только направлять его деятельность» [1].

В педагогическом словаре деятельность понимается как «динамическая связь субъекта с объектами окружающего мира, специфическая форма общественно-исторического бытия людей, целенаправленное преобразование ими природной и социальной действительности, реализация знаний, реализация разума» [2].

Термин «учебная деятельность» понимается исследователями в узком и широком значении. В широком смысле учебная деятельность – это деятельность по овладению новым

опытом. Узкое понимание данного термина раскрывается в теории учебной деятельности (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. К. Маркова), в которой учение – это усвоение человеком знаний и умений в процессе различных видов деятельности и форм общения. Сама учебная деятельность осуществляется в условиях целенаправленного обучения и представляет собой деятельность ученика по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач.

Игра – это особый вид деятельности, который в современном мире представляет собой воспроизведение отношений между детьми. Она направлена на усвоение общественного опыта, а у ученика является ведущим видом деятельности, формирующим знания, умения и навыки [3].

В структуру игры у обучающихся входят роли, взятые на себя играющими в процессе чего происходит самореализация и социализация ученика. Детские игры – это игры-исследования, игры конструирования, ролевые игры.

Среди этих игр, есть педагогическая игра, которая имеет четко поставленную цель обучения.

В игре удастся привлечь внимание детей к таким предметам, которые в обычных условиях их не интересуют или вызывают различного вида трудности. Игра, как раз позволяет решать эти проблемы в игровой форме [4].

Потребность в игре и желание играть используется для решения учебных задач, направленных на развитие ребенка. Еще К. Д. Ушинский советовал включать элементы игры в учебный труд учащихся. Это позволяло делать учебу школьников более продуктивной.

Ценность разного вида игр в начальной школе в том, что в конечном итоге это и более прочные знания и умения [5].

В игре ученики незаметно для себя выполняют большое число разнообразных упражнений по предметам, таким как русский язык, математика, литературное чтение, окружающий мир, позволяя таким образом обеспечить нужное количество повторений на разнообразном материале, постоянно поддерживая положительное отношение к заданию, которое заложено в содержании игры.

Положительные эмоции, сопровождающиеся во время игры, активизируют детей, повышая способность сравнивать, сопоставлять, делать выводы, обобщать, что крайне необходимо по ФГОС.

Так же дают возможность давать задания детям с ЗПР и ОВЗ, развивая их умственные и психофизические возможности.

В играх, особенно групповых и коллективных, формируются качества личности. Учащиеся учатся учитывать мнение своего друга, сдерживать свои желания, таким образом, воспитывая волю и характер [6].

Еще такие великие педагоги как М. Декроли, Ф. Н. Блехер подчеркивали огромную роль игры для детей, испытывающих трудности в обучении, видя в ней большой труд детей, требующий напряжения всех духовных и физических сил.

Игра оказывает влияние на развитие зрения, слуха, моторики. Она задействует память, мышление воображение. Расширяет кругозор, уточняет понятия, открывает новые свойства вещей и явлений [7].

При организации любой игры на уроке ребята с ОВЗ будут чувствовать себя увереннее, если получат возможность участия в данном процессе. Содержание игры не должно вызывать испуга или отторжения, поэтому нужно тщательно продумать, где будут находиться данные обучающиеся, какую роль они будут выполнять. Обязательно рядом с такими детьми должны быть сильные ученики, которые направят и объяснят, если это будет необходимо.

Как правило, в зависимости от возможностей детям с ОВЗ дается меньший объем и количество заданий в игровой деятельности, так как у таких учеников порог утомляемости значительно выше, чем у обычных детей.

Игры с применением карточек, алгоритмов, учат приходить к правильному результату. Это очень важно для развития умения и мышления. Такие игры могут быть разноуровневыми для разных групп учащихся по возможностям обучения.

Игры «с закрытыми глазами» – используются для развития слухового восприятия, внимания, памяти. Для настроения детей после активной деятельности, то есть после выполнения заданий повышенной трудности.

Игры – движения через определенные двигательные упражнения, например: дыхательные, глазодвигательные, упражнения для развития моторики рук. При совместной тесной работе обучающихся и обучающихся с ОВЗ у детей формируются правильные речевые навыки, а в дальнейшем и самоконтроль.

Разнообразие педагогических приемов, направленных через игру на такого ребенка, повышает его мотивационную активность, способствует более тесной взаимосвязи учителя и ученика.

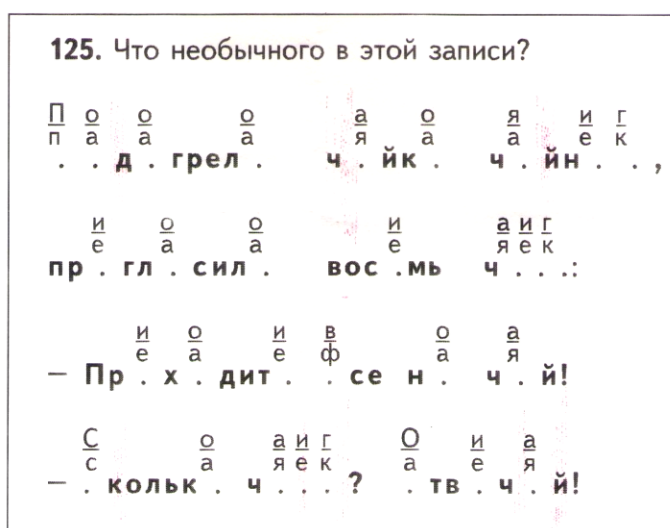
Немало важным в игре является создание ситуации успеха, проблемной ситуации, опоры на жизненный опыт, поиск путей сотрудничества, заинтересованности в результате и т. д. Заметно повышается мотивация таких обучающихся, если на уроке благоприятный и продуктивный микроклимат. Никакие результаты, как бы малы они не были, нельзя признать плохими, если они соответствуют максимальным возможностям ученика [9].

Хотелось бы привести в пример несколько игр по предметам: математика – «дома нашей улицы». Ребята берут таблички с числами прикрепляют их на грудь, затем по очереди называют числа. Нечетные числа громко, четные тихо. Четные числа «становятся» справа, а «нечетные» – слева. По команде учителя: «Встаньте, домики подряд!» – ребята должны встать так, как стоят дома на улице. Четные номера домов – справа, а нечетные – слева. Для проверки задаются следующие вопросы: «Прохожий, найди дом № 3», «На какой стороне улицы этот дом?», «Дома с какими номерами находятся рядом с домом № 3?». Игра «найди пару» на закрепление состава числа [7].

Особенно незаменимой игра является при повторении и закреплении материала. Например, игра в «Магазин», в «Школу», «Что вокруг нас?» и т. д.

Ценными играми являются те, которые требуют у обучающихся проявления самостоятельности, тем самым побеждая в них неуверенность в себе.

Одна из игр русского языка – «Что необычного в этой записи?» (см. рисунок).



Необычным в приведенной записи является отсутствие букв на месте всех орфограмм и показ тех букв, из которых нужно выбрать правильную, то есть показ выбора букв на уроке, удивившись записи, дети разгадывают ее, а поняв смысл, дают ответ: «девять чаек».

Так, с помощью игры приобретает первый опыт рефлексивных действий, связанный с разгадываем того, что они знают и что не знают. На уроках литературного чтения ребята играют роли героев сказок, басен, рассказов. С помощью таких игр решается несколько педагогических задач, а самое главное – улучшается мотивация ребенка к обучению.

Очень важно правильно объяснять правила игры. Поправлять, если ученики ошибаются. Помогать, подбадривать. Если игра сложная, то разбивать ее на этапы, и отрабатывать каждый этап постепенно.

Даже в коллективных играх, чтобы слабый ученик принял участие необходимо подбирать ему индивидуальные задания, а сильным давать усложненные задания, чтобы не пропал интерес к игре. На уроке одна и та же игра может быть повторена один – два раза [8].

Учитель должен рассказать и показать, как нужно играть. Когда игра усвоена, правила можно усложнять.

Игры, способствующие закреплению представлений обучающихся о положении предметов в окружающем их пространстве, о геометрических формах, в большинстве своем подвижные. Лучше всего организовывать их на переменах: «вверх» – «вниз», «кто выше?», «куда пойдешь и что найдешь?», игры с мячом.

Обучая учеников с ОВЗ играя учиться, педагог получает от него воспитанные им самим качества: внимание, целенаправленность, стремление к достижению целей.

Таким образом, учащиеся обучаются с помощью игры правильно и быстро выполнять различные виды упражнений, оттачивая свои знания, потому что знания, усвоенные без интереса, не окрашенные, собственным положительным отношением, не становятся полезными.

Игра поможет стать внимательнее, сообразительнее, научит запоминать, рассуждать, делать выводы, что является одним из основных требований ФГОС.

Необходимо всегда помнить, что нужные потребности, умения и навыки могут быть сформированы у учащихся только в процессе их собственной деятельности.

Обучающиеся должны понимать, что и зачем они делают, а игра идет как одна из направляющих к успеху, а успех это составляющая положительного отношения ребенка к учебе и чтобы оно возникло у маленького школьника «должно получаться». Ему очень важно видеть свое продвижение вперед и испытывать от этого удовольствие.

Ученик должен двигаться от задачи к ее решению с использованием своих знаний, умением контролировать свои действия, выполнять разные мыслительные операции, что означает научиться учиться.

Библиографические ссылки

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. Москва : Астрель, 2010. 671 с.
2. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рацапевич. Минск : Современное слово, 2001. 928 с.
3. Граборов А. Игра и ее значение в развитии ребенка // Вестник психологии. Т. XII, вып. 4. Петроград, 1916. С. 5.
4. Житомирский В. Г. Геометрия для малышей. Москва : Просвещение, 1980. 36 с.
5. Шеврин Л. Н. Математическая азбука. Москва : Просвещение, 1984. С. 15.
6. Катаева А. А., Стебелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении школьников с нарушениями в развитии. Москва : Просвещение, 1991. 18 с.
7. Перова М. Н. Дидактические игры и упражнения по математике с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Москва : Просвещение, 1998. С. 80–144.
8. Никитин Б. П. Развивающие игры. Москва : Просвещение, 1981. С. 23.
9. Цукерман Г. А., Поливанова К. Н. Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школьной жизни : пособие для учителя. Москва : Вита-Пресс, 2012. 33 с.

10. Требования ФГОС НОО. Введение [Электронный ресурс]. URL: <https://xn--80abucjiiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/336> (дата обращения: 02.02.2018).

References

1. Vygotskiy L. S. *Pedagogicheskaya psikhologiya* / pod red. V. V. Davydova. Moskva, Astrel', 2010, 671 s.
2. *Sovremennyy slovar' po pedagogike* / sost. E. S. Ratsapevich. Minsk, Sovremennoye slovo, 2001, 928 s.
3. Graborov A. Igra i ee znachenie v razviti rebenka // *Vestnik psikhologii*. T. XII, Vyp. 4. Petrograd, 1916, S. 5.
4. Zhitomirskiy V. G. *Geometriya dlya malyshey*. Moskva, Prosveshcheniye, 1980, 36 s.
5. Shevrin L. N. *Matematicheskaya azbuka*. Moskva, Prosveshcheniye, 1984, S. 15.
6. Katayeva A. A., Stebeleva E. A. *Didakticheskiye igry i uprazhneniya v obuchenii shkol'nikov s narusheniyami v razviti*. Moskva, Prosveshcheniye, 1991, 18 s.
7. Perova M. N. *Didakticheskiye igry i uprazhneniya po matematike s det'mi doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta*. Moskva, Prosveshcheniye, 1998, S. 80–144.
8. Nikitin B. P. *Razvivayushchiye igry*. Moskva : Prosveshcheniye, 1981, S. 23.
9. Tsukerman G. A., Polivanova K. N. *Vvedeniye v shkol'nuyu zhizn'. Programma adaptatsii detey k shkol'noy zhizni : posobiye dlya uchitelya*. Moskva, Vita-Press, 2012, 33 s.
10. Trebovaniya FGOS NOO. Vvedeniye [Electronic resource]. URL: <https://xn--80abucjiiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/336> (date of visit: 02.02.2018).

© Кузьминых Л. М., 2018

УДК 159.955

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ВОВЛЕЧЕНИЯ В ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

А. О. Макарова, магистрант,
В. З. Назмутдинова, магистрант,
И. Е. Марина, кандидат психологических наук, доцент

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31
E-mail: anastas_post@bk.ru

В настоящее время проблема развития мышления детей в школе является одной из наиболее важных проблем развития мышления. Современная система образования в большинстве школ не сосредоточена на развитии индивидуальных способностей детей подросткового возраста. Для правильного развития мышления педагогам необходимо использовать целостный подход к получению знаний, и именно проектная деятельность позволит затронуть все аспекты развития мышления подростков.

Ключевые слова: мышление, подростковый возраст, проектная деятельность, развитие мышления.

DEVELOPMENT OF THE ADOLESCENT AGE CHILDREN'S THINKING BY INVOLVEMENT IN PROJECT ACTIVITIES

A. O. Makarova, MA Student,
V. Z. Nazmutdinova, MA Student,
I. E. Marina, Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarsky Rabochy Av., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
E-mail: anastas_post@bk.ru

Nowadays, the problem of children's thinking development in school is one of the most important problem of thinking development. The modern education system in most schools does not focus on the development of the individual abilities of adolescent children. For the correct development of thinking teachers need to use a holistic approach to knowledge and it is the project activity that will allow to affect all aspects of the development of teenagers' thinking.

Keywords: thinking, adolescence, project activity, development of thinking.

Как известно, мышление в подростковом возрасте происходит быстрое когнитивное развитие. Подростковый возраст является наиболее противоречивым, так как в данном периоде увеличивается самостоятельность детей, они более внимательны к самому себе, а также центральным новообразованием становится чувство взрослости. Таким образом, подростки переходят к познанию действительности.

Согласно исследованиям швейцарского психолога Жана Пиаже, подростковый возраст отличается снижением эгоцентрического мышления и развитием логического [1]. В этом возрасте у детей также начинается формироваться абстрактное мышление, что проявляется умением прогнозировать, ставить себя на место оппонента. Безусловно, огромную роль

в дальнейшей жизни ребенка, будет играть тот стиль мышления, заложенный и развитый именно в подростковом возрасте.

Любая проектная деятельность – это самостоятельное приобретение знаний в процессе решения конкретной практической задачи или проблемы, где требуется интеграция знаний из различных предметных областей. Инновационные методы обучения, которые отвечают потребностям родителей и детей, которые, в свою очередь, являются представителями поколения миллениума, характеризуются особой вовлеченностью в цифровые технологии. Проектная деятельность в настоящее время является примером одного из наиболее продуктивных методов инновационного обучения, применение которого на практике позволяет развивать не только мышление детей подросткового возраста, но также их творческие, организаторские способности.

В настоящее время использование проектной деятельности набирает большие обороты, школьники участвуют в конкурсах проектов не только среди своей школы, но также и на всероссийских конкурсах, выигрывая при этом гранты и показывая, насколько проектная деятельность способствует развитию мышления школьников. По словам авторов работы «Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе», проектирование в образовании является перспективным направлением разработки нового содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня личностного и познавательного развития учащихся на каждом из возрастных этапов [2, с. 105]. Авторы подчеркивают значимость проектирования на всех возрастных этапах. Однако, как было сказано выше, проектная деятельность в подростковом возрасте имеет большую результативность за счет возраста обучающихся. Учащиеся более осознанно подходят к выполнению заданий и выбирают ту тематику, которой хотели бы заниматься в настоящее время, а также которую хотели бы развивать в дальнейшем. Это прежде всего оказывает большое влияние на вовлеченность обучающихся в реализацию проекта, возможность самостоятельного выбора области написания проекта способствует большей заинтересованности обучающихся, большому самостоятельному вкладу в процесс изучения выбранной тематики и выдвижению идей для написания проекта. Педагог в данном случае лишь направляет учеников в необходимой области, и выполняет функцию контроля за процессом.

Прежде чем переходить к детальному рассмотрению аспектов вышеуказанной темы, необходимо уделить внимание раскрытию основных понятий и ключевых характеристик. Ю. А. Лях рассматривает проектирование как целенаправленную рациональную деятельность человека, целью которой является моделирование представлений о будущей производственной (или непроизводственной) деятельности, предназначенной для удовлетворения социальных потребностей, о ее будущем конечном результате, действиях по его достижению, последствиях, которые возникают в результате создания и функционирования продукта деятельности [3, с. 36]. Проектирование можно рассматривать с разных сторон, это может быть как своеобразный план чего-либо, так и научная, творческая деятельность человека, имеющая конкретную структуру, цели, план, а также конкретный план по достижению определенной цели. Следует также отметить, что результатом проектной деятельности является готовый проект, включающий в себя описание проблемы, цель, задачи, что предлагается сделать в проекте, ожидаемые результаты и риски.

Под учебным проектом Н. Ю. Пахомова понимает совместную целенаправленную учебно-исследовательскую деятельность ученика и учителя по разрешению сформулированной значимой проблемы, имеющую согласованные методы, способы деятельности и направленную на достижение результата по решению выделенной проблемы [4]. То есть в процессе обучения каждый школьник сталкивается с множеством вопросов, на которые ему непременно хочется найти ответы. Проектирование является возможностью грамотно и наиболее полно найти ответ на наиболее интересующие вопросы, при этом развивая свои личные компетенции в научной, исследовательской работе. Особое место в процессе проектирования

в школе занимает педагог. Именно он должен выступать в качестве наставника, предоставляя полную информацию и целостное представление о том, как должен выглядеть проект, и как должен быть построен процесс проектной деятельности. Кроме того, педагог выступает непосредственным участником создания каждого проекта, направляя учащихся в нужное русло и конкретизируя основные моменты проекта.

Идею метода проектов предложил Дж. Дьюи, заложивший основы нового для своего времени понимания школьного образования. Положения опубликованной более ста лет назад работы Дьюи «Мое педагогическое кредо» созвучны сегодняшним проблемам и ключевым направлениям развития школьного образования [5].

Следует также обратить внимание на основные задачи проектной деятельности. Средством вовлечения подростков в проектную деятельность будет проводиться целостная работа по формированию навыков сбора, обработки и анализа информации, учащиеся будут уметь качественно подбирать и фильтровать подходящую информацию. Кроме того, значительная работа в процессе проектирования ведется в направлении планирования: учащиеся должны четко определять цели и задачи для достижения результатов, а также следовать им на протяжении всего проекта. Умение анализировать и синтезировать полученный материал будет являться ключевым навыком, освоенным в процессе проделанной работы. Данные навыки непосредственно будут способствовать развитию критического мышления, будут способствовать возможности раскрытия творческого потенциала и креативности каждого учащегося.

Средством анализа научных материалов по теме проектирования можно составить целый ряд достоинств использования проектного метода обучения. Во-первых, в настоящее время проектирование является инновационным методом обучения, позволяющим каждому из учеников применять активное участие в изучении предметов, проявлять свои творческие способности, применять полученные во время всего обучения знания и умения, а также получать новые знания самостоятельно. Таким образом, проектирование – актуальное направление развития деятельности общеобразовательных школ. Во-вторых, в процессе проектной деятельности повышается степень сотрудничества учителя с учениками на индивидуальной основе, что позволяет наиболее эффективно усваивать материал. Кроме того, представление проектов в форме презентаций будут способствовать успешному усвоению материала другими школьниками. И, в-третьих, каждый ученик выбирает тему проекта самостоятельно, исходя из собственных интересов, что также позволяет реализовывать творческий потенциал учащегося и способствует ориентации обучения на личностные потребности. Результаты проектной деятельности, как правило, должны быть представлены в виде презентаций, что способствует использованию информационных технологий. Проектная деятельность способствует формированию исследовательских навыков учащихся. В результате проектной деятельности каждый ученик самостоятельно проводит исследование, изучает все аспекты своей темы.

Также ключевым достоинством использования данного метода обучения является повышение мотивации учащегося. Для молодых данного возраста людей становятся интереснее сложные и творческие задачи, где можно проявить личную инициативу, показать свои способности, что также обусловлено мотивацией привлечения внимания окружающих и проявления своей индивидуальности. А. М. Матюшкин связывает продуктивную творческую активность личности в учебном процессе именно с познавательной мотивацией, а не с мотивацией успеха [6]. Это связано с тем, что у подростков отмечается большая, чем прежде устойчивость целей, достаточное развитие чувства долга и ответственности.

Помимо этого, в процессе разработки проекта учащийся последовательно проходит несколько этапов подготовки и реализации проекта:

- 1) планирование – постановка проблемы и формулировка темы исследования;
- 2) аналитический этап – основной этап исследования, включает в себя сбор материалов, интерпретацию и анализ данных;

- 3) этап обобщения – этап синтеза, систематизации и построение логических связей;
- 4) презентация полученных результатов – осмысление данных, организации самой презентации проекта.

Каждый этап в отдельности является предметом исследования выдающихся ученых в области психологии и педагогики.

Но основная особенность проектной деятельности заключается в запуске процесса интериоризации знаний. По мнению Л. С. Выготского, всякая форма человеческой психики первоначально складывается как внешняя, социальная форма общения между людьми, как трудовая или иная деятельность, и лишь затем в результате интериоризации становится компонентом психики человека [7, с. 11]. Посредством использования инновационного метода проектирования при реализации этапов любого проекта подростковое мышление также проходит несколько стадий трансформации. На этапе планирования запускается когнитивное мышление, что позволяет создавать проблемные вопросы и формулировать основную тему проектирования. Аналитический этап отличителен дедуктивными рассуждениями, что приводит к развитию гипотетического мышления. Этап обобщения же напротив характерен индуктивными рассуждениями. И наконец, осмысление данных, построение основных выводов интересен тем, что здесь у подростка зарождается такая способность, как мыслить о самом мышлении. Данный вид мышления называется метапознанием, появляется он именно в подростковом возрасте и запускается после осознания проделанной работы. После реализации проекта понятия и суждения, используемые в работе, естественным образом понимаются, усваиваются и присваиваются ребенком.

Помимо этого, применение метода проектов как ведущего в образовании школьников способствует реализации дидактических функций, из которых можно выделить – образовательную, воспитательную и развивающую.

Если говорить об образовательной функции не в целом, а лишь со стороны технологий, с помощью которых создается проект, то подразумевается знакомство учащихся с основными технологическими знаниями, умениями и терминологией.

Отдельно можно выделить воспитательную функцию, которая состоит в развитии личностных качеств, таких как ответственности, умение проявить себя в команде. Кроме того, командная работа позволит реализовывать интересы и способности обучающихся, приучает к ответственности за результаты своего труда, формирует убеждение, что успех в деле зависит от личного вклада каждого.

Развивающая функция использования метода проектов состоит в том, что школьники осознают возможности применения абстрактных технологических знаний и у учащихся развивается навык выбора одного решения из множества альтернативных.

Таким образом, проектная деятельность является действенным средством развития познавательных способностей школьников, так как позволяет естественным образом усваивать ключевые понятия, развивает коммуникативные и творческие способности, увеличивает мотивацию к обучению и реализовывает личностные потребности.

Библиографические ссылки

1. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. Москва : Римис, 2008. 448 с.
2. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе / А. Г. Асмолов [и др.] // Национальный психологический журнал. 2011. № 5. С. 104–110.
3. Лях Ю. А. Проектирование как инновационный подход к воспитательно-образовательной деятельности школы // Философия образования. 2010. № 1. С. 35–42.
4. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении : пособие для учителей и студентов пед. вузов. 3-е изд., испр. и доп. Москва : АРКТИ, 2005. 112 с.
5. Дьюи Дж. Мое педагогическое кредо, 1897 г. // Хрестоматия по истории педагогики / под ред. С. А. Каменева. Москва : Гос. уч.-пед. изд-во, 1934. С. 127–134.

6. Матюшкин А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // *Вопр. психологии*. 1982. № 4. С. 5–17.
7. Выготский Л. С. Психология развития человека. Москва : Эксмо, 2005. 1136 с.

References

1. Piaget J. *Speech and thinking of the child*. Moscow, RimiS, 2008, 448 p.
2. Designing universal educational activities in high school / A. G. Asmolov [et al.] // *The National Psychological Journal*. 2011. № 5, P. 104–110.
3. Lyakh Yu. A. Designing as an innovative approach to the educational and educational activities of the school // *Philosophy of Education*. 2010, No. 1, P. 35–42.
4. Pakhomova N. Yu. *Method of the educational project in an educational institution : a manual for teachers and students of pedagogical universities*. 3rd ed., rev. and additional. Moscow, ARCTI, 2005, 112 p.
5. Dewey J. *My educational creed, 1897* // *Reader on the history of pedagogy / under the. ed. S. A. Kameneva*. Moscow, State Educational Pedagogical Publishing House, 1934, P. 127–134.
6. Matyushkin A. M. Psychological structure, dynamics and development of cognitive activity // *Questions of Psychology*. 1982, No. 4, P. 5–17.
7. Vygotsky L. S. *Psychology of Human Development*. Moscow, Eksmo, 2005, 1136 p.

© Макарова А. О., Назмутдинова В. З., Марина И. Е., 2018

УДК 159.955

РАЗВИТИЕ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ: ПЕРЕХОД К ТВОРЧЕСКОМУ МЫШЛЕНИЮ

А. А. Маркова, Л. Г. Король

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31
E-mail: kinghouse@yandex.ru

Рассматривается проблема развития мыслительной деятельности студентов. Определяются преимущества творческого мышления и факторы, влияющие на течение творческой деятельности. Выявляются педагогические условия развития творческого мышления студентов.

Ключевые слова: мыслительная деятельность, творческое мышление, креативность, педагогические условия.

THE DEVELOPMENT OF MENTAL ACTIVITY OF STUDENTS: THE TRANSITION TO CREATIVE THINKING

A. A. Markova, L. G. Korol

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarsky Rabochy Av., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
E-mail: kinghouse@yandex.ru

The article is devoted to the problem of development of mental activity of students. The advantages of creative thinking and the factors influencing the course of creative activity are determined. Pedagogical conditions of development of creative thinking of students are revealed.

Keywords: mental activity, creative thinking, creativity, pedagogical conditions.

Развитие и активизация мыслительной деятельности студентов является сегодня одной из важнейших проблем в сфере профессионального образования. В последнее десятилетие отечественная система высшего профессионального образования стала принимать характеристики, адекватные тенденциям развития постиндустриального общества, в котором востребованы высокий уровень профессионализма, академическая и социальная мобильность, готовность к самообразованию и самосовершенствованию, ориентация на запросы рынка труда [1]. Актуальность данной проблемы обусловлена, с одной стороны, потребностью современного общества в творческих и высококвалифицированных профессионалах, способных гибко приспосабливаться к разнообразным условиям среды, принимать смелые, подчас неожиданные и оригинальные решения в ходе решения производственных задач. С другой стороны, в процессе подготовки будущих профессионалов в основном преобладают учебные задания, предполагающие решение алгоритмического типа и однозначный ответ. При такой ситуации, студент, даже имея необходимые знания, обладая такими свойствами мышления как критичность, гибкость и глубина, не всегда способен творчески подходить к решению заданий, поскольку присутствует определенного рода шаблон, стереотип – многие задания решаются с помощью конкретно заданных схем и любое решение, выходящее за рамки данной схемы, считается неверным.

Устранение этого противоречия в образовательной среде может осуществляться путём создания специальных педагогических условий, предполагающих использование соответствующих методов, средств и форм, направленных на развитие мыслительной деятельности студентов, в частности её творческой составляющей.

Мыслительная деятельность – это сложная аналитико-синтетическая психическая деятельность, включающая целый комплекс как простых, так и более сложных мыслительных операций. Именно за счет мыслительной деятельности осуществляется оперирование информационными процессами в головном мозге. В связи с этим, мыслительную деятельность часто трактуют как исполнительный аппарат функциональных систем психического уровня.

Творческое мышление – один из видов мышления, направленный на создание субъективно нового продукта, отличающийся новообразованиями в ходе самой познавательной деятельности по его созданию [2]. Творческое мышление по своей природе предполагает открытие принципиально нового знания, генерацию собственных оригинальных идей, а не оценивание и воспроизводство чужих мыслей. Творческое мышление, являясь психическим процессом, тесно связано с таким свойством личности как креативность.

Креативность – специфическое качество субъекта, проявляющееся в способности к творческому мышлению. Креативность в психологии означает творческую способность и созидательную деятельность, создание качественно новых результатов в области мыслительной деятельности и других форм психического продуцирования [3].

Ю. Р. Варлакова считает, что креативность – это основанная на знаниях, умениях и творческом потенциале способность личности к творчеству. По мнению исследователя, креативность характеризует оригинальность, уникальность и беглость мышления, которые проявляются в способности отходить от традиционных решений и предлагать множество новых и нестандартных [4].

В справочнике по психологии под креативностью понимают «творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и/или ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания» [5].

В работах известных психологов показано, что процесс творческого осуществляется за счет сбалансированной работы двух сформированных сторон мышления: образно-чувственной и понятийно-логической. И если одна из базовых сторон мышления сформирована недостаточно, тогда творческий процесс неполноценен, поэтому следующим условием, необходимым для успешного развития творческого мышления и решения задач является подача материала, таким образом, что бы активизировать образно-эмоциональное восприятие мира и эмоциональное наблюдение [6].

Говоря о преимуществах творческого мышления, можно выделить две основные категории, отличающиеся уровнем проявления: преимущества для общества (общественные) и преимущества непосредственно для самой личности (личностные).

Для общества очень большую ценность представляет человек, способный к производству новых, оригинальных идей, которые можно рассматривать в качестве стимулов прогресса социальной системы. Поэтому любое прогрессивно развивающееся общество заинтересовано в увеличении количества творческих индивидуальностей.

На уровне личности огромным преимуществом творческого мышления можно считать возможность реализовать имеющийся личностный потенциал в своей деятельности, особенно в учебной и трудовой, что способствует повышению мотивационной энергии. Для работающих людей это позволяет постепенно стереть грань между трудовой деятельностью ради заработка и работой для собственного удовольствия.

Кроме этого, к числу личностных преимуществ можно также отнести следующие:

– творческое мышление позволяет чувствовать себя увереннее, иметь высокое чувство собственного достоинства, что, в свою очередь, обеспечивает успех деятельности;

- творческое мышление предполагает наличие креативных целей, а также неординарных средств для их достижения;
- творческое мышление способствует совершенствованию любого мастерства личности;
- творческое мышление помогает создавать и проявлять индивидуальность и желаемый имидж;
- творческое мышление позволяет полнее и глубже понимать других людей, за счёт этого улучшать межличностные отношения с ними, повышать эффективность взаимодействия;
- творческое мышление позволяет самостоятельно решать проблемы и принимать ответственные решения, повышая тем самым продуктивность и качество осуществляемой деятельности.

Природа творческого мышления сводится, по Я. А. Пономареву, к интеллектуальной активности и чувственности (сензитивности), порождающим побочные продукты своей деятельности [3]. Отсюда следует, что творческое мышление возникает в процессе осуществления деятельности и связано с порождением «побочного продукта», который и является собственно творческим результатом.

Определяя признаки творческого акта, выделим три ключевых, которые так или иначе отражены в большинстве исследовательских работ. Это, во-первых – бессознательность, неконтролируемость сферой сознания (волей и разумом), во-вторых – изменённость состояния сознания и, в-третьих – спонтанность, внезапность творческого акта.

К числу других особенностей творческого мышления можно отнести следующие (по Дж. Гилфорду):

- оригинальность, необычность высказываемых идей – способность проявлять выраженное стремление к интеллектуальной новизне. Творческий человек почти всегда и везде стремится найти свое собственное, отличное от других решение;
- семантическая гибкость – способность видеть объект под новым углом зрения, обнаруживать его новое использование, расширять функциональное применение на практике;
- образная адаптивная гибкость – способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые, скрытые от наблюдения стороны;
- семантическая спонтанная гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации, в частности в такой, которая не содержит ориентиров для этих идей.

Изучая факторы, влияющие на течение творческой деятельности Л. И. Еремина и Н. В. Бибилова выделили две группы: ситуативные и личностные [7].

К личностным факторам, негативно влияющим на процесс творчества, относят неуверенность в себе (часто сопутствует общей низкой самооценке), конформизм (согласительство); а также слишком сильную уверенность (самоуверенность); эмоциональную подавленность и устойчивое доминирование отрицательных эмоций; отсутствие склонности к риску; доминирование мотивации избегания неудачи над мотивацией стремления к успеху; высокую тревожность как личностную черту; сильные механизмы личностной защиты и ряд других.

Среди личностных черт, благоприятствующих творческому мышлению, выделяют следующие: уверенность в своих силах; отсутствие боязни показаться странным и необычным; доминирование эмоций радости (иногда даже с определенной долей агрессивности); склонность к риску; отсутствие конформности; хорошо развитое чувство юмора; наличие богатого по содержанию подсознания (видит разнообразные по содержанию сны, обладает подпороговой чувствительностью, переживает феномены синестезии и т. п.); любовь к фантазированию и построению планов на будущее.

К ситуативным факторам, отрицательно влияющим на творческие возможности человека, относятся: лимит времени; состояние стресса; состояние повышенной тревожности;

желание быстро найти решение; слишком сильная или слишком слабая мотивация; наличие фиксированной установки на конкретный способ решения; неуверенность в своих силах, вызванная предыдущими неудачами; страх; повышенная самооценка; способ предъявления условий задачи, провоцирующий неверный путь решения.

Специфика творческого мышления требует, чтобы процесс его развития осуществляется за счет сбалансированного формирования сторон мыслительной деятельности: образно-чувственной и понятийно-логической.

Поэтому перед педагогами, работающими в сфере профессионального образования, стоит двойственная задача: с одной стороны – дать знания, сформировать умения и развить навыки студентов в области получаемой профессии, с другой стороны – не убить их творческий потенциал.

Решение этой задачи педагогами профессиональных учебных заведений возможно при соблюдении ряда педагогических условий. Рассмотрим их более подробно.

1. Индивидуализация – ориентация на полноценное проявление и развитие специфических личностных функций субъектов образовательного процесса.

Реализация этого условия требует от педагогов: признания специфичности внутренней стороны индивидуализации в действиях каждого обучающегося; поиска обобщенных индивидуальных оснований, обеспечивающих внешнюю сторону индивидуализации; обеспечения свободы и безопасности личностного проявления в учебно-педагогических ситуациях; целевой ориентации на одновременное развитие компетентности и личности студента; стимулирования креативности студента и поддержки его стремления к самостоятельной образовательной деятельности; реализации субъект-субъектного подхода в образовательном процессе.

2. Проблематизация – ориентация на постановку перед обучающимися проблемных ситуаций. Главное в этом условии – творческий поиск и воссоздание знания – только в этом случае знание становится для субъекта присвоенным, лично значимым.

Данное условие можно реализовать, применяя в учебном процессе проблемные методы, стимулирующие поиск новых знаний через творчество: рассуждающий метод обучения; диалогический метод изложения; эвристический метод (эвристические беседы, метод эвристических задач); исследовательский метод; проблемное изложение, проблемные вопросы; метод мозговых атак.

3. Стимулирование ответственности и независимости – ориентация на формирование и развитие мотивов ответственности и независимости.

Реализовать это условие можно за счёт применения следующих педагогических методов и приёмов: разъяснения студентам общественной и личностной значимости учения; предъявления требований, приучения их к выполнению требований; поощрения их за успешное, добросовестное выполнение своих обязанностей; оперативного контроля за выполнением требований, указания на недостатки, порицания, с тем чтобы вызвать более ответственное отношение к учению.

4. Стимулирование стремления к самостоятельному выбору целей, задач и средств их решения (в сочетании с ответственностью за принятые решения) – ориентация на самостоятельные разработки, наблюдения, чувства, обобщения.

Реализуется посредством: работы с учебной литературой; работы со справочной литературой; решения и составления задач; выполнения учебных упражнений; сочинения и описания; выполнения лабораторных работ; работы с раздаточным материалом; выполнения графических работ, расчётно-графических заданий.

5. Доминирование исследовательской практики студента над репродуктивным усвоением знаний – ориентация на систематическую научно-исследовательскую деятельность студента.

Чтобы реализовать данное условие педагогам необходимо организовывать: интеллектуальные игры по развитию познавательных интересов и творческих способностей учащихся; исследовательские практикумы; научно-практические конференции; проектную деятельность учащихся; деятельность научных клубов; работу научных кружков и факультативов.

6. Сочетание развития продуктивного мышления с навыками его практического использования – ориентация на сбалансированное применение в учебно-образовательном процессе различных методов продуктивного обучения, а именно: когнитивных: метод фактов, метод конструирования понятий; метод конструирования правил; метод гипотез; метод прогнозирования; метод ошибок; креативных: метод придумывания; метод образной картины; метод гиперболизации; метод агглютинации; оргдеятельностных: методы ученического целеполагания, метод нормотворчества, метод самоорганизации обучения, метод взаимообучения, метод рецензий.

В заключение сделаем следующие выводы:

1. Развитие творческого мышления студентов возможно лишь при соответствующем положительном отношении педагогов к данной проблеме и желании внести свой вклад в её разрешение.

2. Знание и учёт личностных и ситуативных факторов, влияющих на течение творческой деятельности студентов, позволит осуществлять эффективное управление ходом учебно-образовательного процесса.

3. Реализация в образовательном процессе вышеперечисленных педагогических условий позволит эффективно развивать творческую индивидуальность студентов, и, в дальнейшем, сформировать их готовность к самообразованию, отличающуюся не только устойчивым интересом к научному знанию, но и способностью его приобретать.

4. Эффективность профессиональной деятельности будущих специалистов зависит от качества полученного образования и уровня развития их творческого мышления.

Библиографические ссылки

1. Король Л. Г., Малимонов И. В., Рахинский Д. В. Исследование эффективности самостоятельной работы первокурсников в системе высшего образования // В мире научных открытий. 2015. № 5.2. С. 772–786.
2. Шашенкова Е. А. Исследовательская деятельность : словарь. Москва : УЦ «Перспектива», 2010. 88 с.
3. Пономарев Я. А. Психология творчества. Москва : Наука, 2008. 348 с.
4. Варлакова Ю. Р. Теория и методика развития креативности будущих дизайнеров-педагогов // Вестник Томск. гос. пед. ун-та. 2011. № 4. С. 73–75.
5. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Психология. Полный энциклопедический справочник. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 896 с.
6. Дударева Ю. Б. Развитие творческого мышления в системе дополнительного образования детей и взрослых [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2016. № 6. С. 769–770. URL <https://moluch.ru/archive/110/26813> (дата обращения: 06.04.2018).
7. Еремина Л. И., Бибикина Н. В. Педагогические условия формирования креативности обучающихся [Электронный ресурс] // Вектор науки Тольят. гос. ун-та. Сер. Педагогика, психология. 2017. № 4 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-kreativnosti-obuchayuschih-sya> (дата обращения: 07.04.2018).

References

1. Korol L. G., Malimonov I. V., Rachinskii D. V. Study of the effectiveness of independent work of students in higher education // In the world of scientific discoveries. 2015, № 5.2, P. 772–786.

2. Shashenkova E. A. Research activity : dictionary. Moscow, UC “Perspectiva”, 2010, 88 p.
3. Ponomarev Ya. A. Psychology of creativity. Moscow, Science, 2008, 348 p.
4. Varlakova Yu. R. Theory and methodology of development of creativity of future designers-teachers // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. 2011, No. 4, P. 73–75.
5. Meshcheryakov B. G., Zinchenko V. P. Psychology. Full encyclopedic reference book. St.-Petersburg, Prime-EVROZNAK, 2007, 896 p.
6. Dudareva Yu. B. Development of creative thinking in the system of additional education for children and adults [Electronic resource] // Young Scientist. 2016, № 6, P. 769–770. URL: <https://moluch.ru/archive/110/26813> (date of visit: 07.04.2018).
7. Eremina L. I., Bibikova N. V. Pedagogical conditions for the formation of creativity of students [Electronic resource] // Vector of science of Togliatti State University. Series : Pedagogy, psychology. 2017, No. 4(31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-kreativnosti-obuchayuschih-sya> (date of visit: 07.04.2018).

© Маркова А. А., Король Л. Г., 2018

УДК 378.046.4

**ТЕСТИРОВАНИЕ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ И УРОВНЯ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ
УЧАЩИХСЯ НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ
СПОСОБА ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ**

М. С. Мартынец, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры начального образования

Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки
работников образования
Российская Федерация, 660000, г. Красноярск, ул. Матросова, 19
E-mail: martynets@kipk.ru

Приводятся общие и отличительные от традиционных диагностических заданий свойства тестов, разработанных в системе СДО, единая структура тестов и их особенности для тестов по английскому языку, примеры заданий и способы их выполнения, методика проведения тестирования и анализа результатов.

Ключевые слова: задания в тестовой форме, мышление, английский язык, способ диалектического обучения.

**TESTING STUDENTS' KNOWLEDGE QUALITY AND LEVEL OF THINKING
DEVELOPMENT ON THE ENGLISH LANGUAGE MATERIAL IN THE METHOD
OF DIALECTICAL SYSTEM**

M. S. Martynets, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer,
Senior Lecturer of Department of Primary Education

Krasnoyarsk Regional Institute of Professional Development and Professional Retraining of Educators
19, Matrosov Str., Krasnoyarsk, 660000, Russian Federation
E-mail: martynets@kipk.ru

This article shows general with traditional assessment tasks' and peculiar properties of the tests in the system of the Method of Dialectical, the united structure of the tests and specific qualities for tests on English language, the examples of the tasks and the ways of their accomplishment, the methods of testing implementation and results' analysis.

Keywords: tasks in the form of test, thinking, English, the Method of Dialectical.

Поскольку человек рождается для того, чтобы как можно быстрее выявить свою природную одарённость и занять соответствующее его способностям место в обществе, то первоочередной задачей учителя является помощь учащемуся в развитии мышления, чувств и языка, что приводит к необходимости разработки специальных педагогических заданий.

В психологии известны приёмы диагностики познавательных процессов, одним из которых является мышление [14, с. 9]. Задания на сравнение понятий, исключение понятий, быстроты, гибкости и ригидности мышления обнаруживаются в пособии проф. Т. А. Ратановой [15, с. 41–46]; изучение типа мышления – в руководстве А. Л. Сиротюка [16, с. 87–88]. В современном образовательном процессе, к сожалению, наблюдается недостаточная интеграция психологии и общеобразовательных предметов: зачастую педагог-психолог не знает, что происходит на уроке, а классный руководитель, не говоря уже об учителе-предметнике, не осведомлён о психологических исследованиях, проводимых психоло-

гом. При этом в современной дидактике существуют методы исследования мышления, основанные на предметном материале.

Среди способов проверки знаний, умений и навыков тестовый контроль занимает особое место. Тестирование является одной из наиболее технологичных форм проведения контроля с управляемыми параметрами качества. По данному критерию ни одна из известных форм контроля знаний учащихся не может сравниться с тестированием [2, с. 11].

Одной из актуальных задач повышения квалификации учителя иностранного языка является задача «вооружения» его инструментом диагностики, с одной стороны, качества знаний, а с другой, – уровня развития мышления учащихся. К сожалению, существующие методики тестирования предусматривают, в основном, оценку знаний учащихся фактического материала, не уделяя достаточного внимания диагностике уровня развития их мышления. В теории и технологии Способа диалектического обучения (авторы: А. И. Гончарук, В. Л. Зорина, М. И. Ботов; патент Международного центра педагогического изобретательства № 126 от 29.03.1996 г.) разработан уникальный диагностический инструментарий, позволяющий отследить изменения уровня развития мышления одновременно с проверкой предметных знаний учащихся.

Ряд учёных (В. С. Аванесов, А. Н. Майоров, О. Ю. Балашова и др.) выделяют характеристики заданий в тестовой форме (ЗТФ), среди которых обнаруживаются целесообразность, краткость, технологичность, точность измерений, одинаковость инструкции для всех испытуемых, одинаковость расположения элементов задания, адекватность интерпретации результатов тестирования [0, с. 10; 3, с. 15]. Все эти характеристики справедливы, в том числе, для тестов, разрабатываемых в системе Способа диалектического обучения.

Уникальность диагностических заданий в системе Способа диалектического обучения заключается в том, что материал любой учебной дисциплины может быть использован для отслеживания уровня развития мышления. Систематическое проведение тестирования (начало, середина и конец учебного года) позволяет отследить динамику развития мышления учащихся. Совместно с одним из авторов теории и технологии СДО – В. Л. Зориной, – разработан диагностический инструментарий для тестирования качества знаний и уровня развития мышления учащихся на материале английского языка [12]; в планах – разработка подобных заданий по французскому и немецкому языкам. Диагностический инструментарий по английскому языку оформлен в пособие, в котором предлагается система педагогических заданий, позволяющих, с одной стороны, развить, а с другой, – оценить как общеучебные, так и интеллектуальные умения и навыки учащихся, такие как определять, делить, обобщать понятия, формулировать умозаключения по аналогии. Кроме того, в пособие включены материалы и рекомендации для самостоятельного составления подобных заданий не только учителями английского языка, но и других иностранных языков (французский и немецкий).

Так как Способ диалектического обучения направлен на повышение качества образования (содержания и технологии его получения), то педагогические задания, разработанные в системе данного способа, являются принципиально новым инструментарием, способствующим развитию как общеучебных, так и интеллектуальных умений и навыков учащихся.

Рецензент разработанных диагностических заданий – Е. Н. Белова, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка Красноярского государственного педагогического университета имени В. П. Астафьева, – высоко оценив труд, проделанный авторами-составителями, отмечает ряд достоинств предлагаемых тестовых материалов, среди которых:

– использование дифференцированной системы оценки выполнения заданий, способствующей проведению детального анализа результатов;

– наличие интегрированной системы анализа работ учащихся, позволяющей отследить уровень выполнения заданий как отдельным учащимся, так и классом (группой) в целом, что даёт возможность учителю планировать дальнейшую работу;

– соответствие содержания педагогических заданий требованиям Госстандарта и программ по различным УМК.

Обучение учителей составлению диагностических заданий в системе СДО проходит в системе дополнительного профессионального образования на курсах повышения квалификации сотрудниками кабинета «Теория и технология Способа диалектического обучения» ККИПКИППО (www.kipk.ru). При обучении по образовательной программе «Теория и технология Способа диалектического обучения» объёмом 144 академических часа, учителя, выбравшие к изучению вариативный модуль «Диагностика результативности преподавания учебной дисциплины в системе СДО», знакомятся с технологией разработки заданий в тестовой форме. Учебным планом предусмотрено изучение как классических тестов, так и инновационных диагностических заданий, разработанных на основе Способа диалектического обучения. На практических занятиях учителя самостоятельно разрабатывают диагностические задания, обнаруживая преимущества тестов в системе СДО в сравнении с традиционными тестами.

Диагностические задания по английскому языку разработаны в двух вариантах на основе требований программы и содержания УМК разных авторов и предназначены для учителей, работающих в 5–11 классах. Во всех заданиях используются как родовые (общие) и видовые (особенные) понятия – a sound (vowel / consonant), a letter (vowel / consonant), a morpheme (root morpheme / auxiliary morpheme), a word (simple word / compound word), a sentence (simple sentence / compound sentence) и т. д., – так и единичные понятия ([e]; e; -ness; happiness; Happiness is the highest state of inner satisfaction with conditions of objective reality, life's fullness and sensibility; etc.), что позволяет развивать у учащихся в единстве абстрактное и конкретное мышление.

Структура предлагаемых диагностических заданий представляет собой единство пяти субтестов, каждый из которых позволяет развить и оценить уровень овладения учащимися отдельными логическими операциями, а в целом – уровень развития интеллектуальных умений и навыков. Если мышление характеризуется умением оперировать понятиями, то каждое из заданий позволяет проследить степень овладения учащимися такими операциями, как определение, деление, обобщение, ограничение понятий, формулирование умозаключений по аналогии. Каждый субтест содержит шесть заданий.

Субтест № 1 «Осведомлённость», помимо простого воспроизводства фактического материала, даёт возможность установить степень усвоения учащимися опорных понятий. Составление данных диагностических заданий не вызывает затруднений у учителей, так как формы заданий привычны и понятны большинству из них. Содержание субтеста № 1 нацелено на установление знаний учащихся фактического материала и опорных понятий, с одной стороны, из области *грамматики* языка: звукобуквенный состав языка (vowels – consonants), словообразование (friend *n* → friendship *n*; happy *adj* → happily *adv* → happiness *n*), формы основных (to study – study / studies – studied – studied), вспомогательных (to be – am / is / are – was / were – been) и модальных (can – could) глаголов, особенности употребления времён глаголов в предложениях (The train arrived. – The train arrives. – The train has arrived.), а с другой стороны, – из области *лексики*: фамилии писателей (O. Wilde, M. Twain), известных актёров и режиссёров (Ch. Chaplin, A. Hitchcock), музыкальных групп и исполнителей (The Beatles, Madonna) географические объекты (London, Washington) и исторические особенности стран (The Statue of Liberty was made by a French sculptor Auguste Bartholdi and was given to the USA by France in 1885–86.), в которых английский язык является государственным. Правильный ответ на каждый вопрос задания оценивается одним баллом.

Субтест № 2 «Определение понятий» позволяет оценить умение учащихся раскрыть содержание понятия через ближайший род и видовые признаки, представляющие собой единство противоположностей. Конструирование учителями определений понятий вызывает определённую трудность, так как словари, справочники и энциклопедии редко содержат аб-

солютно верные определения, не нарушающие логических законов определения понятий. Субтест № 2 позволяет развить умение учащихся определять такие понятия, как имя существительное (the noun), имя прилагательное (the adjective), глагол (the verb), спрягаемые глагольные формы (the *Past / Present / Future tenses in Simple / Continuous / Perfect forms of Active / Passive voices*). Использование определений понятий на изучаемом языке (постепенно, начиная с 8 класса) даёт возможность обнаружить сходство логического и отличия грамматического строя в многообразии языков. Правильный ответ на вопрос этого задания оценивается также одним баллом.

Субтест № 3 «Деление понятий» нацелен на формирование у учащихся важного интеллектуального умения – находить основание деления (критерий), позволяющее исключить лишнее понятие из ряда предложенных. Подобные задания имеются в зарубежных учебниках английского языка (например, учебно-методические комплекты *New Headway, New English File* и др.), однако ответ на вопрос ограничивается исключением слова без указания признака, по которому это слово является лишним. Разработка учителями заданий на деление понятий осложняется необходимостью включения в ответы оснований деления (критериев), которое не всегда легко обнаружить. К сожалению, Госстандарт, программы, и (тем более) учебники игнорируют законы формальной логики, не предоставляя критерии деления понятий, что делает невозможным построение непротиворечивой иерархии понятий – системы, отражающей науку [4, с. 125]. Поскольку субтест № 3 позволяет развить умение учащихся исключать лишнее понятие по существенным признакам, то его выполнение предполагает несколько вариантов ответов в зависимости от выбранных критериев (оснований деления), что формирует расширенный диапазон (гибкость, нестандартность мышления) и глубину знаний учащихся. Ответ на вопрос данного задания оценивается одним баллом в случае, если учащийся указал только лишнее понятие (A – [e]; B – [d]; C – [a]); два балла – если он, кроме этого, назвал родовые понятия для лишнего (consonant) и оставшихся понятий (vowels); три балла – если учащийся выделил, помимо вышеперечисленного, – основание деления (if there is voice in production of the sound).

Субтест № 4 «Обобщение понятий» позволяет определить умение учащихся осуществлять переход от видового понятия к родовому. Другим вариантом данного задания может быть «Обобщение и ограничение понятий», которое предполагает, кроме операции обобщения, осуществление операции ограничения до ближайшего вида. Вследствие недостаточной сформированности умения учителей обобщать понятия, а также из-за отсутствия в преподаваемых ими дисциплинах системности знаний, учителя также испытывают затруднения при разработке заданий на обобщение и ограничение понятий. Субтест № 4 нацелен на формирование умения учащегося обобщать единичные понятия (to be, to get, to understand) до ближайшего родового понятия (irregular verbs), в результате чего он получает два балла; если указано дальнейшее родовое понятие (verbs) – один балл.

Субтест № 5 «Аналогия» даёт возможность выявить умение учащихся строить умозаключения по аналогии с предложенным видом отношений в паре исходных понятий. При самостоятельном составлении диагностических заданий субтеста № 5 учителя испытывают затруднения в подборе дистракторов. Дистрактор – неправильный, но правдоподобный ответ, служащий для уменьшения вероятности угадывания правильного ответа [0, с. 22]. В. С. Аванесов указывает на затруднения в подборе педагогически корректных дистракторов в традиционных тестах [0, с. 22]. Это затруднение в полной мере отражается и при составлении учителями заданий субтеста № 5. Учителя не полностью понимают, что неправильные ответы в данном задании приводятся не «с потолка», а подбираются исходя из других отношений между понятиями. Так, если в паре данных понятий заложено отношение соподчинения, то единственно верный ответ будет находиться в таком же отношении с исходным понятием, а два других (как бы неверных ответа) – в других отношениях. Именно изменение отношения между исходными понятиями делает неверные ответы – дистракторы – равно-

привлекательными для испытуемых. При выполнении субтеста № 5 учащийся сначала устанавливает отношение между исходными понятиями, а затем формулирует умозаключение по аналогии. Уровень выполнения задания зависит от правильности установления отношения между данными понятиями, что оценивается в два балла. В задании даны различные отношения между понятиями:

- противоположности (black – white);
- противоречие (appreciation – unappreciation);
- подчинение (country – the United States of America);
- соподчинение (English language – French language);
- тождество (underground *BrE* – subway *AmE*);
- причина – следствие (if a part of speech denotes quality – it’s an adjective);
- целое – часть (song – lyrics).

Максимальное количество баллов, единые критерии оценки уровня развития интеллектуальных умений и знания предметного содержания приводятся в паспорте каждого из тестов, где также указаны класс и библиографические сведения учебника, по которому составлены задания.

Использование диагностических заданий в системе Способа диалектического обучения проходит в три этапа: инструктаж учащихся, этап выполнения учащимися диагностических заданий, этап сбора выполненных работ и их обработки.

I. Инструктаж учащихся

1.1. Подготовительный этап

Перед каждым использованием диагностических заданий учитель в обязательном порядке знакомит учащихся с их структурой – единством пяти субтестов (the unity of five subtests): «Осведомлённость» (“General knowledge”), «Определение понятий» (“Definitions”), «Деление понятий» (“Notions’ division”), «Обобщение понятий» (“Summarizing”), «Аналогия» (“Analogy”). Учащиеся рассматривают форму бланка ответов (Answers sheet) и заполняют его, написав имя и фамилию (name and surname), номер школы (school), класс (class), дату (date) и номер варианта (variant), указанного на листе с диагностическими заданиями.

1.2. Основной этап

Учитель приводит рекомендации по выполнению каждого субтеста и заполнению бланка ответов.

Субтест № 1 «Осведомлённость» (Subtest 1 “General knowledge”)

Пример инструкции для учащихся: В бланке ответов отметить квадратик возле буквы правильного ответа. (In your answers sheets check the box near the letter of the correct answer).

Пример задания субтеста № 1 (task in subtest 1 example):

London is the capital of: A – France; B – Great Britain; C – The USA.

Оценка выполнения задания (assessment):

– 1 балл (1 point) ставится, если отмечен правильный ответ (the correct answer is checked).

Субтест № 2 «Определение понятий» (Subtest 2 “Definitions”)

Пример инструкции для учащихся: В бланке ответов поставить (обвести) знак «плюс» или «минус» (In your answers sheets put (circle) ‘plus’ or ‘minus’ sign).

Пример задания субтеста № 2 (task in subtest 2 example):

Present Perfect Continuous Tense – tense, which expresses the action that has begun some time ago, has not finished at the moment and is in its progress.

Оценка выполнения задания (assessment):

– 1 балл (1 point) ставится, если учащийся правильно отметил: знаком «+» верное определение понятия, знаком «-» – неверное определение понятия (the right definition is marked with “+”, the wrong definition is marked with “-”).

Субтест № 3 «Деление понятий» (Subtest 3 “Notions’ Division”)

Пример инструкции для учащихся: В бланке ответов написать полный развёрнутый ответ (In your answers sheets write your full answer).

Пример задания субтеста № 3 (task in subtest 3 example):

A – [e]; B – [d]; C – [a].

Пример развёрнутого ответа: лишнее понятие – [d] (B), так как по наличию голоса в производстве звука является согласным звуком, а [e] (A) и [a] (C) – гласные звуки.

Full answer example: The different notion – [d] (B), if there is voice in sound’s producing, sound [d] is the consonant, whereas [e] (A) and [a] (C) are the vowels.

Расчёт количества баллов за ответ (points evaluation):

– 3 балла (3 points) ставится, если отмечено лишнее понятие, указан его род и род двух оставшихся понятий, указано основание деления (the different notion is checked, it’s generic notion and generic notion of two other notions are given, the criterion is given);

– 2 балла (2 points) ставится, если отмечено лишнее понятие, указан его род и род двух оставшихся понятий (the different notion is checked, it’s generic notion and generic notion of two other notions are given);

– 1 балл (1 point) ставится, если отмечено лишнее понятие или отмечено лишнее понятие и указан его род (the different notion is checked or the different notion is checked and its generic notion is given).

Субтест № 4 «Обобщение понятий» (Subtest 4 “Summarizing”)

Пример инструкции для учащихся: В бланк ответов записать обобщающее понятие (In your answers sheets write a summarizing notion).

Пример задания субтеста № 4 (task in subtest 4 example):

Future Simple; Future Continuous.

Расчёт количества баллов за ответ (points evaluation):

– 2 балла (2 points) ставится, если указано ближайшее родовое понятие (the nearest generic notion is given);

– 1 балл (1 point) ставится, если указано дальнейшее родовое понятие (a farther generic notion is given).

Субтест № 5 «Аналогия» (Subtest 5 “Analogy”)

Пример инструкции для учащихся: Определить отношение между понятиями в первом столбце. Для понятия, данного во втором столбце, из трёх предложенных выбрать только одно, которое находится с ним в таком же отношении. В бланке ответов отметить квадратик рядом с буквой правильного ответа (Define the relationship between the notions in the first column. For the notion, given in the second column, from three suggested notions, chose one which is in the same relation with the given notion. In your answers sheets check the box near the letter of the correct answer).

Пример задания субтеста № 5 (task in subtest 5 example):

Исходные понятия: М. Твен – автор «Тома Сойера».

Данные понятия: Father –... А – mother; В – parent; С – dad.

Оценка выполнения задания (assessment):

– 2 балла (2 points) ставится, если учащийся правильно определил отношение между исходными понятиями и отметил квадратик рядом с буквой ответа, в котором дано аналогичное отношение между данными понятиями (the correct relationship between the initial notions is estimated and the correct letter of the answer, which contains analogical relationship between the given notions, is checked).

II. Этап выполнения учащимися диагностических заданий

Учитель консультирует только по вопросам заполнения бланка ответов.

III. Сбор выполненных работ и их обработка

Анализ выполнения учащимися диагностических заданий проводится посредством обработки **количественных** (процент выполнения заданий, количество набранных баллов) и **качественных** (уровень развития мышления учащихся, оценка) показателей (см. таблицу).

Анализ выполнения диагностических заданий

Количественные показатели		Качественные показатели	
Процент выполнения диагностических заданий (ratio)	Количество набранных баллов (points)	Уровень развития мышления учащихся (level of thinking)	Оценка (mark)
75–100 %		высокий (high)	
• 85–100 %	43–54		оценка «5» (excellent)
• 75–84 %	39–42		оценка «4» (good)
50–74 %		средний (medium)	
• 68–74 %	35–38		оценка «4» (good)
• 51–67 %	27–34		оценка «3» (sat.)
0–50 %		низкий (low)	оценка «2» (poor)

Диагностические задания, на наш взгляд, будут полезными не только учителям, но и заместителям директоров по научно-методической и учебно-воспитательной работе, методистам и руководителям методических объединений учителей иностранных языков для оценки как результативности работы педагогов, так и уровня усвоения учащимися предметного содержания.

Как пишет В. С. Аванесов, «...XXI век станет веком интеллектуальной конкуренции, в которой победят лишь те страны, которые сумеют осмысленно и эффективно реализовать богатейшие возможности заданий в тестовой форме. Это предстоит сделать для формирования нового поколения творческой молодёжи и для подлинного прогресса образовательной деятельности в целом» [1, с. 153].

Таким образом, диагностические задания по английскому языку в системе Способа диалектического обучения позволяют, с одной стороны, развить, а с другой стороны, – отследить как уровень развития мышления учащихся, так и степень усвоения ими предметных знаний.

Библиографические ссылки

1. Аванесов В. С. Форма тестовых заданий : учеб. пособие для учителей школ, лицеев, преподавателей вузов и колледжей. 2-е изд., перераб. и расшир. Москва : Центр тестирования, 2005. 156 с.
2. Ахтамова С. С., Соболев С. В., Чижов А. П. Тесты как средство успешного усвоения образовательного стандарта // Тестирование в сфере образования: проблемы и перспективы развития : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (19–20 мая 2009 г., Красноярск) / отв. ред. доц. А. В. Андриенко ; Сиб. гос. технологич. ун-т. Красноярск, 2009. С. 10–15.
3. Балашова О. Ю., Хоролич Г. Б., Чумичева Е. Г. Проблемы математической подготовки абитуриентов технического вуза в условиях применения тестовых технологий // Тестирование в сфере образования: проблемы и перспективы развития : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (19–20 мая 2009 г., Красноярск) / отв. ред. доц. А. В. Андриенко ; Сиб. гос. технологич. ун-т. Красноярск, 2009. С. 15–19.

4. Глинкина Г. В. От системных знаний учителя к системным знаниям учащихся // V Сибирская школа молодого учёного : материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Модернизация профессионального послевузовского образования» (15–16 ноября 2005 г., Томск) / под общ. ред. В. А. Дмитриенко. Томск : STT, 2005. С. 124–126.
5. Гончарук А. И. Концепция школы XXI века (диалектика учебного процесса) ; Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 2002. 68 с.
6. Диагностика уровня развития мышления учащихся в системе Способа диалектического обучения. Тесты по русскому языку – 7; математике – 7, 8; физике – 7; химии – 8–11; биологии – 6, 7. Красноярск : ККИПКРО, 2002. 52 с.
7. Диалектика учебного процесса. Диагностика уровня развития мышления учащихся начальных классов в системе Способа диалектического обучения : учеб.-метод. пособие. В 3-х ч. / В. Л. Зорина, И. Д. Еремеевская, Г. В. Глинкина и др. ; Сиб. гос. технологич. ун-т. Красноярск, 2005.
8. Зорина В. Л., Нургалеев В. С. Оптимизация образовательного процесса в средней школе посредством Способа диалектического обучения : монография. 3-е изд., испр. и доп. ; Сиб. гос. технологич. ун-т. Красноярск, 2005. 168 с.
9. Ковель М. И., Глинкина Г. В., Зорина В. Л. О роли тестового контроля на основе Способа диалектического обучения в формировании оценки и самооценки // Тестирование в сфере образования: проблемы и перспективы развития : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (19–20 мая 2009 г., Красноярск) / отв. ред. доц. А. В. Андриенко ; Сиб. гос. технологич. ун-т. Красноярск, 2009. С. 52–56.
10. Мартынец М. С., Зорина В. Л. Диалектика учебного процесса. Модуль «Единство языков в их многообразии» : учеб. пособ. для слуш. сист. доп. проф. образ. по прогр. переподг. и повыш. квалиф. специалистов, аспирантов и студентов спец. 020400 (030301) и 030500 (050501) ; Сиб. гос. технологич. ун-т. Красноярск, 2007. 84 с.
11. Мартынец М. С., Глинкина Г. В., Зорина В. Л. К вопросу о единстве языков в их многообразии // Философия образования. 2007. № 1(18). С. 233–237.
12. Мартынец М. С., Зорина В. Л. Составление педагогических заданий в системе Способа диалектического обучения для развития у учащихся интеллектуальных умений. Ч. II. Педагогические задания по английскому языку : уч.-метод. пособ. для учит. иностр. языка ; Сиб. гос. технологич. ун-т ; ККИПКиППРО. Красноярск, 2010. 136 с.
13. Митрухина М. А., Зорина В. Л., Глинкина Г. В. Некоторые возможности диагностического инструментария в системе Способа диалектического обучения // Тестирование в сфере образования: проблемы и перспективы развития : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (19–20 мая 2009 г., Красноярск) / отв. ред. доц. А. В. Андриенко ; Сиб. гос. технологич. ун-т. Красноярск, 2009. С. 79–85.
14. Психология. Познавательные процессы. Ч. II. Мышление : учеб. пособ. для ст. спец. 02.04.00 К и слушателей Ин-та доп. образ., повыш. квалиф. и переподг. спец-тов / В. Л. Зорина, Г. В. Глинкина, И. Д. Еремеевская и др. ; Сиб. гос. технологич. ун-т. Красноярск, 2004. 100 с.
15. Ратанова Т. А., Шляхта Н. Ф. Методы изучения и психодиагностика личности : учеб. пособие. 2-е изд., испр. Москва : Моск. психол.-соц. ин-т : Флинта, 2000. 264 с.
16. Сиротюк А. Л. Обучение детей с учётом психофизиологии : практическое руководство для учителей и родителей. Москва : ТЦ Сфера, 2001. С. 87–88.
17. A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing – A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives / Lorin W. Anderson, David R. Krathwohl, Peter W. Airasian et al. Addison Wesley Longman, Inc. 2001. 336 p.
18. Taxonomy of Educational Objectives: Classification of Educational Goals, the / ed. by B. S. Bloom. Susan Fauer Company, Inc. 1956.

References

1. Avanesov V. S. Forma testovykh zadaniy : ucheb. posobiye dlya uchiteley shkol, litseyev, prepodavateley vuzov i kolledzhey. 2-e izd., pererab. i rasshir. Moskva, Tsentr testirovaniya, 2005, 156 s.
2. Akhtamova S. S., Sobolev S. V., Chizhov A. P. Testy kak sredstvo uspeshnogo usvoyeniya obrazovatel'nogo standarta // Testirovaniye v sfere obrazovaniya: problemy i perspektivy razvitiya : materialy II Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiyem (19–20 maya 2009 g., Krasnoyarsk) / otv. red. dots. A. V. Andriyenko ; Sib. gos. tekhnologich. un-t. Krasnoyarsk, 2009, S. 10–15.
3. Balashova O. Yu., Khorolich G. B., Chumicheva E. G. Problemy matematicheskoy podgotovki abiturientov tekhnicheskogo vuza v usloviyakh primeneniya testovykh tekhnologiy // Testirovaniye v sfere obrazovaniya: problemy i perspektivy razvitiya : materialy II Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiyem (19–20 maya 2009 g., Krasnoyarsk) / otv. red. dots. A. V. Andriyenko ; Sib. gos. tekhnologich. un-t. Krasnoyarsk, 2009, S. 15–19.
4. Glinkina G. V. Ot sistemnykh znaniy uchitelya k sistemnym znaniyam uchashchikhsya // V Sibirskaya shkola molodogo uchēnogo : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. “Modernizatsiya professional'nogo poslevuzovskogo obrazovaniya” (15–16 noyabrya 2005 g., Tomsk) / pod obshch. red. V. A. Dmitriyenko. Tomsk, STT, 2005, S. 124–126.
5. Goncharuk A. I. Kontseptsiya shkoly XXI veka (dialektika uchebnogo protsessa) ; Krasnoyarsk. gos. un-t. Krasnoyarsk, 2002, 68 s.
6. Diagnostika urovnya razvitiya myshleniya uchashchikhsya v sisteme Sposoba dialekticheskogo obucheniya. Testy po russkomu yazyku – 7; matematike – 7, 8; fizike – 7; khimii – 8–11; biologii – 6, 7. Krasnoyarsk, KKIPKRO, 2002, 52 s.
7. Dialektika uchebnogo protsessa. Diagnostika urovnya razvitiya myshleniya uchashchikhsya nachal'nykh klassov v sisteme Sposoba dialekticheskogo obucheniya : ucheb.-metod. posobiye. V 3-kh ch. / V. L. Zorina, I. D. Eremeyevskaya, G. V. Glinkina i dr. ; Sib. gos. tekhnologich. un-t. Krasnoyarsk, 2005.
8. Zorina V. L., Nurgaleyev V. S. Optimizatsiya obrazovatel'nogo protsessa v sredney shkole posredstvom Sposoba dialekticheskogo obucheniya : monografiya. 3-e izd., ispr. i dop. ; Sib. gos. tekhnologich. un-t. Krasnoyarsk, 2005, 168 s.
9. Kovel' M. I., Glinkina G. V., Zorina V. L. O roli testovogo kontrolya na osnove Sposoba dialekticheskogo obucheniya v formirovanii otsenki i samootsenki // Testirovaniye v sfere obrazovaniya: problemy i perspektivy razvitiya : materialy II Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiyem (19–20 maya 2009 g., Krasnoyarsk) / otv. red. dots. A. V. Andriyenko ; Sib. gos. tekhnologich. un-t. Krasnoyarsk, 2009, S. 52–56.
10. Martynets M. S., Zorina V. L. Dialektika uchebnogo protsessa. Modul' “Edinstvo yazykov v ikh mnogoobrazii” : ucheb. posob. dlya slush. sist. dop. prof. obraz. po progr. pere-podg. i povysh. kvalif. spetsialistov, aspirantov i studentov spets. 020400 (030301) i 030500 (050501) ; Sib. gos. tekhnologich. un-t. Krasnoyarsk, 2007, 84 s.
11. Martynets M. S., Glinkina G. V., Zorina V. L. K voprosu o edinstve yazykov v ikh mnogoobrazii // Filosofiya obrazovaniya. 2007, № 1(18), S. 233–237.
12. Martynets M. S., Zorina V. L. Sostavleniye pedagogicheskikh zadaniy v sisteme Sposoba dialekticheskogo obucheniya dlya razvitiya u uchashchikhsya intellektual'nykh umeniy. Ch. II. Pedagogicheskiye zadaniya po angliyskomu yazyku : uch.-metod. posob. dlya uchit. inostr. yazyka ; Sib. gos. tekhnologich. un-t ; KKIPKiPPRO. Krasnoyarsk, 2010, 136 s.
13. Mitrukhina M. A., Zorina V. L., Glinkina G. V. Nekotoryye vozmozhnosti diagnosticheskogo instrumentariya v sisteme Sposoba dialekticheskogo obucheniya // Testirovaniye v sfere obrazovaniya: problemy i perspektivy razvitiya : materialy II Vseros. nauch.-prakt. konf.

s mezhdunar. uchastiyem (19–20 maya 2009 g., Krasnoyarsk) / otv. red. dots. A. V. Andriyenko ; Sib. gos. tekhnologich. un-t. Krasnoyarsk, 2009, S. 79–85.

14. Psikhologiya. Poznavatel'nyye protsessy. Ch. II. Myshleniye : ucheb. posob. dlya st. spets. 02.04.00 K i slushateley In-ta dop. obraz., povysh. kvalif. i perepodg. spetstov / V. L. Zorina, G. V. Glinkina, I. D. Eremeyevskaya i dr. ; Sib. gos. tekhnologich. un-t. Krasnoyarsk, 2004, 100 s.

15. Ratanova T. A., Shlyakhta N. F. Metody izucheniya i psikhodiagnostika lichnosti : ucheb. posobiye. 2-e izd., ispr. Moskva, Mosk. psikhol.-sots. in-t : Flinta, 2000, 264 s.

16. Sirotiyuk A. L. Obucheniye detey s uchëtom psikhofiziologii : prakticheskoye rukovodstvo dlya uchiteley i roditeley. Moskva, TTS Sfera, 2001, S. 87–88.

17. A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing – A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives / Lorin W. Anderson, David R. Krathwohl, Peter W. Airasian et al. Addison Wesley Longman, Inc. 2001, 336 p.

18. Taxonomy of Educational Objectives: Classification of Educational Goals, the / ed. by B. S. Bloom. Susan Fauer Company, Inc, 1956.

© Мартынец М. С., 2018

УДК 159.95

РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКИХ ОПЕРАЦИЙ МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

И. Н. Мирошниченко, М. Н. Бобко

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31
E-mail: rk-irina@mail.ru

Рассматривается проблема развития логического мышления студентов, определяется уровень развития логических операций мышления у студентов вуза, обучающихся по разным направлениям: техническому и гуманитарному.

Ключевые слова: мышление, логическое мышление, обобщение, умозаключение.

DEVELOPMENT OF LOGICAL THINKING OPERATIONS AMONG UNIVERSITY STUDENTS

I. N. Miroshnichenko, M. N. Bobko

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarsky Rabochy Av., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
E-mail: rk-irina@mail.ru

This article deals the problem of students' logical thinking development, determines the level of logical thinking operations among university students studying in different fields: technical and humanitarian.

Keywords: thinking, reasoning, generalization, inference.

В современных реалиях динамичного мира, который характеризуется скоростным развитием информационной среды, каждому будущему специалисту в любой профессиональной сфере, помимо высокого интеллекта и развитого мышления, необходимы развитые умения быстро ориентироваться в потоке новой информации: обрабатывать ее в соответствии с имеющимся запросом, анализировать, систематизировать, выделять наиболее значимое и существенное для решения конкретной задачи. Все это требует от студента, как будущего специалиста, развития способностей логически рассуждать, решать логические задачи и, следовательно, мыслить отвлеченно, абстрактно, оперируя, в первую очередь понятиями – как результатом определенных мыслительных операций, оформленных в слова.

Именно поэтому современное высшее профессиональное образование в соответствии с новыми Федеральными государственными образовательными стандартами третьего поколения призвано в купе с необходимыми знаниями, умениями и навыками, развивать у студентов такие общекультурные компетентности, как владение культурой научного мышления, обобщением, анализом и синтезом фактов и теоретических положений; культуру мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения; умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь, способность в письменной и устной речи правильно (логически) оформить результаты мышления.

Потребность в достаточно хорошо сформированных умениях студентов выполнять различного рода логические действия постоянно испытывают преподаватели любой учебной дисциплины в рамках образовательного процесса в высшей школе.

В ходе изучения каждой учебной дисциплины студенты должны владеть определенным набором научных понятий, составляющих категориальный аппарат данной науки, уметь классифицировать основное содержание изучаемого материала, обосновывать и доказывать. Однако практика показывает, что большинство студентов не владеют даже минимальным набором необходимых логических умений, которые определяют успешность их обучения в вузе. Студенты испытывают большие затруднения в усвоении материала: заучивая наизусть определения, правила, доказательства, они не могут дать определения хорошо знакомого понятия, сделать собственный вывод из данных посылок, провести несложное рассуждение, определить правильность сделанных умозаключений и определений.

Данное противоречие обуславливает актуальность выбранной нами проблемы исследования. Исходя из актуальности, были поставлены цель и задачи данного исследования и определена гипотеза.

Целью исследования является теоретический анализ и практическое исследование развития уровня логических операций мышления студентов вуза.

Гипотеза исследования: выдвинуто предположение о том, что у студентов вуза такие логические операции мышления, как обобщение и умозаключение, развиты недостаточно, вне зависимости от направления их обучения (технического или гуманитарного).

Для достижения поставленной цели и доказательства выдвинутой гипотезы, были выделены следующие задачи:

1. Изучить теоретические основы проблемы развития логического мышления в научной литературе.

2. Выявить путем эмпирического исследования уровень развития логических операций мышления (обобщение и умозаключение) у студентов СибГУ им. М. Ф. Решетнева технического и гуманитарного направлений.

3. Проанализировать полученные результаты с целью дальнейшей разработки дидактических средств развития логического мышления студентов на занятиях по психологическим дисциплинам.

Итак, для достижения поставленной цели и реализации задач обратимся к теоретическому анализу проблемы развития логического мышления в научно-психологической литературе.

В психологии существует множество определений процесса мышления. Приведем несколько определений из исследований известных ученых: А. В. Брушлинского, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейна. Выдающийся русский психолог Л. С. Выготский определял процесс мышления как «сложнейший вид интеллектуальной деятельности человека, выражающийся в приспособлении к новым условиям, в разрешении новых задач» [1]. Создатель теории и практики развивающего обучения В. В. Давыдов рассматривал мышление как форму психической деятельности, указывая при этом, что это есть «развитая из особой единой основы и расчлененная форма психической деятельности, выступающая во многих видах и типах, имеющих свои особые механизмы» [2]. Французский психолог Жан Пиаже, посвятивший свои исследования изучению интеллектуального развития детей, выделял в развитии мышления несколько стадий, самой последней из них, в возрасте примерно 11 лет наступает стадия формальных операций, которая характеризуется развитием логического и абстрактного мышления ребенка, «позволяющим выходить в гипотетические пространства, созидать несуществующие миры, находить существенные закономерности» [3]. Наиболее полное, на наш взгляд, определение мышления дает А. В. Брушлинский: «мышление – социально обусловленный психический процесс поисков и открытия существенно нового, то есть процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза» [4]. Суть данных определений может быть сведена к следующему: мышление есть познавательный психический процесс обработки информации, поступающей к нам из внешнего мира, заключающийся в установлении связей и отношений между предметами и явлениями окружающего мира и их свойствами. При этом

данный процесс происходит отвлеченно от реальной действительности, что способствует нахождению ответов на вопросы, не касающихся непосредственного чувственного восприятия.

Логическое мышление является одним из видов мышления как психического познавательного процесса, и, в то же время выступает как высшая ступень его развития у человека. Вот как описывал процесс логического мышления С. Л. Рубинштейн – это «движение мысли, раскрывающее связь, которая ведет от отдельного к общему и от общего к отдельному» [5]. В свою очередь, опираясь на рассмотренные различные определения ученых, мы можем определить логическое мышление – как сложный процесс получения информации, ее обработки, решения задач, нахождения связей между отдельными частями общего.

К основным логическим мыслительным операциям, многие из которых выступают как методы познания в науке, относят следующие: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, абстрагирование, конкретизация, индукция и дедукция. Важная особенность нашей мыслительной деятельности заключается в том, что в результате ее мы получаем (можем получить) новое знание. Получению нового знания непосредственно предшествует умозаключение, которое тоже относят к мыслительным операциям. Различают два основных вида умозаключений: индуктивные умозаключения (индукцию), дедуктивные умозаключения (дедукцию). При этом индукция определяется как переход от частного случая – к общему, которое охватывает собой многие частные случаи; дедукция – мыслительная операция, противоположная индукции, определяется как переход от общего положения к частным случаям.

Уметь логически мыслить, значит, уметь делать правильные умозаключения, устанавливать связи и отношения между понятиями, событиями, классифицировать, сравнивать одно с другим – все это помогает находить наиболее благоприятные условия приобретения знаний и сообщения их другим, обнаруживать рациональные способы решения проблем. Перечисленные умения во многом закладываются у учащихся еще в период школьного обучения. В школе дети учатся сравнивать, анализировать, обобщать, делать умозаключения, классифицировать и т. д. В связи с этим, логично будет предположить, что, поступая в высшее учебное заведение, студент уже обладает набором необходимых навыков, позволяющих ему усваивать и обрабатывать новую информацию, рассуждать, правильно выражая свои мысли, доказывать и аргументировать. Так, предполагается, что студенты гуманитарного направления должны иметь богатый словарный запас, хорошо владеть им, точно соотносить конкретные и абстрактные понятия, и, в целом иметь высокоразвитое словесно-логическое мышление. Студенты технических и естественно-научных направлений также должны обладать высокоразвитым логическим и абстрактным мышлением, способностью управлять мыслительными процессами, при этом у них должна быть безупречной логичность суждений.

Но реалии учебного процесса на сегодняшний день показывают, что это не совсем так. Для того чтобы проверить, как обстоит дело на практике, была поставлена задача провести эмпирическое исследование среди студентов, обучающихся по различным направлениям. Это решение было принято в связи с тем, что возможно, уровень развития логических мыслительных операций у студентов разных направлений может различаться вследствие того, что технические и гуманитарные специальности, как таковые, предполагают различный уровень школьной подготовки учащихся в области точных, естественно-научных и гуманитарных предметов.

В нашем эмпирическом исследовании была поставлена задача определения уровня развития таких логических мыслительных операций, как обобщение и умозаключение (индуктивное и дедуктивное). Обобщение – это логическая операция, посредством которой в результате исключения видового признака получается другое понятие более широкого объема, но менее конкретного содержания. Умозаключение в данном исследовании предстает как мыслительная операция, посредством которой из некоторого количества заданных суждений выводится иное суждение, определённым образом, связанное с исходными (индукция или дедукция).

Выборка для исследования была представлена студентами 2 курса двух институтов Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева: Института социального инжиниринга и Института химических технологий общей численностью 51 человек. Студенты Института социального инжиниринга – в количестве 26 человек. Студенты Института химических технологий – в количестве 25 человек. Средний возраст испытуемых – 19,5 лет.

Для диагностики использовались следующие методики:

- для определения уровня развития логичности мышления (умозаключения) в решении силлогизмов – методика «Логичность умозаключений» А. В. Батаршева;
- для выявления способности к обобщению (уровня понятийного мышления) – психодиагностическая методика «Обобщения-2010 (Форма А)» [6].

Проведенное эмпирическое исследование показало следующие результаты.

Результаты психодиагностической методики «Обобщения» представлены в таблице и диаграмме (табл. 1, рис. 1).

Таблица 1

Результаты определения уровня развития способности к обобщению студентов гуманитарного и технического направления по методике «Обобщения»

Уровень развития способности к обобщению	Направление			
	Гуманитарное		Техническое	
	чел.	%	чел.	%
Высокий	11	42%	10	40%
Средний	15	56%	13	52%
Низкий	0	0%	2	8%
Итого	26		25	

Таким образом, полученные результаты показывают, что практически у половины студентов обоих направлений способность к обобщению представлена на высоком уровне (42 %) и (40 %). Но большая часть студентов как технического, так и гуманитарного направления показала средний результат (56 %) и (52 %). Низкий уровень способности к обобщению выявлен у студентов технического направления (8 %). Как видно из полученных результатов – не наблюдается существенных различий в уровне развития способности к обобщению между студентами разных направлений.



Рис. 1. Распределение студентов гуманитарного и технического направления по уровням развития способности к обобщению (психодиагностическая методика «Обобщения»)

Результаты методики «Логичность умозаключений» представлены в таблице и диаграмме (табл. 2, рис. 2).

Таблица 2

Результаты определения уровня развития логичности мышления (способности к умозаключению) студентов гуманитарного и технического (химического) направления по методике «Логичность умозаключения»

Уровень Развития логичности мышления	Направление			
	Гуманитарное		Техническое	
	чел.	%	чел.	%
Высокий	1	4	0	0
Хороший	4	15	2	8
Средний	8	30	8	32
Низкий	8	30	6	24
Очень низкий	5	21	9	36
Итого	26		25	

Таким образом, результаты данной таблицы показывают следующее: способность делать умозаключения у студентов обоих направлений развита плохо. Высокий уровень развития данной способности у студентов гуманитарного направления составил всего 4 %, в то время как, у студентов технического направления высокий уровень не выявлен совсем. Хороший уровень также выявлен у небольшого процента студентов (15 % – гуманитарное направление, 8 % – техническое). Наибольшие показатели уровня развития логичности умозаключений – средний уровень (30 % – гуманитарное направление и 32 % – техническое направление) и низкий (24 % у испытуемых технического направления и 30 % у гуманитарного). При этом даже выявлен очень низкий уровень развития логичности умозаключений, и эти показатели оказались достаточно высокими: очень низкий уровень выявлен практически у одной трети студентов технического направления (36 %), и у 21 % студентов гуманитарного направления.



Рис. 2. Распределение студентов гуманитарного и технического направления по уровням развития логичности мышления (способности к умозаключению) по методике «Логичность умозаключений»

Итак, полученные результаты эмпирического исследования подтвердили выставленную гипотезу о том, что такие логические операции мышления, как обобщение и умозаключение,

у студентов развиты недостаточно, вне зависимости от направления их обучения (технического или гуманитарного).

Таким образом, полученные результаты показывают, что существует необходимость в использовании специальных дидактических средств в обучении студентов вуза для поднятия уровня развития логического мышления. Мы предполагаем, что будет правильным использование таких средств и в рамках изучения психологических дисциплин, поскольку данные дисциплины есть в программе обучения, как студентов гуманитарного направления, так и технического. В частности, использование на практических занятиях по психологии специальных упражнений, предполагающих применение таких приемов мышления как: обобщение, сравнение, классификация, анализ, синтез, индукция и дедукция будет способствовать как развитию конкретных логических мыслительных операций, так и повышению уровня развития логического мышления студентов в целом. Для подтверждения или опровержения данного предположения необходимы дальнейшие исследования в данном направлении.

Библиографические ссылки

1. Выготский Л. С. Психология развития человека. Москва : Смысл ; Эксмо, 2005. 1136 с.
2. Давыдов В. В. Деятельностная теория мышления. Москва : Научный мир, 2005. С. 67–95.
3. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. Москва : Римис, 2008. 416 с.
4. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение. Москва : Знание, 1983. С. 6–78.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2015. 705 с.
6. Психодиагностическая методика «Обобщения-2010. Форма А» [Электронный ресурс] // А–Я. Психология (azps.ru). 15.05.2010. URL: <http://azps.ru/tests/kit/general10a.html> (дата обращения: 15.04.2018).

References

1. Vygotsky L. S. Psychology of human development. Moscow, Sense ; Eksmo, 2005, 1136 p.
2. Davydov V. V. The activity theory of thinking. Moscow, The scientific world, 2005, С. 67–95.
3. Piaget J. Speech and thinking of the child. Moscow, Rimis, 2008, 416 p.
4. Brushlinsky A. V. Psychology of thinking and problem training. Moscow, Knowledge, 1983, Pp. 6–78.
5. Rubinshtein S. L. Fundamentals of General Psychology. St.-Petersburg, Peter, 2015, 705 p.
6. Psychodiagnostic methodology “Generalizations-2010. Form A” [Electronic resource] // A–Ya. Psychology (azps.ru). 15.05.2010. URL: <http://azps.ru/tests/kit/general10a.html> (date of visit: 15.05.2010).

© Мирошниченко И. Н., Бобко М. Н., 2018

УДК 159.99

ПОЗИТИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК МЕТОД ПРОФИЛАКТИКИ СТРЕССОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА

О. Ю. Парченко¹, магистрант,
И. Е. Марина, кандидат психологических наук, доцент

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31
¹E-mail: ks09.01@mail.ru

Рассмотрено значение позитивного мышления при стрессовых ситуациях, даны рекомендации по его развитию, а также приведены различные подходы изучения таких понятий как мышление, позитивное мышление, стресс.

Ключевые слова: мышление, стресс, позитивное мышление.

POSITIVE THINKING AS A METHOD OF STRESS PREVENTION IN PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE PSYCHOLOGIST

O. J. Parchenko¹, MA Student,
I. E. Marina, Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarsky Rabochy Av., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
¹E-mail: ks09.01@mail.ru

The article deals with the importance of positive thinking in stressful situations, recommendations for its development, as well as various approaches to the study of concepts such as thinking, positive thinking, stress.

Keywords: thinking, stress, positive thinking.

Поиск новых способов профилактики стрессов в профессиональной деятельности, находится в центре внимания исследователей достаточно давно. Актуальность и злободневность проблем, связанных со стрессом постоянно возрастает в связи с интенсификацией запросов и требований, затрагивающих все сферы жизнедеятельности общества, в особенности профессиональную, так как она является значимой частью жизни каждого. Тут человек вынужден постоянно сталкиваться с противоречиями в результате несовпадения своих ожиданий с окружающей реальностью, находиться в состоянии психологической тревожности и напряженности, при этом уровень стресса часто превосходит его психофизиологические возможности.

Проблема состоит в том, что в этих динамичных условиях современной жизни, многие люди неуверенны в своём будущем и предпочитают мыслить негативно, часто штампами, навязанными извне, тем самым заранее готовят себя к неудаче.

Темы мышления и стресса широко исследуются в науке как отечественными, так и зарубежными авторами, но, их взаимовлияние друг на друга остаётся не до конца изученным. Стресс чаще всего рассматривается однобоко, со стороны борьбы с последствиями, а не предупреждения, и редко соотносится с воспитанием позитивного антистрессового образа

мышления. В итоге большинство людей не знают, как принять стрессовую ситуацию и как вести себя в ней.

В деятельности психологов также велика вероятность личностных и межличностных стрессов, ведь общение, с которым приходится иметь дело психологу, само по себе является процессом конфликтным. В каждой профессии имеются свои стрессоры, и позитивное мышление могло бы помочь справляться с ними более эффективно.

Чтобы понять, как способ мышления может оказывать влияние на устойчивость к стрессу, рассмотрим более подробно понятия «мышление» и «стресс».

Первым исследователем в области мышления считается врач Гартли, один из основоположников психологической теории, которая известна как ассоцианизм.

На протяжении почти всего XIX века научные представления о мышлении развивались под влиянием формальной логики и на основе субъективно-эмпирической ассоцианистической психологии. Психологический анализ мышления сводился главным образом к выделению отдельных мыслительных процессов: абстракции и обобщения, сравнения и классификации [1, с. 32].

В Америке до 1964 года господствовало бихевиористское представление о мышлении, что это вовсе не познавательный процесс, а научение, которое служит адаптации человека и животного. Представители же гештальтпсихологии считали, что мышление – это творческий, продуктивный процесс [2, с. 21].

В современной отечественной психологии понятие субъекта мышления определяется достаточно широко. Российский исследователь проблемы психологии личности и мышления А. В. Брушлинский считал, что мышление – это, прежде всего «отыскание и открытие существенно нового» [3, с. 6–13].

По А. Н. Леонтьеву, мышление – процесс отражения объективной реальности, составляющий высшую ступень человеческого познания, дает знание о существенных свойствах, связях и отношениях объективной реальности, осуществляет в процессе познания переход «от явления к сущности».

По мнению психолога О. К. Тихомирова, мышление – процесс познавательной деятельности, продукты которого характеризуются обобщенным и опосредованным отражением действительности [4, с. 7–8].

С. Л. Рубинштейн, подчеркивал, что мышление не сводится к функционированию уже готовых знаний, – оно должно быть раскрыто, прежде всего, как продуктивный процесс, способный приводить к новым знаниям. Методы исследования, предложенные Рубинштейном, направлены на обнаружение и фиксирование тех новых связей, которые шаг за шагом выявляются в процессе мышления [2, с. 24].

Доктор психологических наук Н. Н. Данилова предлагала видеть суть мышления в выполнении некоторых когнитивных операций с образами, составляющими внутреннюю картину мира, которые позволяют ее достраивать и делать более совершенной» [5, с. 28].

Мышление – процесс социально обусловленный, так как люди могут передавать друг другу обобщенные знания и использовать знания, добытые другими людьми [2, с. 4].

Учитывая вышесказанное, мы придерживаемся той точки зрения, что мышление является деятельностью, направленной на решение новых задач, в предлагаемых условиях.

Позитивное мышление понимается нами как вид мышления, основными признаками которого являются: направленность на конструктивное решение проблем; осознание испытываемых эмоций и владение способами эмоциональной саморегуляции; позитивное восприятие себя и окружающих, положительная Я-концепция; наличие протяженной и содержательно наполненной жизненной перспективы [6, с. 12–14].

В нашей стране о возможностях позитивного мышления можно узнать из работ В. Л. Райкова, Г. Н. Сытина, Н. И. Козлова, Ю. М. Орлова [7, с. 113–115]. Из зарубежных

авторов, говорящих о полезной силе позитивного мышления, можно назвать имена Д. Карнеги, П. Вайнцвайга, М. Мольца, Дж. Скотт, Л. Хей, В. Каппони и Т. Новака.

Дж. Капрара и П. Стека рассматривают позитивное мышление как общие латентные конструкты, объединяющие видение, объяснение и оценку прошлого, настоящего и будущего опыта индивида и обладающий большей объяснительной и предсказательной силой, чем его составляющие. Три составляющие позитивного мышления, по их мнению, это – самоуважение, позитивная интерпретация прошлого и текущего жизненного опыта и позитивные ожидания, касающиеся будущего (оптимизм) [8, с. 24–33].

О необходимости формирования здорового позитивного мышления и о том, что этому можно научиться, говорили в своё время Даниель Гоулман – «...оптимизм подразумевает наличие непоколебимого ожидания, что все сложится хорошо, несмотря на неудачи и разочарования» [9, с. 146] и профессор Московской медицинской академии имени И. М. Сеченова Юрий Михайлович Орлов, изучавший саногенное мышление (одно из разновидностей позитивного мышления) – «Саногенное мышление расширяет многообразие ходов мысли и раскрепощает мысль, предлагая новые программы, уменьшающие чрезмерное проявление эмоций» [10, с. 7–13].

Любому из наших действий предшествует процесс размышления, то есть внутренняя дискуссия с собой. Ежедневно и каждую секунду в уме происходит непростая мыслительная работа. Действия встроены в комплекс ум – мысль – источник действия – тело, а источник мысли – сам человек. Сила мысли безмерна, благодаря силе положительного мышления – некоей смеси практической мудрости и духовного знания, можно избавиться от негативных мыслей, преобразовать свои эмоции и развить в себе новый способ мышления – эффективный, изменяющий жизнь [11, с. 6].

В результате позитивного мышления человек совершает более продуктивные шаги, которые приносят чувство удовлетворённости, что поднимает мысли на более высокую частоту и большую скорость мысленных слоёв, выстраивая цепочку последующих трезвых и логичных мыследействий.

В результате энергообмена, позитивные мысли притягивают всё хорошее, а негативные – плохое. Тот, кто мыслит позитивно, положительно относится ко всему, что происходит в жизни и извлекает положительный опыт из любой ситуации, в том числе стрессовой. Обретя контроль над своим мышлением, можно прервать бег по стрессовому кругу.

Изучая научную литературу о стрессе, мы пришли к выводу, что его определение имеет различное значение у разных авторов.

Исследованиями проблемы стресса в разное время занимались Уолтер Брэдфорд Кэннон, Ганс Гуго Бруно Селье, Харольд Вулф, Стюарт Вулф, Лоуренс Ле Шан; Джордж Энджел; Мейер Фридман и Рэй Розенман, Томас Холм и Ричард Раз, Лазарус, Де Лонгис и их коллеги, последователь Селье, А. Т. У. Симеоне.

Г. Селье, расшифровал это понятие так: «стресс есть неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование». Селье отмечал, что стресс – не всегда нечто только отрицательное, что это обязательный компонент жизни, сопровождающий эмоции любого знака. Известно, что человек, находящийся в состоянии умеренного стресса, чувствует себя мобилизованным, деятельность его оказывается более успешной, чем в спокойных обстоятельствах. Избегать следует дистрессов, вызывающих чрезмерное напряжение в организме и торможение в коре головного мозга [12, с. 23–39].

Дж. Эверли сущностью стрессовой ситуации считал утрату контроля над ситуацией, отказ от реагирования.

Н. И. Наенко, О. В. Овчинников под стрессом понимали явление, выражающееся в дезорганизации поведения, вплоть до появления нервно-эмоционального срыва.

К. И. Погодаев определял стресс как состояние напряжения или перенапряжения процессов метаболической адаптации головного мозга.

Ф. Е. Василюк, в своей работе «Психология переживаний», пишет, что «...это понятие относят теперь ко всему, что угодно, так что в критических работах по стрессу сложилась даже своеобразная жанровая традиция начинать обзор исследований с перечисления чудом уживающихся под шапкой этого понятия таких совершенно разнородных явлений, как реакция на холодовые воздействия и на услышанную в свой адрес критику, гипервентиляция легких в условиях форсированного дыхания и радость успеха, усталость и унижение» [13, с. 33–36].

Э. Фромм называет стрессом особый вид эмоциогенных ситуаций, в которых нарушается адаптация. Р. Лазарус и С. Фолькман, Л. В. Куликов определяли психологический стресс как значимые для благополучия личности взаимоотношения со средой, которые подвергают испытанию имеющиеся в распоряжении организма ресурсы и в ряде случаев могут их превышать.

По замечанию Р. Люффа, «многие считают стрессом все, что происходит с человеком, если он не лежит в своей кровати», а Г. Селье полагает, что «даже в состоянии полного ослабления спящий человек испытывает некоторый стресс», и приравнивает отсутствие стресса к смерти». Главная тенденция в освоении психологией понятия стресса состоит в отрицании неспецифичности ситуаций, порождающих стресс. Не любое требование среды вызывает стресс, а лишь то, которое оценивается как угрожающее, которое нарушает адаптацию, контроль, препятствует самоактуализации».

Чаще всего под стрессом понимали и понимают реакции организма именно на негативные воздействия внешней среды, хотя это, по сути, неверно. На самом деле, неважно, какие события, негативные или нет, вызвали такую реакцию. Человеческая жизнь – сочетание конкретного и абстрактного: наше тело конкретно, ум – абстрактен. Позитивные и негативные мысли рождаются в одном и том же уме.

На сегодняшний день термин «стресс» применяется, в различных значениях: как напряжение или возбуждение под влиянием любых внешних «стрессоров», «стресс-факторов», как субъективная реакция или внутреннее психическое состояние напряжения и возбуждения, как физическая реакция организма на предъявляемое требование или вредное воздействие и так далее.

Изначально, мы придерживались той точки зрения, которая сейчас подлежит уточнению, что стресс – это реакция организма на патологические (травматические) факторы, длительное физическое или психическое напряжение. К сведению, у животных, как и у людей, есть инстинктивная физическая реакция на стресс, но только люди могут стресс накапливать, благодаря мыслительной активности, направленной «в себя». Следовательно, стрессом можно назвать ситуацию, в которой человек, как он считает, не способен выполнить предъявляемые ему требования. И тут, мы возвращаемся к мышлению.

Получается, что стресс – реакция не на факт, а на то значение, которое мы ему придаём своими мыслями. Отсюда и разница в восприятии разными людьми одного и того же события.

Мышление начинается при попадании в проблемную ситуацию (столкновение с чем-то непонятным, неизвестным, тревожным, не дающим возможность далее осуществлять деятельность). Профессионал может спрогнозировать тот или иной тип проблемной ситуации (препятственной или познавательной) в данном месте или данное время [2, с. 3].

Негативное мышление может изменить ход жизни, ведь плохие мысли, как правило, приходят в голову первыми. Научившись управлять своим мышлением, можно освободить сознание от мыслей, вызывающих тревогу, – и отдавать предпочтение мыслям, формирующим гармоничное состояние в уме и теле.

Необходимость в позитивном мышлении назрела давно. В природе человека, всё взаимосвязано и между способом мышления и стрессом также прослеживается взаимное влияние. Как непродуктивное мышление может привести к стрессу, так и стресс действует на

мышление и может вызвать неадекватные мысли. Позитивное мышление помогает в повседневной динамичной жизни, может выручить и в чрезвычайной ситуации, сохранив веру в положительный исход и дать возможность спокойно предпринять необходимые действия или, как было сказано за 399 лет до нашей эры «Старайся легко принять то, что неизбежно» [14, с. 43].

На основе изученного материала, опираясь вышеуказанных авторов, в особенности Г. Селье и Дж. Гринберг, мы разработали Модель стресса (рис. 1).

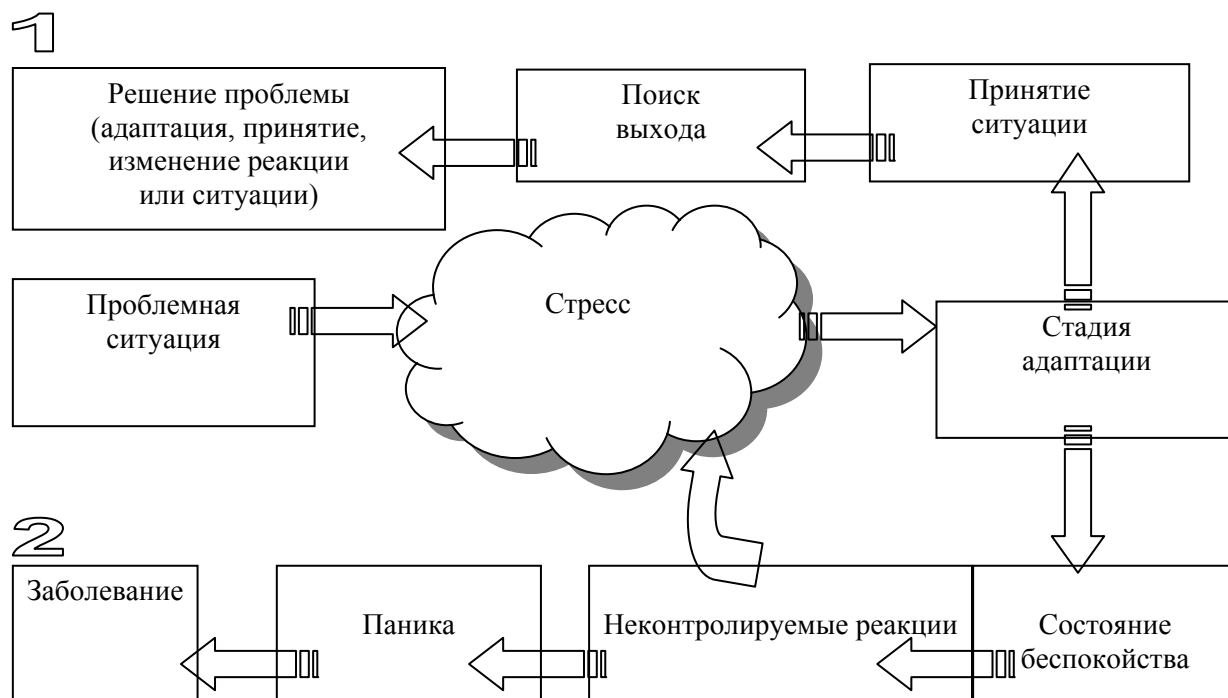


Рис. 1. Модель стресса

Предложенная нами модель показывает, что стрессовое воздействие начинается при попадании в проблемную ситуацию, далее происходит её осознание и связанные с этим физические и психологические реакции. Если ситуация вызывает негативную оценку, что может быть связано с отрицательным опытом или несовпадением с имеющимися ожиданиями, то ситуация выходит из-под контроля, приводит к повышению уровня общего напряжения и формированию разнообразных последствий. Если же человек не воспринимает ситуацию как угрожающую, то он будет в силах эффективно справиться с ней экологичным способом.

Как видно на рис. 1, есть два пути поведения при стрессе. Можно пойти по второму пути и позволить эмоциям взять верх, а можно следовать первому (разумному) пути, и найти решение проблемы без моральных и физических потерь.

Так, на одну и ту же ситуацию разные люди реагируют неодинаково, поскольку интерпретируют ее каждый по-своему. Эта интерпретация называется когнитивной оценкой, и ею можно управлять [15, с. 128–133].

Стресс при грамотном его использовании, может сделать нас сильнее и крепче. Каждому из нас нужна небольшая доля стресса в качестве мотивирующего фактора. Стрессовую энергию можно подчинить силе мысли, путём позитивного принятия её в свою жизнь, контроля над её силой и продолжительностью.

Позитивное мышление подразумевает под собой не отказ от «негативных» эмоций и переживаний, что в принципе невозможно, а ответственность за каждую собственную мысль. Мышление тогда становится самостоятельным, свободным от внешнего воздействия и мани-

пуляций любого рода, приносит легкость в общении с окружающими, позволяет всегда находиться в хорошем настроении и достигать больших результатов в жизни.

Человек тогда начинает понимать, что результат того, как мы воспринимаем стресс, есть основа инстинкта выживания, как проявление самосохранения для продолжения жизни, своей, рода [9, с. 468–470].

Управление стрессом начинается с управления собой, своим телом, своим умом, своими мыслями, которые и формируют соответствующие им варианты вероятностного будущего.

Осознание собственных мыслей и слов, оказывает непосредственное влияние на жизнь, потому, что способность мыслить лежит в основе всей деятельности. В голове человека, в среднем, рождается примерно 60–80 тысяч мыслей каждый день, и от их качества зависят его чувства и поступки. Надо учиться контролировать мысли и использовать их так, чтобы они служили, а не наоборот. Ведь мысли приходят и уходят, за раз можно обдумывать только определённую мысль [16, с. 2–9].

Необходимо обращать внимание на свое мышление и поведение (реакцию), помнить, что эмоции рождаются через мысли. Если нет способности повлиять на события, то можно изменять себя, то есть свое мышление. Если адаптироваться к стрессору, изменив свое отношение к нему, то появляется возможность снова контролировать ситуацию» [16, с. 2–9].

В апреле 2018 года мы провели опрос 13 магистрантов 1 и 2 курса от 22 до 45 лет, обучающихся по направлению подготовки 37.04.01 «Психология» ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологии имени академика М. Ф. Решетнева» (далее – СибГУ им. М. Ф. Решетнева), с целью исследования способа их мышления, для чего использовали визуальный тест, а именно, абстрактное изображение, основанное на тесте швейцарского психолога Германа Роршаха [17, с. 15–18]. Результаты данного теста представлены на рис. 2.



Рис. 2. Результаты опроса студентов СибГУ им. М. Ф. Решетнева по выявлению позитивного и негативного мышления

В результате экспресс-теста, получены следующие результаты: из 13 опрошенных, только у одного картинка вызвала отрицательные эмоции. Надо отметить, что каждый увидел в абстрактном изображении нечто своё, но оказалось, что большинство респондентов мыслят позитивно, и настроены на созидательное начало.

В литературе рекомендуются различные методы по изменению своего мышления, к примеру, О. К. Тихомиров считает, что следует развивать образное мышление, связанное

с представлением ситуаций и изменений в них, которые человек хочет получить в результате своей деятельности, преобразующей ситуацию [4, с. 7–8]; для Ю. И. Кулюткина значимым является уметь мыслить социально-ориентировано, то есть видеть мир широкомасштабно, практично и реалистично [18, с. 36].

Руководствуясь научными представлениями о мышлении, представленными в начале статьи, из которых следует, что мышление является процессом, деятельностью, мы предлагаем свои рекомендации по развитию позитивного мышления:

- повышать когнитивные способности, расширять кругозор, ведь приобретённые знания и умения являются надёжной основой для позитивного мышления;
- укреплять своё тело, заниматься дыхательной йогой, изучать духовные писания для понимания разумности счастливой жизни;
- отмечать ход своих мыслей, негативные преобразовывать в прямо противоположные – такие, которые будут оказывать положительное влияние на жизнь;
- следить за своими эмоциями, не позволять внешним обстоятельствам разрушать внутреннее состояние;
- избегать накопления негатива в себе, – выплёскивать его, но экологично для других людей;
- научиться в сложных или неожиданных ситуациях представлять только благоприятный исход, не сдаваться, искать различные варианты решения проблемы;
- все серьёзные шаги предварительно разыгрывать в уме, выбирая наиболее предпочтительные для себя варианты;
- всегда ожидать наилучшего, думать о хорошем, желать себе и окружающим только добра;
- заранее определять ситуации вызывающие стресс и намечать алгоритмы, как можно с ними справиться;
- не цепляться вниманием за независимые от вас процессы, продолжая действовать;
- развивать превентивную стрессоустойчивость, – она предполагает способность адекватно реагировать на самые разные события;
- овладевать технологиями саморегуляции, – это поможет существенно повысить свою способность к преодолению физических и психических нагрузок;
- поддерживать порядок в жизни и в своих мыслях;
- помнить о том, что часто люди чувствуют себя беспомощными и ищут смысл жизни в окружающем мире, не осознавая потенциалов, заложенных в них самих.

Таким образом, в результате изучения позитивного мышления, как метода профилактики стрессов, мы пришли к выводу, что такой способ мышления влияет на оценку и развитие стрессовых ситуаций и может служить дополнительным способом профилактики стрессов в профессиональной деятельности психолога. Целенаправленное развитие позитивного мышления будет способствовать более осознанному поведению в стрессовых ситуациях, что позволит эффективно справляться с проблемами, предупреждая развитие соматических расстройств.

Библиографические ссылки

1. Леонтьев А. Н. Мышление // Психология мышления : хрестоматия / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. Москва : МГУ, 1982. 311 с.
2. Корнилов Ю. К. Общая психология. Мышление : метод. указания ; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. Ярославль, 2010. 36 с.
3. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение. Москва : Знание, 1983. 96 с.
4. Тихомиров О. К. Психология мышления : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стер. Москва : Академия, 2008. 288 с.

5. Данилова Н. Н. Психофизиология : учебник для вузов. Москва : Аспект Пресс, 2012. 368 с.
6. Лычева М. В. Школа Волшебников. Программа формирования основ позитивного мышления учащихся начальной школы : учеб.-метод. пособие. Барнаул : БГПУ, 2008. 242 с.
7. Психология стресса и методы его профилактики : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. ст. преп. В. Р. Бильданова, доц. Г.К. Бисерова, доц. Г. Р. Шагивалеева. Елабуга : ЕИ КФУ, 2015. 142 с.
8. Гордеева Т. О., Осин Е. Н. Позитивное мышление как фактор учебных достижений старшеклассников // *Вопр. психологии*. 2010. № 1. 174 с.
9. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А. П. Исаевой. Москва : АСТ ; Владимир : ВКТ, 2009. 478 с.
10. Орлов Ю. М. Оздоровляющее (саногенное) мышление / сост. А. В. Ребенок. Сер. Управление поведением. Кн. 1. 2-е изд., испр. Москва : Слайдинг, 2006. 96 с.
11. Хансард К. Тибетское искусство позитивного мышления. Москва : АСТ, 2005. 148 с.
12. Селье Г. Стресс без дистресса. Москва : Прогресс, 2009. 126 с.
13. Василюк Ф. Е. Психология переживания. Москва : МГУ, 1984. 240 с.
14. Карнеги Д. Как перестать беспокоиться и начать жить. Москва : Прогресс, 1989. 200 с.
15. Гринберг Дж. Управление стрессом. 7-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 496 с.
16. Борг Дж. Сила мысли. Поменяйте ход своих мыслей, измените свою жизнь. Москва : Москва, 2012. 272 с.
17. Белый Б. И. Тест Роршаха. Практика и теория / под ред. Л. Н. Собчик. Санкт-Петербург : ООО «Каскад», 2005.
18. Баранова О. В. О развитии профессионального мышления психологов // *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2016. № 1(64).

References

1. Leontiev A. N. Thinking // *Psychology of thinking : Reader* / ed. Yu. B. Gippenreiter, V. V. Petukhova. Moscow, Moscow State University, 1982, 311 p.
2. Kornilov Yu. K. General psychology. Thinking: method. Instructions ; Yaroslav. State. Un-t them. P. G. Demidov. Yaroslavl, 2010, 36 p.
3. Brushlinsky A. V. Psychology of thinking and problem training. Moscow, Knowledge, 1983, 96 p.
4. Tikhomirov O. K. The psychology of thinking: Proc. allowance for stud. supreme. training. institutions. 4 th ed., ster. Moscow, Academy, 2008, 288 p.
5. Danilova N. N. Psychophysiology: Textbook for high schools. Moscow, Aspect Press, 2012, 368 p.
6. Lycheva M. V. School of Sorcerers. Program for the formation of the foundations of positive thinking in primary school students : a teaching manual. Barnaul, BSPU, 2008, 242 p.
7. Psychology of stress and methods of its prevention: educational-methodical manual / Aut.-sost. art. prep. V. R. Bildanova, assoc. G. K. Beerov, assoc. G. R. Shagivaleev. Elabuga, Publishing house of EI KFU, 2015, 142 p.
8. Gordeeva T. O., Osin E. N. Positive thinking as a factor in the educational achievements of high school students // *Journal Questions of Psychology*. 2010, No. 1, 174 p.
9. Goleman D. Emotional Intelligence ; trans. with English. A. P. Isayeva. Moscow, AST Moscow ; Vladimir, VKT, 2009, 478 p.
10. Orlov Yu. M. Healthy (sanogenic) thinking / compiled by A. V. Child. Ser. Management of behavior. Book 1. 2-nd ed., revised. Moscow, Sliding, 2006, 96 p.
11. Hansard K. Tibetan art of positive thinking. Moscow, AST, 2005, 148 p.
12. Selye G. Stress without distress. Moscow, Progress, 2009, 126 p.

13. Vasilyuk F. E. Psychology of experience. Moscow, Moscow State University, 1984, 240 p.
14. Carnegie D. How to stop worrying and start living. Moscow, Progress, 1989, 200 p.
15. Greenberg J. Management of stress. 7 th ed. St.-Petersburg, Peter, 2002, 496 p.
16. Borg J. The power of thought. Change the course of your thoughts, change your life. Moscow, Moscow, 2012, 272 p.
17. White B. I. Rorschach test. Practice and theory / Ed. L. N. Sobchik. St.-Petersburg, Cascade, 2005.
18. Baranova O. V. On the development of professional thinking of psychologists // Psychopedagogy in law enforcement agencies. 2016, No. 1(64).

© Парченко О. Ю., Марина И. Е., 2018

УДК 001.38

К ВОПРОСУ О СТИЛЯХ МЫШЛЕНИЯ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С. Ю. Пискорская

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31

Раскрыто понятие стилей мышления, выявлена специфика их реализации в научно-исследовательской деятельности. Определено значение исследовательской традиции в научном познании.

Ключевые слова: стиль мышления, исследовательская традиция, научное познание.

TO THE QUESTION OF STYLES OF THINKING IN SCIENTIFIC RESEARCH

S. U. Piskorskaya

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarsky Rabochy Av., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation

The concept of thinking styles is revealed, the specificity of their realization in research activity is revealed. The importance of the research tradition in scientific knowledge is determined.

Keywords: style of thinking, research tradition, scientific knowledge.

Важную роль в научно-исследовательской деятельности играют стили мышления. Осознание их значимости и при этом неоднозначности многократно представлялось в трудах отечественных авторов. Так, И. Д. Андреев, Т. В. Барчунова, В. В. Остапенко, Б. А. Парохонский и В. А. Устюгов в своих работах выявляли роль стилевых особенностей в формировании системы научного знания в целом. Ученые сходятся во мнении, что стилевая принадлежность может рассматриваться широко: от стиля определенного авторитетного мыслителя или отдельной сформированной научной школы до стиля научного познания конкретной исторической эпохи.

Так, по мнению И. Д. Андреева, ядром стиля мышления выступает исторически сложившаяся общность социальных предпочтений и методологических принципов, которые влияют на постановку научных проблем, поиск путей, методов и средств их преодоления [1]. В этом смысле, понятие стиля мышления может служить в качестве характеристики, как отдельных научных направлений, так и целых областей исследования, поскольку определяется фундаментальными научными исследованиями, присущих эпохе. Данное понятие демонстрирует специфику задач, актуальных для определенного времени, а также идей, лежащих в основе их решения.

Тем самым, любой период в развитии научно-исследовательской деятельности представляет собой особый стиль мышления со своими приемами и формами научной деятельности. Этот стиль является господствующим до тех пор, пока удовлетворяет потребностям данной эпохи, однако со временем, благодаря накоплению и расширению достижений науки, он начинает проявлять свою ограниченность в постановке и решении вновь возникающих проблем, что приводит либо к его существенному преобразованию, либо к формированию нового стиля, соответствующего новой научной эпохе [2].

Неслучайно большинство исследователей связывают стиль мышления с мировоззренческими установками, идеалами и ценностями науки конкретно-исторического периода развития общества и характеризуют его как исторически сложившуюся систему особенностей мышления, имеющую место в ту или иную историческую эпоху [3; 4]. В результате, проблема исследования выявления, становления и формирования основных стилей мышления связывается с выявлением основных этапов в развитии научно-исследовательской деятельности и анализом их характеристик в различные периоды общественно-исторического развития.

Важным аспектом исследования выступает тот факт, что стиль мышления по специфике своего содержания в определенной части схож с методом познания, что зачастую приводит к их отождествлению. Эта «схожесть» заключается в том, что оба этих понятия включены в систему методологии научного познания и содержат специфическую совокупность научных регулятивов и принципов.

И вместе с тем между данными понятиями существует значительное отличие, связанное с тем, что стиль мышления намного сильнее зависит от специфических мировоззренческих принципов и социально-этических установок конкретной исторической эпохи. Ярким примером тому служат отличия стилей мышления и основанных на них гелиоцентрических космологических открытиях Николая Коперника, Галилео Галилея, Джордано Бруно с религиозными доктринальными установками Средневековья. При этом главенствующие методы познания (в том числе, используемые данными мыслителями) оставались приемлемыми для данной эпохи.

Действительно, если античный и средневековый стили определяли долгое время существовавшие космоцентрические и религиозные представления, то в эпоху Нового времени господствующим являлся стиль Ньютона, рассматривавшего мир как механизм, а природу – как материал для преобразования мира в соответствии с потребностями познающего субъекта. Позднее, с возникновением квантовой механики, был сформирован новый стиль, определивший особый подход к проблеме субъект-объектных отношений, при котором существенно возрастает субъективная роль экспериментатора при постановке научных исследований.

Стили мышления, таким образом, могут претерпевать серьезные изменения, а иногда и полную трансформацию в связи с качественными изменениями господствующих парадигм, новыми научными открытиями и достижениями, в то время как общенаучные методы, в частности, наблюдение и эксперимент, а также общелогические (анализ и синтез, индукция и дедукция) существенно не меняются.

Еще более очевидно их различие на уровне общефилософских принципов. В настоящее время выделяют два основных стиля мышления – диалектический и метафизический [1; 5], которые представляют противоположные, но необходимые стили и методы для постановки и решения современных научных проблем, характеризующих статические и динамические процессы в различных областях научного знания. Сама постановка проблемы существования метафизического и диалектического стилей мышления в зависимости от специфики и характера исследуемых процессов демонстрирует их актуальность и значимость в современной научно-исследовательской деятельности.

Стиль мышления при таком подходе – это исторически сложившаяся совокупность методологических принципов, регулятивов, ценностей и норм науки, определяющих ее содержание на конкретном этапе общественного развития.

Анализируя значение стиля мышления в научной деятельности, на обширном документальном материале В. А. Устюгов показал, что взгляды исследователей данного вопроса эволюционируют от концепций стиля мышления как гносеологическая или ценностная составляющая научного познания, к концепции плюрализма, согласно которой любой стиль – это характеристика индивидуального самовыражения ученого [6].

Такой подход приводит, с одной стороны, к осознанию стиля мышления как формы выражения индивидуальных, своеобразных, а значит, субъективных аспектов познавательно-

го отношения ученого к себе как к субъекту познавательной деятельности и к окружающему миру как к объекту познания.

С другой стороны, плюралистический подход приводит к появлению определенных барьеров между ученым (субъектом познания) и интересующим его фрагментом реальности (предметом познания). Данное обстоятельство объясняется тем, что стилевая принадлежность ограничивает представления ученого о мире как таковом и детерминирует специфические, субъективные критерии истинности.

В результате, в рамках плюралистического подхода стиль мышления предстает как характеристика познавательной сферы, свидетельствующая об особенностях ее организации, своеобразии способов получения знания, его ценностей, норм и средств. Эти стилевые особенности формируются в устойчивое предпочтение определенных схем, шаблонов или образцов постановки проблем, целей, задач, выбора механизмов реализации, стабильно проявляющихся в различных научных исследованиях.

Тем самым, стиль мышления представляет не только индивидуальную форму внешнего выражения любой научно-исследовательской деятельности, но и ее качественную специфику. Существование различных стилей является основанием для выделения научных школ и научно-исследовательских направлений. Стилевая принадлежность отражает такие особенности, как самоопределение субъекта познания, осознание и интерпретацию научных фактов (гипотез, теорий).

Таким образом, стиль мышления, господствующий в конкретную историческую эпоху, также как и стиль мышления определенной научной школы или, более того, отдельного ученого, подчеркивает качественные стороны субъективности научного мышления. Однако процесс познания – это не только процесс мышления, это единство теоретического и эмпирического, чувственного и рационального в познавательной деятельности.

В связи с этим представляется актуальным наряду с понятием «стиль мышления» использовать понятие «стиль научного познания», которое, с одной стороны, отвечает за предметность научного поиска, а с другой, позволяет более объективно анализировать познавательную деятельность [7]. При таком подходе стиль научного познания предстает как относительно устойчивая определенность научного познания, выявляющая общность свойств, характерных черт научного освоения действительности, обусловленную конкретно-историческим этапом общественного развития.

Отметим, что в современном научном познании отмечается неоднозначное отношение, как к самому процессу познания, так и к его результатам: индивидуальность, а зачастую неординарность и подчеркнутая субъективность, приводит не только к принятию различных способов видения и изучения природных, социальных и мыслительных процессов, но и определенной толерантности в области научной деятельности.

Не менее важным является и наличие глобального различия в классификации подходов к науке по цивилизационным принципам (западноевропейский и античный (восточный, традиционный), традиционный и техногенный подходы) [8; 9]. В соответствии с этими подходами выделяются различные аспекты альтернативности, например, модели мира, бинарность ценностных установок и исследовательских традиций в научно-исследовательской деятельности, представляющих своеобразные стратегии научного поиска, а также способы интерпретации результатов научных исследований [10–12].

Исследовательская традиция – это ядро стиля научного познания, поскольку представляет собой способ познавательной деятельности, заключенный в локальные рамки познавательной культуры (схемы, образцы функционирования и восприятия содержания). Рефлексивная сфера исследовательской традиции включает общемировоззренческий, познавательный и ценностный уровни. Эти уровни постепенно прививаются исследователю через отношение к определенной научной школе, области его научных интересов, национальных научных традиций.

Вживаясь в научный коллектив, изучая труды признанных научных авторитетов, прорывные достижения современной науки, участвуя в коллективных научных исследованиях каждый исследователь «вписывает» свое индивидуальное видение в рамки определенного стиля научного познания или наоборот, противопоставляет себя ему.

Такое противопоставление происходит не на пустом месте, исследователь начинает критиковать устоявшиеся образцы поведения и мышления, осуществляет критический анализ деятельности, выявляет несоответствие результатов научной деятельности современным достижениям или ценностям. Все это приводит к формированию нового стиля, который также должен выполнять познавательную и мировоззренческую функции, демонстрируя новые результаты (факты, гипотезы, теории) и их интерпретацию.

Таким образом, можно с уверенностью сделать вывод о том, что исследование стилей мышления дает ключ к пониманию того, каким образом формируется и направляется вся научно-исследовательская деятельность.

Библиографические ссылки

1. Андреев И. Д. О стиле научного мышления // *Философские науки*. 1982. № 3. С. 45–54.
2. Пискорская С. Ю. Стили мышления и научного познания // *Современные направления теоретических и прикладных исследований 2013 : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (19–30 марта 2013 г., Одесса)*. Т. 24, вып. 1. Одесса : Куприяненко, 2013. С. 59–62.
3. Барчунова Т. В. Понятие стиля мышления как средства методологической рефлексии // *Мысли о мыслях : сб. тр. Т. 1, ч. 1*. Новосибирск : ЭКО, 1986. С. 169–183.
4. Остапенко В. В. Стиль мышления в системе знания научной картины мира // *Вестник Киев. ун-та. Философские проблемы современного естествознания*. 1990. Вып. 74. С. 21–29.
5. Парахонский Б. А. Стиль мышления. Философские аспекты анализа стиля в сфере языка, культуры и познания. Киев : Наук. думка, 1982. 119 с.
6. Устюгов В. А. Стиль естественнонаучного мышления как проблема философско-методологического анализа // *Вестник КрасГУ. Сер. Гуманитарные науки*. 2002. № 2. С. 36–41.
7. Пискорская С. Ю. Стиль научного познания и его стандарты : монография ; Сиб. гос. аэрокосмич. ун-т. Красноярск, 2007. 244 с.
8. Белов В. А. Образ науки в ее ценностном измерении (философский анализ). Новосибирск : Наука. Сиб. изд. фирма РАН, 1995. 266 с.
9. Степин В. С. Теоретическое знание. Москва : Прогресс-Традиция, 2000. 744 с.
10. Кара-Мурза С. Г. Наука и кризис цивилизации // *Вопр. философии*. 1990. № 9. С. 3–15.
11. Современная философия науки: знание, рациональность, ценности в трудах мыслителей Запада : сб. ст. Москва : Логос, 1996. 400 с.
12. Чуринов Н. М. Совершенство и свобода: философские очерки. 2-е изд. ; СИБУП. Красноярск, 2003. 515 с.

References

1. Andreyev I. D. O stile nauchnogo myshleniya // *Filosofskiye nauki*. 1982, № 3, S. 45–54.
2. Piskorskaya S. Yu. Stili myshleniya i nauchnogo poznaniya // *Sovremennyye napravleniya teoreticheskikh i prikladnykh issledovaniy 2013 : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (19–30 marta 2013 g., Odessa)*. T. 24, Vyp. 1. Odessa, Kupriyenko, 2013, S. 59–62.
3. Barchunova T. V. Ponyatiye stilya myshleniya kak sredstva metodologicheskoy refleksii // *Mysli o myslyakh : Sb. tr. T. 1, ch. 1*. Novosibirsk, EKO, 1986, S. 169–183.
4. Ostapenko V. V. Stil' myshleniya v sisteme znaniya nauchnoy kartiny mira // *Vestnik Kiyev. un-ta. Filosofskiye problemy sovremennogo estestvoznaniya*. 1990, Vyp. 74, S. 21–29.

5. Parakhonskiy B. A. Stil' myshleniya. Filosofskiye aspekty analiza stilya v sfere yazyka, kul'tury i poznaniya. Kiyev, Nauk. dumka, 1982, 119 s.
6. Ustyugov V. A. Stil' estestvennonauchnogo myshleniya kak problema filosofsko-metodologicheskogo analiza // Vestnik KrasGU. Ser. Gumanitarnyye nauki. 2002, № 2, S. 36–41.
7. Piskorskaya S. Yu. Stil' nauchnogo poznaniya i ego standarty : monografiya ; Sib. gos. aerokosmich. un-t. Krasnoyarsk, 2007, 244 s.
8. Belov V. A. Obraz nauki v eye tsennostnom izmerenii (filosofskiy analiz). Novosibirsk, Nauka. Sib. izd. firma RAN, 1995, 266 s.
9. Stepin V. S. Teoreticheskoye znaniye. Moskva, Progress-Traditsiya, 2000, 744 s.
10. Kara-Murza S. G. Nauka i krizis tsivilizatsii // Vopr. filosofii. 1990, № 9, S. 3–15.
11. Sovremennaya filosofiya nauki: znaniye, ratsional'nost', tsennosti v trudakh mysliteley Zapada : sb. st. Moskva, Logos, 1996, 400 s.
12. Churinov N. M. Sovershenstvo i svoboda: filosofskiye ocherki. 2-e izd. ; SIBUP. Krasnoyarsk, 2003, 515 s.

© Пискорская С. Ю., 2018

УДК 373.5(47)

**РЕШЕНИЕ ПРОЕКТНЫХ ЗАДАЧ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
ТЕХНОЛОГИЯ, НАПРАВЛЕННАЯ НА ДОСТИЖЕНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ
РЕЗУЛЬТАТОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Г. В. Раицкая, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой начального образования

Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки
работников образования
Российская Федерация, 660000, г. Красноярск, ул. Матросова, 19
E-mail: raitskaya@kipk.ru

Представлена авторская позиция технологии по решению проектных задач младшими школьниками и раскрывается ее структура и специфические особенности подготовки и проведения. На примере включенности обучающихся в самостоятельную деятельность показаны этапы освоения детьми способов решения проектных задач.

Ключевые слова: инновационная технология, решение проектных задач, метапредметные результаты.

**SOLVING PROJECT TASKS AS AN INNOVATIVE EDUCATIONAL
TECHNOLOGY AIMED TO ACHIEVE THE METAPREDMET RESULTS
OF YOUNG SCHOOLCHILDREN**

G. V. Raitskaya, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer,
Head of the Chair of Primary Education

Krasnoyarsk Regional Institute of Professional Development and Professional Retraining of Educators
19, Matrosov Str., Krasnoyarsk, 660000, Russian Federation
E-mail: raitskaya@kipk.ru

The article presents the author's position of technology for solving project problems by junior schoolchildren and reveals its structure and specific features of preparation and conduct. On the example of the inclusion of students in an independent activity, the stages of children's learning how to solve project problems are shown.

Keywords: innovative technology, solution of design tasks, meta-subject results.

Что позволяет нам говорить о том, что технология решения проектных задач в образовании относится к инновационной? В толковом словаре понятие «инновация» определяется как «...практическое использование новшества, выступающего в форме конкретного продукта, технологии, структуры или услуги» [1]. Отметим, что в рамках федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее – ФГОС НОО) заявлено требование к учителям начальных классов по реализации современных образовательных технологий деятельностного типа, к которым относится проектно-исследовательская деятельность [2, п. 22]. Соответственно, приоритетным на начальном уровне образования является создание комфортных условий для формирования компетентностей, значимых для успеха в самых разных сферах жизни любого человека и общества – проектно-исследовательская компетентность.

По сути, в начале 2010-х годов трудность по введению данной технологии в практике связана с искажением понятиями «проектирование», «проектная деятельность» по отношению к детям младшего школьного возраста. Педагоги начали в срочном порядке заниматься на уроках проектной деятельностью и учить младших школьников делать невозможное (для их возраста): формулировать актуальность, гипотезу, вычленять проблему и так далее. Получалась неосознанная детская деятельность, навязанная учителем.

Отметим, что в соответствии с возрастом в начальной школе не могут реализовываться проекты, понимаемые нами в широком смысле слова как полноценная научная деятельность. Младший школьник может включиться лишь в освоение проектной деятельности только при постановке небольшой по времени и объему, более конкретной задачи, требующей ее решение. Совершенно очевидно, что самостоятельно все составляющие этапа проектирования младший школьник выполнить не может даже при руководстве учителя.

В последнее время в научной литературе обозначилась важность метода проектирования в трудах ученых (Д. Дьюи, У. Килпатрик, С. Т. Шацкий, Е. С. Полат, К. Н. Поливанова, А. Б. Воронцов и другие). Этот метод является актуальным, в том числе и для младших школьников, как возможность формирования у них мощной базы основ проектирования и использования этих способов деятельности в основной школе на более высоком качественном уровне. Так появились термины, связанные именно с проектной деятельностью, но на уровне обучения детей в начальной школе, например «основы проектной деятельности», «решение проектных задач».

Одним из показателей технологии является ее воспроизводимость в практике. Проводимое исследование на кафедре начального образования Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (далее – КИПК) показало, что до введения стандартов данная технология в образовательный процесс не вводилась.

Проведенные диагностические работы со слушателями во время курсов повышения квалификации в начале 2010/11-х годов показывали, что педагоги: а) понимают проектирование как способ профессиональной деятельности – 37 % (то есть участвуют в группах по разработке проектов, причем вопрос качества не обсуждался); б) владеют методикой организации решения проектных задач – 0 %. Необходимо отметить, что в этой входной диагностической работе 100 % педагогов по каждому содержательному пункту не смогли назвать отличительные признаки проекта и проектных задач, не предъявили специфику организации в образовательном процессе, не составили алгоритма деятельности педагога по подготовке и организации проектной задачи, не смогли обозначить этапы деятельности педагогов по включению младших школьников в деятельность, не предъявили модели решения проектных задач.

Для ликвидации существующих дефицитов у учителей начальных классов на кафедре начального образования ККИПК был разработан модуль к программе повышения квалификации «Особенности организации детской деятельности: проектный метод», а затем трехуровневая программа повышения квалификации по теме «Проектная задача: разработка и реализация в учебной деятельности».

Актуальность освоения педагогами данной технологии очевидна. Выполнение диагностической работы слушателями по окончанию программы повышения квалификации показывала положительную динамику освоения проектных задач как технологию. В среднем прирост составлял 40–63 %.

Как устроена технология по решению проектных задач? Каково предназначение проектных задач (далее – ПрЗ)? На какие результаты у младших школьников влияет ведение занятий по решению ПрЗ? Отвечая на поставленные вопросы, мы утверждаем, что именно решение проектных задач представляет собой особую форму учебной работы обучающихся,

которая существенно отличается от привычной учебной деятельности, направленной на получение и освоение систематических знаний.

Под понятием «проектная задача» нами понимается специально организованная групповая детская деятельность обучающихся для решения «завуалированной», приближенной к жизни (квазижизненной), ситуации с целью их самостоятельного нахождения различных вариантов ее решения [3].

Особенностью данной технологии является возможность формирования метапредметных результатов. Ключевым термином в определении данного понятия является «самостоятельное нахождение различных вариантов решения», это значит, рассматриваемое содержание позволяет формировать у младших школьников не предметные, а метапредметные результаты (регулятивные, познавательные, коммуникативные). Другими словами, проектная задача – это поиск детьми несуществующих ранее способов.

В чем суть детского решения ПрЗ: надо определить границы своего знания /незнания; понять, что можно отобрать из знакомого, чтобы решить эту задачу. Младшему школьнику необходимо определить набор тех приемов, способов и средств, которые уже есть в их багаже для решения поставленной конкретной задачи, и выполнять действия: поставить цель, спланировать этапы работы, определить способ решения задачи, распределить между всеми участниками функции. Все это делается для того, чтобы успешно решить поставленную проектную задачу.

За счет такой организации деятельности младшие школьники приобретают способности: *рефлексировать* (видеть проблему, анализировать сделанное, видеть трудности, ошибки); *целеполагать* (ставить и удерживать цели); *планировать* (составлять план своей деятельности); *моделировать* (представлять способ действий в виде схемы-модели, выделять существенное и главное); *оценивать*. Эти способности являются регулятивными универсальными учебными умениями. Возможность сформировать эти умения становится реальной при условии систематической работы по проведению учебных занятий, направленных на решение проектных задач.

ПрЗ решаются небольшой группой детей, что позволяет сформировать коммуникативные универсальные учебные умения, в том числе: *проявлять инициативу при поиске способа*; *вступать в коммуникацию* (взаимодействовать при решении задачи, отстаивать свою позицию, принимать или аргументированно отклонять точки зрения других). Развитие личности младшего школьника в соответствии со стандартом должно обеспечиваться, прежде всего, *формированием универсальных учебных действий*, обеспечивающих способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию, умению принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебной деятельности [2]. За счет решения проектных задач у младших школьников формируется учебная самостоятельность и учебное сотрудничество.

Таким образом, технология решения проектных задач позволяет сформировать у детей младшего школьного возраста метапредметные универсальные учебные действия, в большей степени регулятивные и коммуникативные.

Технология решения ПрЗ требует четкого соблюдения этапности работы. Рассмотрим это утверждение с позиции включения в самостоятельную активную деятельность младшего школьника. Здесь не важно выполнить работу первым, здесь важно: самостоятельно выявить проблему, договориться о совместном итоговом результате, разделить ответственность за каждую часть будущего «продукта», совместно найти один или несколько путей решения задачи. Для того чтобы включить ребенка в активную деятельность средствами решения проектных задач, педагог может использовать различные модели. Об этом можно прочитать в авторских статьях [4; 5].

Какова структура ПрЗ с точки зрения участия младших школьников?

1. *Определение проблемы в представленной ситуации*, которая задается не в открытом виде, а в косвенном. Проблемная ситуация приближена к жизненной, ее называют квазизженной ситуацией.

2. *Непосредственное решение ПрЗ*. Каждое задание – это шаг по решению поставленной учебной задачи. В этом случае задача направлена на формирование одного из метапредметных умений (регулятивное или коммуникативное). Задания представляют собой их серию, где результатом становится именно та задача, которую решают младшие школьники методом проекта.

3. *Участие в подготовке презентации «общего продукта»*.

4. *Участие в предъявлении «общего продукта»*. Итогом решенной проектной задачи становится: 1) реальный «продукт» (текст, схема, макет..., результат анализа ситуации в виде таблиц, диаграмм, графиков); 2) нематериальный «продукт» – качественное изменение сознания ребенка по приобретению нового способа действий.

Возникает очередной вопрос «Почему учителя начальных классов неохотно берут технологию решения проектных задач в полном объеме?» На наш взгляд, это достаточно трудная технология в плане интеллектуального осознания, создания и реализации. В чем проявляются трудности в освоении технологии? Отметим некоторые из них:

– Педагогу нужно найти место в собственных программах по учебным предметам, за счет которых будет проводиться учебные занятия по решению ПрЗ. Кроме этого нужно просчитать количество времени для выполнения работ.

– Необходима колоссальная работа педагога к подготовке проектной задачи, как в теоретическом, так и практическом плане. Об этом можно прочитать в статье «Этапы овладения педагогом технологией организации деятельности младших школьников по решению проектных задач» [6]. Кроме этого, понять суть технологии решения проектных задач, составить пакет материалов. Нужно выстроить проблемную ситуацию, в которой будет спрятана проблема; подготовить задачи, позволяющие при их решении выйти обучающимся на поставленную педагогическую цель и детские планируемые метапредметные результаты; продумать вариант организации детей в группы и критерии оценки их действий.

Большая подготовка педагога к непосредственному проведению проектной задачи. Сама реализация ПрЗ требует обязательное «удерживание» технологии по принципам: нельзя навязывать собственное мнение и вмешиваться в работу детей; задания подбираются таким образом, что задание выполнить один ребенок не смог; происходит включение детей в группы, где важно учить школьников каждому этапу их деятельности, начиная с азов работы в группе [2; 4]. Конечно, предполагается учителем большой подготовки дополнительного материала для решения любой проектной задачи по этому вопросу, подключение к Интернету и др. Таких трудностей достаточно количество. И чем больше педагог начинает в этом разбираться, тем больше вопросов у него возникает.

Всякое ли задание можно считать ПрЗ? Какие существуют основания для различения заданий? Давайте рассмотрим несколько вариантов, предложенных ниже. Наша задача – определить, к какому виду заданий оно относится?

Задание 1. Запишите предложение по порядку так, чтобы получился текст.

Задание 2. Сделайте поздравительную открытку для бабушки.

Задание 3. Постройте макет детской площадки.

Задание 4. Используя иллюстрации, составьте текст.

Задание 5. ...Сравните все планеты, которые существуют.

Задание 6. Составьте модель домика для птиц, используя конструктор.

Отметим, что формулировки практически всех заданий предполагают работу с учебным предметным содержанием. Задания под номером один и четыре – это учебные задачи, которые предполагают работу с конкретным предметным содержанием по русскому языку и литературному чтению. Эти задания направлены на достижение предметных результатов

базового уровня. Задания № 2, 3, 6 являются творческими заданиями (можно употребить термин «творческий проект»), которые предполагают творческую работу детей в свободном режиме без сопровождения педагога. Формулировка задания 5 «Сравните все планеты, которые существуют» является частью проблемной ситуации для проектной задачи. В данной задаче действительно необходимо обучающимся вспомнить всю информацию, которая есть у школьников относительно солнечной системы (это граница знаний), а главное, в чем будет их продвижение (или новообразование) – это то, что школьники должны самостоятельно выделить основания для сравнения планет солнечной системы и далее смоделировать эту ситуацию. Получается, что из предложенного списка заданий к проектным задачам можно отнести только задание под номером 5. Обоснование следующее: вся работа строится с учетом ранее известного предметного содержания. Но для достижения фиксируемых педагогом планируемых детских результатов он предполагает организацию нового способа действия, а именно: выделение оснований для сравнения. Это очень важные микроумения, необходимые для формирования познавательного универсального учебного действия «сравнение». Данные действия осваиваются младшими школьниками при совместной работе группы, то есть они учатся учиться в конкретной квазиз жизненной ситуации, что является показателем сформированности коммуникативного универсального учебного действия.

Обращаем внимание, что формулировка задания № 5 является частью проблемной ситуации для проектной задачи. И это значит, что педагог описывает квазиз жизненную ситуацию, в которой скрыта проблема по сравнению планет. Дети должны из текста (устного и письменного) эту проблему самостоятельно в группе выявить и после этого приступить к решению данной проблемной задачи.

Практика показывает, что дети, услышав формулировку в таком виде как «Постройте детскую площадку», сразу начинают ее воплощать в жизнь. Проект не задает порядок действий. В этом случае обучающиеся даже не пытаются совместно решить поставленную задачу, а значит, им не нужно место для их совместного обдумывания, рассуждения, размышления. Руки детей действуют намного быстрее, чем голова. Если подвергать действия детей с точки зрения оценивания их способа работы, то очень высокий процент выполнения такого вида работы становится индивидуальным.

А в проектной задаче, наоборот, обязательное место отводится работе младших школьников в группе для постановки совместной цели, построению единого плана действия, решения задачи и оценивания шагов выполнения. Может быть определена логика решения поставленной задачи, она может быть любой последовательности, а может быть скрыта. Учащимся предлагают все необходимые средства и материалы (часто в избыточном количестве) в виде набора или системы заданий, требуемых для их выполнения, нахождения данных. В проекте дети сами определяют набор необходимых материалов и средств. Они самостоятельно планируют действия, если позволяет школьный возраст детей.

Как необходимо действовать педагогу? В первую очередь надо педагогу понимать, что решение проектных задач проводится не ради проектирования, а для достижения метапредметных результатов. Сначала берется какое-либо одно метапредметное умение (из планируемых результатов), это может быть регулятивное или познавательное, или коммуникативное УУД. Далее, используя способ операционализации, это умение конкретизируется на микроумения. Об этом статья «Операционализация как способ профессиональной деятельности педагога в достижении планируемых результатов младшими школьниками» [7] (см. таблицу).

Если проанализировать представленную таблицу, то видно, что с первого класса по четвертый ведется целенаправленная работа, направленная на формирование умения сравнивать. Причем динамика показывает уровень повышения трудности в соответствии с возрастом ребенка, то есть выстраивается динамика формирования конкретного умения. Если в первом классе педагог предлагает обучающимся набор признаков, то во втором классе ре-

бенок самостоятельно находит небольшое количество признаков. А в четвертом классе выпускник уже должен проводить сравнение по заданным критериям. В данной таблице базовый уровень формирования микроумения выделен обычным шрифтом, а повышенный уровень – курсивом. Под базовым уровнем мы понимаем, что это умение должен демонстрировать каждый школьник, а повышенный уровень демонстрирует тот обучающийся, который сможет эту работу сделать. Конечно же, одного занятия для формирования конкретного микроумения может быть недостаточно, поэтому возможен вариант проведения двух и более занятий по решению ПрЗ именно на конкретное микроумение.

Динамика формирования у младших школьников метапредметного умения сравнивать объекты

1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Находит отличия и сходства 2–4 объектов по 2–4 заданным признакам	Находит отличия и сходства 3–5 объектов по 2–4 заданным признакам. <i>Находит отличия и сходства 2–4 объектов по самостоятельно заданному признаку</i>	Находит отличия и сходства 3–6 объектов по 3–5 заданным признакам. <i>Находит отличия и сходства 2–4 объектов по самостоятельно заданным признакам (с целью определения общих черт либо различий между ними)</i>	Проводит сравнение по заданным критериям. <i>Находит отличия и сходства 2–4 объектов по самостоятельно заданным признакам (с целью определения общих черт либо различий между ними)</i>

В нашем задании главное формируемое умение – это сравнение. В. Г. Крысько использует следующее определение понятия «Сравнение – это мыслительная операция, основанная на сопоставлении предметов и явлений, их свойств и отношений друг с другом и выявлении общности или различия между ними» [8]. Соответственно, микроумениями становятся: сопоставление объектов (в нашем задании это планеты); сопоставление одинаковых признаков (свойств) данных планет; нахождение общности планет; нахождение различия планет.

В настоящее время практически отсутствуют разработанные методики и варианты проведения ПрЗ. Поэтому мы предлагаем программу повышения квалификации «Проектная задача: разработка и реализация в учебной деятельности», освоение которой позволит учителям начальных классов, находящимся на любом уровне профессиональной деятельности, взять свое содержание. Учитель, в первую очередь, должен освоить вводный уровень профессионального развития – уметь применять готовую ПрЗ в классе. Следующий уровень профессионального мастерства – базовый. Нужно научиться вносить свои изменения, новое содержание, в уже готовую ПрЗ, то есть ее модифицировать. Самый высокий уровень предполагает самостоятельное конструирование ПрЗ. Конечно, педагоги высокого уровня будут показывать и высокое качество обученности младших школьников, которое демонстрируют на учебных занятиях.

Восьмилетняя практика работы с учителями начальной школы по решению проектных задач показала, что за курс повышения квалификации 7–8 % педагогов могут освоить высший уровень технологии, около 40–60 % осваивают базовый уровень, а вводный уровень берут около 50–30 %. Если педагог соглашается на посткурсовое сопровождение, то процент качества реализации технологии в образовательном процессе значительно возрастает. Подтверждением этому служат данные последнего конкурса «Лучший учитель города Красноярска», в котором из 13 конкурсантов 5 педагогов (38 %) проводили учебное занятие в технологии решения проектных задач.

Освоенная технология по решению проектных задач позволяет педагогу не только самому профессионально развиваться, но и демонстрировать у выпускников начальной школы сформированность проектно-исследовательской компетентности.

Библиографические ссылки

1. Толковый словарь «Инновационная деятельность». Термины инновационного менеджмента и смежных областей [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/searchall.php> (дата обращения: 15.04.2018).

2. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : Приказ М-ва образования и науки Российской Федерации № 373 от 6 октября 2009 г. с изм. и доп. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

3. Раицкая Г. В. Достижение младшими школьниками планируемых результатов в процессе обучения групповому проектированию // Достижение планируемых результатов младшими школьниками (3 класс): учеб.-метод. пособие / под ред. Г. В. Раицкой. Красноярск, 2015. 141 с.

4. Раицкая Г. В. Организационно-управленческие этапы внедрения модели решения проектных задач // Нижегородское образование. 2017. № 2. С. 66–70.

5. Раицкая Г. В. Модель включения младших школьников в активную познавательную деятельность средствами решения проектных задач // Педагогика и психология: проблемы развития мышления : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (08 декабря 2016 г., Красноярск) / под общ. ред. Т. Н. Ищенко ; СибГУ им. М. Ф. Решетнева. Красноярск, 2017. С. 102–107.

6. Раицкая Г. В. Этапы овладения педагогом технологией организации деятельности младших школьников по решению проектных задач // Нижегородское образование. 2016. № 2. С. 113–119.

7. Раицкая Г. В. Операционализация как способ профессиональной деятельности педагога в достижении планируемых результатов младшими школьниками // Нижегородское образование. 2017. № 4. С. 89–94.

8. Крысько В. Г. Общая психология в схемах и комментариях. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 253 с.

References

1. Tolkovyy slovar' "Innovatsionnaya deyatel'nost". Terminy innovatsionnogo menedzhmenta i smezhnykh oblastey [Elektronnyy resurs]. URL: <https://dic.academic.ru/searchall.php> (data obrashcheniya: 15.04.2018).

2. Ob utverzhdenii i vvedenii v deystviye federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya : Prikaz M-va obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii № 373 ot 6 oktyabrya 2009 g. s izm. i dop. Dostup iz sprav.-pravovoy sistemy "Konsul'tantPlyus".

3. Raitskaya G. V. Dostizheniye mladshimi shkol'nikami planiruyemykh rezul'tatov v protsesse obucheniya gruppovomu proyektirovaniyu // Dostizheniye planiruyemykh rezul'tatov mladshimi shkol'nikami (3 klass): ucheb.-metod. posobiye / pod red. G. V. Raitskoy. Krasnoyarsk, 2015, 141 s.

4. Raitskaya G. V. Organizatsionno-upravlencheskiye etapy vnedreniya modeli resheniya proyektnykh zadach // Nizhegorodskoye obrazovaniye. 2017, № 2, S. 66–70.

5. Raitskaya G. V. Model' vklyucheniya mladshikh shkol'nikov v aktivnyuyu poznavatel'nyuyu deyatel'nost' sredstvami resheniya proyektnykh zadach // Pedagogika i psikhologiya: problemy razvitiya myshleniya : materialy II Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiyem (08 de-

кабрыа 2016 г., Krasnoyarsk) / pod obshch. red. T. N. Ishchenko ; SibGU im. M. F. Reshetneva. Krasnoyarsk, 2017, S. 102–107.

6. Raitskaya G. V. Etapy ovladeniya pedagogom tekhnologiyey organizatsii deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov po resheniyu proyektnykh zadach // Nizhegorodskoye obrazovaniye. 2016, № 2, S. 113–119.

7. Raitskaya G. V. Operatsionalizatsiya kak sposob professional'noy deyatel'nosti peda-goga v dostizhenii planiruyemykh rezul'tatov mladshimi shkol'nikami // Nizhegorodskoye obrazovaniye. 2017, № 4, S. 89–94.

8. Krys'ko V. G. Obshchaya psikhologiya v skhemakh i kommentariyakh. Sankt-Peterburg, Piter, 2008, 253 s.

© Раицкая Г. В., 2018

УДК 378.14

РОЛЬ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА

А. Ю. Рожик

Южно-Уральский государственный университет (Национальный исследовательский университет)
Российская Федерация, 454080, г. Челябинск, просп. Ленина, 76
E-mail: rojik30@mail.ru

Актуальной проблемой в России становится подготовка будущих инженеров. Один из путей решения проблемы – формирование инженерного мышления. Дан анализ его структуры, особенности формирования и роль в деятельности будущего инженера.

Ключевые слова: инженерное мышление; развитие инженерного мышления в истории России, структура инженерного мышления; продуктивность мышления, прогностические способности, общение и инженерное мышление, средства и методы формирования инженерного мышления.

THE ROLE OF ENGINEERING THINKING IN THE WORK OF A FUTURE ENGINEER

A. Ju. Rozhik

South Ural State University (National Research University)
76, Lenin Str., Chelyabinsk, 454080, Russian Federation
E-mail: rojik30@mail.ru

Currently, there is an urgent problem in Russia – training of future engineers. One of the ways of realizing this goal may be the development of engineering thinking. The article analyzes the structure of engineering thinking, the features of the formation of engineering thinking. In addition, the article analyzes the role of engineering thinking in the future activities of the engineer.

Keywords: engineering thinking, development of engineering thinking in the history of Russia, the structure of engineering thinking, the productive thinking, predictive abilities, communication and engineering thinking, means and methods of formation of engineering thinking.

I. Актуальность темы

Интересы государства и учёных в настоящее время, не только в России, но и в других странах, направлены на решение задач, связанных с будущим развитием, созданием конкурентного, сильного государства, с решением вопросов безопасности и импортозамещения.

В нашей стране прошел целый ряд научных мероприятий, где рассматривались подобные вопросы. Одной из тем обсуждения на заседании съезда Российского союза ректоров стали вопросы подготовки инженеров, вопросы будущего развития страны. Было сказано о непрерывной опережающей подготовке инженеров, о непревзойдённости человеческого мозга, о научно-техническом заделе на будущие годы [18]. О замене фундаментальности отечественной системы образования компетенциями, об уникальности советской системы образования, её самобытности, например, научить будущего специалиста думать и размышлять, было сказано на встрече с представителями высшей школы в Воронеже ректором МГУ – В. А. Садовничим [8].

В связи с этим, в настоящее время наблюдается потребность в выделении необходимого набора качеств, свойств, факторов способствующих подготовке будущих инженеров. Анализ выступлений и публикаций ведущих учёных позволяет выделить наиболее значимые из них. Например, ректор Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого – А. И. Рудской, выделяя набор требований, которым должны обладать инженеры будущего, указывает на глубокие знания в области инженерных технологий, способность творчески применять знания из математики, естественных наук и прикладных дисциплин, способность к инновациям и системному мышлению [21]. В парламентских слушаниях Совета Федерации РФ говорится о том, что особый акцент необходимо сделать на оборонно-промышленный комплекс, так как наиболее востребованные кадры именно в этом сегменте [21]. На пресс-конференции «Подготовка инженерных кадров: профессии будущего», (ТАСС, май 2016), ректорами ведущих вузов страны было указано на прогнозируемую компетенцию подготовки инженеров в будущем – творческое техническое мышление [21]. И отечественными и зарубежными исследователями было также выделено такое понятие или феномен, как «инженерное мышление», которое должно быть сформировано у будущего инженера. Также исследователями были выделены и важные составляющие инженерного мышления, которые входят в его структуру: креативность, неконформность, интегративность, интуиция, толерантность в отношении идей, работа в команде [21].

Через формирование инженерного мышления, как указывают учёные и практики, происходит решение таких проблем как, повышение учебной мотивации, преодоление формализма в усвоении знаний. Кроме этого, сформированное инженерное мышление способствует развитию способностей выпускников нестандартно и творчески решать научные и практические проблемы, проектировать и реализовывать прорывные технологические проекты. Формирование профессионального мышления начинает складываться сначала под воздействием профессионального образования в университете. Возрастной период, на котором находятся студенты, определяется как период поздней юности, молодости (18–23 до 30 лет). Социальная ситуация развития – освоение выбранной профессии (и создание семьи) [9; 14]. Этот возрастной период является оптимумом развития интеллектуальных и вербально-логических функций, для психических процессов характерны высокие реакции переключения, подвижность и пластичность. На этот период приходится самый высокий процент коэффициентов умственного развития [3]. Одним из факторов, развивающим эти функции является образование.

Обобщая всё выше сказанное, можно сделать вывод, что гарантией стабильного будущего, как отмечают ученые и политики, являются: наличие собственного интеллектуального потенциала, обученного и подготовленного в своей стране, развитие и сохранение системы инженерного образования, разработка современной модели выпускника инженерного направления [11; 18].

II. Исторический путь формирования инженерного мышления в России

Для того чтобы определить роль инженерного мышления в деятельности будущего инженера, определиться с методами и способами формирования инженерного мышления, необходимо рассмотреть его формирование в исторической ретроспективе.

Проблема развития и формирования инженерного мышления в нашей стране имеет многовековую историю. Технические умения и техническое мышление на Руси присутствовали у русских мастеров. На его наличие указывают, во-первых, высокие технические навыки, проявляющиеся при постройке деревянных строений у розмыслов того времени, а во-вторых, зачатки конструкторских способностей – прежде чем строить новый храм или дом, розмысл изучал подобные здания и делал образец из дерева – модель сооружения [12]. В дальнейшем на развитие просвещения на Руси и технических умений у мастеров оказало влияние греческое учение. Технические умения в то время носят византийский характер, но для технического мышления характерна самобытность, проявляющаяся в том, что отечест-

венные мастера, перенимая инженерные методы у иностранных мастеров, использовали элементы русского деревянного зодчества, перенося их в камень. Это первый, пропедевтический, этап формирования инженерного мышления в России, поскольку еще не сложилась инженерная деятельность, а следовательно и подготовка к ней. Однако развитие и формирование технического мышления заложили основы для решения проблемы на следующем этапе.

После свержения ига, делается поворот России с восточных на западные ценности. На начало их развития оказывают влияние итальянские инженеры. И начинают формироваться зачатки инженерного мышления. В целом, в развитии всех сторон жизни и образования, в том числе и инженерного, Россия существенно отставала от стран Европы, где уже была эпоха Возрождения, и применялись её архитектурные и инженерные методы [12]. Звание инженеров было только у иностранных мастеров, и встречается впервые в документах при царе Алексее Михайловиче [12]. Розмыслы не составляли инженерного корпуса, отечественные инженеры появились только в XVIII веке, при Петре I. До XVII века внешкольное и общее образование носило церковный характер. Во всех отраслях знания было много церковного и мало научного. Математика была слабо развита. Геометрия не была известна [12]. Потребность в инженерах удовлетворялась за счёт иностранных специалистов. Существовали и собственные мастера, но им не хватало теоретической научной подготовки. В этот период для развития инженерного образования больше не было сделано каких-то специальных мер [12].

Возникновение в XVIII в. в России специального инженерного образования, *инженерной деятельности как профессии, формирование инженерного мышления и всех преобразований связано с военной реформой и гениальной личностью Петра Первого*. Введение постоянного регулярного войска и укрепление армии привело к развитию производства. На образование русских инженеров оказали влияние уже такие иностранные инженерные школы, как немецкая, французская и голландская [12]. Дальнейший прогресс в развитии инженерного образования и мышления был достигнут в начале XIX века под влиянием французской инженерной школы, а также российских учёных и профессоров. В России, в это время сформировалась собственная **классическая система инженерного образования**.

К началу XX столетия инженерная деятельность уже включает сложный комплекс различных видов деятельности: изобретательская, конструкторская, проектировочная, технологическая. В связи с этим, **инженерное мышление усложняется и становится системным**. Развиваются инженерные способности, изобретательство, созданы передовые технологии, на смену ручного труда пришло машинное производство. Несмотря на это, с 1990-х и по 2000 годы в России, как и во всём мире в сфере инженерно-технического образования и выпуска ИТР констатируется затянувшаяся стагнация, снижение интереса к инженерным специальностям и кризис в инженерном образовании [12].

Рассмотрение проблемы формирования инженерного мышления в историческом контексте в процессе образования, имеет важное практическое и стратегическое значение. Развитие любого государства связано с развитием инженерного дела и с образованием. Необходимы обучение и подготовка собственных, отечественных специалистов, способных создавать технологии и изобретения. Необходимо использовать эффективно не только инновации других стран в технологиях и образовании, но и применять собственный наработанный годами и веками передовой опыт в образовании и производстве. Для разработки и введения новых систем обучения необходим взвешенный подход и помощь науки и учёных в выборе собственного пути развития, без бездумного копирования чужих образцов.

Каковы перспективы и прогнозы развития системы формирования инженерного мышления в XXI в.? По мнению учёных и исследователей, дальнейшее эффективное развитие будет зависеть от разработки современной модели будущего инженера, что сегодня является актуальной задачей для образования. Модель должна оперативно отражать запросы работодателя, реальную и прогнозируемую ситуацию в стране и мире. При разработке такой модели за основу можно взять структуру «инженерное мышление», где каждый из компонентов

выполняет определённую функцию, а в целом, взаимодействуя, они определяют эффективность деятельности будущего специалиста. Например, к этим компонентам относятся: креативность, неконформность, интегративность, интуиция, толерантность в отношении идей и работа в команде [12]. Кроме этого, «модель выпускника», инженера должна строиться с учётом традиций отечественной школы, инженерной школы и российского менталитета.

III. Роль инженерного мышления в деятельности будущего инженера

Для определения роли и характеристики инженерного мышления мы здесь приводим собственное определение данного понятия, которое было нами получено в ходе рассмотрения и интеграции различных научных подходов и точек зрения российских и зарубежных учёных. В нашем понимании **инженерное мышление** это непрерывный социально-психический процесс, связанный с деятельностью, где основными компонентами являются различные типы мышления: политехническое, интегративно-симультанное (т. е. разносторонний подход к решению проблем), толерантное, коллективное, продуктивное.

Из определения и структуры (см. таблицу) инженерного мышления мы видим, что оно представляет собой сложную систему и состоит из различных компонентов.

Структура инженерного мышления

Структура инженерного мышления				
Компоненты инженерного мышления				
Политехническое	Интегративно-симультанное (синтез, система)	Продуктивное	Коллективное	Толерантное
Функции компонентов инженерного мышления				
<i>Универсальный тип ориентировки в технических объектах при любых видах деятельности (и практической, и теоретической): проектировании, конструировании, эксплуатации и т. д.</i>	<i>Разносторонний подход к решению задач (проблемно-поисковая активность, способы решения задач)</i>	<i>Прогнозирование (интеллектуальная активность) прогностические способности можно соотнести с творческим мышлением. Основание прогностических способностей – интеллектуальная активность и интеллектуальная инициатива</i>	<i>Взаимодействие (умение работать в команде способность обосновать предлагаемые решения)</i>	<i>Согласование толерантность к идеям и точкам зрения</i>

При формировании инженерного мышления в процессе обучения, необходимо учитывать психологические закономерности развития на данном возрастном этапе. На практике невозможно управлять каждой отдельно взятой психической функцией – памятью, восприятием, вниманием, мышлением. В таком случае имеет место такое понятие как «продуктивный процесс» или продуктивное мышление, которое включает в себя общие закономерности познавательного и психического развития [10; 16].

Продуктивный процесс – психический процесс, который обеспечивает открытие чего-то нового, неизвестного. Одновременно возникают психические новообразования – новые формы психической саморегуляции, действия, способности, цели, мотивы. Продуктивный процесс, как процесс открытия чего-то нового, представляет собой и микроэтап развития самого человека [10; 16]. По степени новизны продукта в результате мышления выделяют продуктивное и репродуктивное мышление.

1. Продуктивное мышление (творческое, креативное) это мышление, где в процессе решения нестандартных задач происходит создание нового продукта [4; 22]. Творческое мышление является высшей формой продуктивного мышления [4; 10].

Вопросы продуктивного (творческого, креативного) мышления рассматриваются в работах отечественных учёных: З. И. Калмыковой, А. М. Матюшкина, Я. А. Пономарёва, Н. А. Менчинской, Д. Б. Богоявленской [1; 5; 6; 10; 17; 24].

Репродуктивное мышление также играет важную роль в деятельности человека. Репродуктивное (словесно-логическое, дискурсивное) – это вид мышления, для которого характерно воспроизведение ранее полученных результатов. Оно выступает на начальном этапе решения задачи, когда используются известные способы. Если эти способы не обеспечивают успех, активизируется продуктивное мышление. Вызывает продуктивные процессы проблемная ситуация, такая ситуация, в которой имеющиеся способы поведения и знания оказываются недостаточными для выполнения задания. В обучении продуктивные процессы это часть процесса усвоения новых знаний, действий. Создание ситуаций с помощью проблемных заданий, вопросов создаёт проблемную ситуацию, вызывает познавательную мотивацию и открытие нового. Показатель продуктивного процесса – самостоятельная в дальнейшем у студента постановка и решение проблемной ситуации.

Так как продуктивное мышление это создание нового продукта в процессе решения нестандартных задач, то встаёт задача разработать способы и методы, направленные на развитие познавательной активности в процессе обучения. Необходимо отметить, что формирование будущего специалиста предполагает и овладение знаниями и навыками, и творческим отношением, профессиональным самосознанием к будущей деятельности. Овладение знаниями и навыками во время обучения в вузе – это средство овладения профессией. Цель обучения в вузе – формирование профессиональной деятельности, профессионального самосознания, формирование мышления профессионального, продуктивного, творческого [16]. Актуальность развития продуктивного мышления определяется ещё и тем, что в деятельности будущего инженера одним из видов продуктивной мыслительной деятельности является конструкторская и изобретательская деятельности, представляющие собой, по сути, процесс решения проблемных задач [13; 15].

2. В планировании инженерной деятельности присутствует и такое понятие, как предвидение, прогнозирование хода процесса, изменений среды. Инженерное прогнозирование – это предвидение, предсказание развития технических систем, конструкционных материалов, технологий и других технических объектов [20], как правило, осуществляется на трёх стадиях: на стадии проектирования, на стадии производства, на стадии эксплуатации [20; 23]. Главная задача технического прогнозирования – возможность предвидеть и осуществить предупреждение отказов в работе. Цель прогнозирования – выявление и анализ основных тенденций научно-технического развития технических систем. Прогнозирование предполагает: выявление узких мест, которые могут нарушить равновесие всей системы, так же выявление тенденций развития технических систем и выбор новых технологий, которые необходимо применить. Эффективность прогнозирования заключается в достоверном прогнозе. Эффект последнего – в моменте выбора решения. Если решения принимаются слишком рано или слишком поздно, то и в первом и во втором случае увеличиваются потери.

Сама специфика инженерной деятельности заключается в сочетании аналитических компонентов с синтетическими, продуктивных с репродуктивными, алгоритмических с эвристическими [13], с вероятностным подходом. Предвидение, прогнозирование формируется в процессе профессионального опыта, но не только. Этому умению нужно обучать будущих инженеров. Развитые прогностические способности способствуют не только созданию идей, приборов, технологий, но и помогают провести самооценку собственных возможностей, резервов [15].

Вопросы прогнозирования рассматривались в работах: П. К. Анохина, Н. А. Берштейна, С. Л. Рубинштейна, И. М. Фейгенберга, Д. Б. Богоявленской, А. В. Брушлинского, К. А. Абульхановой-Славской, А. Г. Асмолова, Б. Ф. Ломова. Вопросы технического прогнозирования раскрыты в работах В. А. Лисичкина, А. И. Половинкина, В. В. Глущенко, И. В. Бестужев-Лада [1; 2; 5; 6; 7; 17; 19; 25].

При рассмотрении структуры инженерного мышления, где одним из компонентов является продуктивный компонент, при объяснении процесса прогнозирования в этом компоненте, мы взяли точку зрения Д. Б. Богоявленской [17], которая состоит в следующем. Основанием прогностических способностей является интеллектуальная инициатива или высший уровень интеллектуальной активности. Интеллектуальная активность это количественный показатель умственной деятельности. Интеллектуальная инициатива это продолжение познавательной деятельности, которая не обусловлена ни потребностями, ни внешней оценкой, ни внутренней неудовлетворённостью. В интеллектуальной активности выделяются три уровня: «репродуктивный», «эвристический» и «креативный» (высший уровень), для которого характерна самостоятельная, не стимулированная извне постановка проблемы, углублённое проникновение в объект и предсказание изменений тенденций развития объекта. Креативный уровень является психологическим механизмом прогностической способности, где через вскрытие глубинной сути объекта происходит «ломка» сложившихся представлений и стереотипов.

По нашему мнению данное объяснение психологического механизма процесса прогнозирования и его уровней является наиболее эффективным, так как в нём одновременно раскрывается и суть механизма прогнозирования, и суть продуктивного мышления.

Учёные отмечают, что прогнозирование развития событий и планирование собственных действий являются неотъемлемой частью любой деятельности человека, в том числе и в технической сфере.

3. Роль общения в формировании инженерного мышления.

Мы уже упомянули, что при формировании инженерного мышления в процессе обучения, необходимо учитывать психологические закономерности развития на данном возрастном этапе. Также необходимо учитывать и специфику самого инженерного мышления. Например, одним из его компонентов является «коммуникативно-групповой». Суть этого компонента исходит из самой специфики инженерного мышления, выражающейся в коллективном характере, и заключающейся в том, что в процессе общения, в процессе групповой деятельности происходит эффективное решение задач. Студенты должны научиться работать в группах. Работа в группе предполагает согласованность действий всех участников, постановку проблемы, выбор стратегии, выработку идей, корректировку совместного решения проблемы. Совместная работа всех участников группы значительно повышает продуктивность мышления. В процессе общения формируется «общий фонд» информации, которым может воспользоваться каждый из участников [5; 6; 15].

Инженерное мышление это непрерывный социально-психический процесс, связанный с деятельностью, где основными компонентами являются различные типы мышления: политехническое, интегративно-симультанное (т. е. разносторонний подход к решению проблем), толерантное, коллективное, продуктивное.

Продуктивное мышление это создание нового продукта в процессе решения нестандартных задач. По степени новизны выделяют продуктивное и репродуктивное мышление. Как продуктивное, так и репродуктивное мышление играет важную роль в деятельности человека, в том числе и инженерной.

Творческое мышление, креативное – это высшая ступень продуктивного мышления. Инновации – технологии, приборы это результат продуктивного, творческого мышления, где принимаются нестандартные решения, процесс мышления происходит не по алгоритму.

Для развития продуктивного мышления имеет смысл развивать прогностические способности, предвидение, психологический механизм которых является сходным с продуктивным мышлением. Этот механизм заключается в том, что основанием прогностических способностей является интеллектуальная инициатива и интеллектуальная активность, где выделяются три её уровня: «репродуктивный», «эвристический» и «креативный» (высший уровень), для которого характерна самостоятельная, постановка проблемы, углублённое

проникновение в объект, предсказание изменений тенденций развития объекта. Креативный уровень является психологическим механизмом прогностической способности, где через вскрытие глубинной сути объекта происходит «ломка» сложившихся представлений и стереотипов. Способности к предвидению формируются в процессе опыта и в процессе обучения. Формировать эти способности – задача инженерной педагогики и инженерной психологии.

Общение в инженерной деятельности играет большую роль. Одним из компонентов инженерного мышления является «коммуникативно-групповой». Суть компонента – в процессе общения, в согласованной деятельности, повышается эффективность деятельности и продуктивность мышления. Необходимо также учитывать, чтобы эти отношения были комфортными и эффективными для всех участников. Группа должна формироваться с учётом с учётом психологической совместимости и стратегий поведения участников [15].

Одним из средств, методов развития и формирования инженерного мышления, с учётом всех выше обозначенных его особенностей, в дополнении к традиционным методам, являются активные методы обучения: работа в небольших группах, мозговой штурм и деловые игры [2; 15; 16; 19; 20].

Библиографические ссылки

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва : Мысль, 1991. 299 с.
2. Поиск новых идей: от озарения к технологии (Теория и практика решения изобретательских задач) / Г. С. Альтшуллер, Б. Л. Злотин, А. В. Зусман и др. Кишинёв : Картя Молдовенискэ, 1989. 381 с.
3. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 272 с. (Сер. Мастера психологии).
4. Большая психологическая энциклопедия. Москва : Эксмо, 2007. 544 с.
5. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование: логико-психологический анализ. Москва : Мысль, 1979. 230 с. (Ин-т психологии АН СССР).
6. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение; Избранные психологические труды. 2-е изд. испр. Москва : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2003. 408 с.
7. Глушенко В. В. Прогнозирование. 3-изд. Москва : Вуз. кн., 2000. 208 с.
8. Евсюкова И. Ректор МГУ: «Мы заменили фундаментальное образование «компетенциями» [Электронный ресурс] // Аргументы и факты : офиц. сайт. URL: http://www.chr.aif.ru/voronezh/people/rektor_mgu_my_zamenili_fundamentalnoe_obrazovanie_kompetenciyam (дата обращения: 20.05.2018).
9. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. Москва : Универс. кн. ; Логос, 2008. 384 с.
10. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости ; Науч.-исслед. Ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. Москва : Педагогика, 1981. 200 с.
11. Котлярова И. О. Проблемы развития человеческих ресурсов университетов // Вестник ЮУрГУ. Сер. Образование и педагогические науки. 2012. № 41. С. 22–28.
12. Котлярова И. О., Рожик А. Ю. Формирование инженерного мышления в России : учеб. пособие. Челябинск : Изд. центр ЮУрГУ, 2018. 52 с.
13. Кудрявцев Т. В. Психология технического мышления. (Процесс и способы решения технических задач). Москва : Педагогика, 1975. 304 с.
14. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека : учеб. пособ. для студентов высш. учеб. завед. 2-е изд. Москва : ТЦ Сфера, 2009. 464 с.
15. Ломов Б. Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. Москва : Педагогика, 1991. 296 с.

16. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. Москва : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2003. 720 с.
17. Панов М. И. Интуиция, логика, творчество : сб. ст. / отв. ред. М. И. Панов. АН СССР. Москва : Наука, 1987. 175 с.
18. Пленарное заседание съезда Российского союза ректоров : офиц. сайт Президента России [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/57367> (дата обращения: 20.05.2018).
19. Половинкин А. И. Основы инженерного творчества : учеб. пособие. 3-изд., стер. Санкт-Петербург : Лань, 2007. 368 с.
20. Рапацевич Е. С. Соварь-справочник по научно-техническому творчеству. Минск : ООО «Этоним», 1995. 384 с.
21. Рожик А. Ю. Креативная составляющая инженерного мышления: теоретическое и экспериментальное исследование // Вестник ЮУрГУ. Сер. Образование и педагогические науки. 2018. Т. 10, № 2. С. 113–136.
22. Современный психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. Санкт-Петербург : Прайм-Евро-Знак, 2007. 490 с.
23. Техническое творчество: теория, методология, практика : энцикл. сл.-справ. / под ред. А. И. Половинкина, В. В. Попова. Москва ; Токио : Науч.-произв. объединение «Информ-система», 1995. 410 с.
24. Тихомиров О. К. Психология мышления : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2002. 288 с.
25. Фейгенберг И. Видеть, предвидеть, действовать. Москва : Знание, 1986. 160 с.

References

1. Abul'khanova-Slavskaya K. A. Strategiya zhizni. Moskva, Mysl', 1991, 299 s.
2. Poisk novykh idey: ot ozareniya k tekhnologii (Teoriya i praktika resheniya izobretatel'skikh zadach) / G. S. Al'tshchler, B. L. Zlotin, A. V. Zusman i dr. Kishinëv, Kartya Moldoveniske, 1989, 381 s.
3. Anan'yev B. G. O problemakh sovremennogo chelovekozvaniya. Sankt-Peterburg, Piter, 2001, 272 s. (Ser. Mastera psikhologii).
4. Bol'shaya psikhologicheskaya entsiklopediya. Moskva, Eksmo, 2007, 544 s.
5. Brushlinskiy A. V. Myshleniye i prognozirovaniye: logiko-psikhologicheskii analiz. Moskva, Mysl', 1979, 230 s. (In-t psikhologii AN SSSR).
6. Brushlinskiy A. V. Sub'yekt: myshleniye, ucheniye, voobrazheniye; Izbrannyye psikhologicheskiye trudy. 2-e izd. ispr. Moskva, Mosk. psikhol.-sots. in-t ; Voronezh, NPO "MODEK", 2003, 408 s.
7. Glushchenko V. V. Prognozirovaniye. 3-izd. Moskva, Vuz. kn., 2000, 208 s.
8. Evsyukova I. Rektor MGU: "My zamenili fundamental'noye obrazovaniye «kompetentsiyami» [Elektronnyy resurs] // Argumenty i fakty : ofits. sayt. URL: http://www.chr.aif.ru/voronezh/people/rektor_mgu_my_zamenili_fundamentalnoe_obrazovanie_kompetentsiyami (data obrashcheniya: 20.05.2018).
9. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psikhologiya : uchebnyy dlya vuzov. 2-e izd., dop., ispr. i pererab. Moskva, Univers. kn. ; Logos, 2008, 384 s.
10. Kalmykova Z. I. Produktivnoye myshleniye kak osnova obuchayemosti ; Nauch.-issled. In-t obshchey i ped. psikhologii Akad. ped. nauk SSSR. Moskva : Pedagogika, 1981. 200 s.
11. Kotlyarova I. O. Problemy razvitiya chelovecheskikh resursov universitetov // Vestnik YUUrGU. Ser. Obrazovaniye i pedagogicheskiye nauki. 2012, № 41, S. 22–28.
12. Kotlyarova I. O., Rozhik A. Yu. Formirovaniye inzhenernogo myshleniya v Rossii : ucheb. posobiye. Chelyabinsk, Izd. tsentr YUUrGU, 2018, 52 s.

13. Kudryavtsev T. V. Psikhologiya tekhnicheskogo myshleniya. (Protsess i sposoby resheniya tekhnicheskikh zadach). Moskva, Pedagogika, 1975, 304 s.
14. Kulagina I. Yu., Kolyutskiy V. N. Vozrastnaya psikhologiya: polnyy zhiznennyy tsikl razvitiya cheloveka : ucheb. posob. dlya studentov vyssh. ucheb. zaved. 2-e izd. Moskva, TTS Sfera, 2009, 464 s.
15. Lomov B. F. Voprosy obshchey, pedagogicheskoy i inzhenernoy psikhologii. Moskva, Pedagogika, 1991, 296 s.
16. Matyushkin A. M. Myshleniye, obucheniye, tvorchestvo. Moskva, Mosk. psikhol.-sots. in-t ; Voronezh, NPO "MODEK", 2003, 720 s.
17. Panov M. I. Intuitsiya, logika, tvorchestvo : sb. st. / otv. red. M. I. Panov. AN SSSR. Moskva, Nauka, 1987, 175 s.
18. Plenarnoye zasedaniye s"yezda Rossiyskogo soyuza rektorov : ofits. sayt Prezidenta Rossii [Elektronnyy resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/57367> (data obrashcheniya: 20.05.2018).
19. Polovinkin A. I. Osnovy inzhenernogo tvorchestva : ucheb. posobiye. 3-izd., ster. Sankt-Peterburg, Lan', 2007, 368 s.
20. Rapatsevich E. S. Sovar'-spravochnik po nauchno-tekhnicheskomu tvorchestvu. Minsk, OOO "Etonim", 1995, 384 s.
21. Rozhik A. Yu. Kreativnaya sostavlyayushchaya inzhenernogo myshleniya: teoreticheskoye i eksperimental'noye issledovaniye // Vestnik YUUrGU. Ser. Obrazovaniye i pedagogicheskiye nauki. 2018, T. 10, № 2, S. 113–136.
22. Sovremennyy psikhologicheskiy slovar' / pod red. B. G. Meshcheryakova, V. P. Zinchenko. Sankt-Peterburg, Praym-Evro-Znak, 2007, 490 s.
23. Tekhnicheskoye tvorchestvo: teoriya, metodologiya, praktika : entsikl. sl.-sprav. / pod red. A. I. Polovinkina, V. V. Popova. Moskva ; Tokio, Nauch.-proizv. ob'yedineniye "Inform-sistema", 1995, 410 s.
24. Tikhomirov O. K. Psikhologiya myshleniya : ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ucheb. zave-deniye. Moskva, Akademiya, 2002, 288 s.
25. Feygenberg I. Videt', predvidet', deystvovat'. Moskva, Znaniye, 1986, 160 s.

© Рожик А. Ю., 2018

УДК 159.955.2

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОНЯТИЙНОГО МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Д. В. Трошкина, кандидат педагогических наук, доцент,
К. А. Семенченко, студент

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31
E-mail: dianatroshkina@mail.ru

Рассматривается понятие как форма мышления. Представлены результаты исследования понятийного мышления подростков, направленного на изучение способностей к построению логических умозаключений, исследование операций сравнения, анализа и синтеза в мышлении подростков.

Ключевые слова: мышление, понятие, понятийное мышление, умозаключение, сравнение.

RESEARCH OF CONCEPTUAL THINKING OF ADOLESCENTS

D. V. Troshkina, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer,
K. A. Semenchenko, Student

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarsky Rabochy Av., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
E-mail: dianatroshkina@mail.ru

The article considers the concept as a form of thinking. The results of the study of the conceptual thinking of adolescents aimed at studying the abilities to construct logical inference, the study of comparison, analysis and synthesis in the thinking of adolescents are presented in the article.

Keywords: thinking, concept, conceptual thinking, inference, comparison.

Проблема мышления, а именно его развития получила освещение в ведущих философских и психолого-педагогических концепциях нового времени. Общей теории мышления, особенностям развития мыслительной деятельности обучающихся посвящены труды С. Л. Рубинштейна, Э. В. Ильенкова, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова и т. д.

Особенностью мышления является свойство получать знание о таких объектах, свойствах и отношениях окружающего мира, которые не могут быть восприняты непосредственно, то есть с помощью чувств.

Проблема формирования понятийного мышления является актуальной в наши дни, так как, во-первых, постоянно появляются новые науки и, соответственно, новые термины и понятия. Во-вторых, человек, использующий в своей речи различные термины, должен четко их определять, чтобы иметь наиболее полное представление о том, что говорит он или другие.

Понятия окружают человека каждый день. Они заменяют предметы и процессы действительности образами, придавая насыщенности и ясности разговору. Умение правильно работать с понятиями играет большую роль в обучении на всех уровнях образования.

Термин «понятие» был введён в обиход советским психологом Л. С. Выготским в середине прошлого века. Он включает в себя три момента. Первый – способность человека

видеть суть процесса, явления или объекта. Второй – способность понять причину и прогнозировать последствия, иными словами, анализировать прошлое и прогнозировать будущее. Третий – способность систематизировать информацию и строить целостную картину ситуации [1].

Понятие – отображённое в мышлении единство существенных свойств, связей и отношений предметов или явлений; мысль или система мыслей, выделяющая и обобщающая предметы некоторого класса по общим и в своей совокупности специфическим для них признакам [2].

Следует отметить принципиально понятийный характер нашего мышления, так как понятие есть итог мыслительного процесса; начало дальнейшего процесса мышления, когда, прибегая к операциям и законам логики, мы можем сделать выводы без обращения к конкретным вещам.

Таким образом, понятийное мышление – вид мышления, где используются понятия и логические конструкции. Нередко его называют отвлеченным, или абстрактным мышлением, хотя это не совсем так: абстрактный (отвлеченный) характер может иметь не только понятийное, но и образное мышление.

Понятийное мышление необходимо человеку для того, чтобы смотреть вглубь явления; уметь выстраивать логические цепочки, находить причину, вычислять последствия того или иного действия; систематизировать и использовать информацию с выгодой для самого себя.

Понятийное мышление в сравнении с наглядно-действенным и наглядно-образным мышлением – более поздний этап развития мышления как в истории человечества, так и в процессе развития конкретного человека. Оно не является врожденным, и развивается, сначала в простейших формах, у детей в школьном возрасте на основе их практического и наглядно-чувственного опыта.

Наука, изучая развитие подростков, определяет подростковый возраст с биологической точки зрения, то есть, как физический переход к наступлению половой зрелости и прекращением физического роста; с психологической, так как происходят изменения в способности к абстрактному мышлению и нескольким другим изменениям; или с социальной точки зрения как период подготовки к взрослой роли.

Одним из основных биологических изменений является изменение в структуре мозга и его организации. Мозг достигает 90 % своего взрослого размера к тому времени, когда человеку исполняется шесть лет. Таким образом, мозг значительно не увеличивается в размерах в подростковом возрасте. Тем не менее, складки в мозге становятся все более сложными к концу подросткового возраста. Наиболее значительные изменения в складках мозга в это время происходят в участках коры, отвечающие за процесс обработки когнитивной и эмоциональной информации.

Биологические изменения в структуре мозга и связях в мозгу напрямую связаны с увеличением опыта, знаний и изменениях в социальных требованиях. Возраст, в котором происходят эти изменения, индивидуален для каждого человека, но эти изменения, рассматриваемые ниже, обычно начинаются в период полового созревания или вскоре после него вместе с некоторыми навыками, развивающимися в подростковом возрасте.

Подростковый возраст является временем быстрого познавательного развития, периодом бурного развития мышления подростков. Когнитивные изменения охватывают как увеличение объема знаний и способности к абстрактному мышлению, так и более эффективной способности рассуждать.

На подростковое мышление существуют две точки зрения. Одна из них – конструктивистская точка зрения когнитивного развития. На основе работ Ж. Пиаже и Д. Б. Эльконина [3], она выдвигает гипотезу о том, что когнитивные улучшения, то есть развитие мышления у подростков относительно внезапны и резки. Вторая точка зрения вытекает из изучения

искусственного интеллекта и попытки объяснить когнитивное развитие с точки зрения роста отдельных компонентов мыслительного процесса.

К тому времени, когда человек достигает около пятнадцати лет, его основные способности мышления сопоставимы со способностями взрослых. Эти улучшения происходят в пяти областях: внимание, память, скорость обработки данных, самоконтроль.

Подростки думают быстрее, чем дети. Скорость обработки резко растет в возрасте от пяти лет и до подросткового возраста. Скорость повышения эффективности обработки данных начинает останавливаться в возрасте пятнадцати лет и не изменяется до конца подросткового и взрослого возраста.

У подростков повышается качество дедуктивного рассуждения, что приводит к развитию гипотетического мышления. Это дает возможность заранее планировать, видеть будущие последствия действий и альтернативные объяснения событий.

Появление более систематического, абстрактного мышления имеет один примечательный аспект когнитивного развития, развития мышления в подростковом возрасте. Например, подростки легче, чем дети, понимают высшую абстрактную логику, которым присуща игра слов, а также пословицы, метафоры и аналогии. Такие изменения в когнитивном познании позволяют увеличить богатство языка и начать понимать такие жанры как сатира, метафора и сарказм. Дети в возрасте до девяти лет часто вообще не могут понять сарказм. Эти изменения также позволяют качественно рассуждать, применяя логику в социальной и идеологической сферах, а также в таких вопросах, как межличностные отношения, политика, философия, религия, нравственность, дружба, вера, демократия, справедливость и честность.

Третий выигрыш в познавательных способностях предполагает способность мыслить о самом мышлении и сам этот процесс называют «метапознанием». Зачастую он включает в себя мониторинг собственной познавательной деятельности во время своего мыслительного процесса. Улучшение у подростков знания о собственных шаблонах мышления приводит к улучшению самоконтроля и более эффективному обучению. Эти процессы важны и в социальном познании, так как в результате повышается самоанализ, самосознание и рационализация. Подростки гораздо лучше, чем дети могут понять, что люди не имеют полного контроля над их умственной деятельностью.

При проведении исследования понятийного мышления подростков мы использовали три методики:

1. Образование сложных аналогий [4].
2. Сравнение понятий [5].
3. Исключение лишнего [6].

В исследовании принимали участие 30 респондентов в возрасте 15-16 лет.

Данные методики помогли выявить у подростков способность работы с понятиями.

Первая методика «Образование сложных аналогий» предназначена для изучения способностей учащихся к построению логических умозаключений, абстрагированию, сравнению и установлению связей между понятиями. Её суть заключается в том, что испытуемым необходимо обнаружить отношения между 20 парами понятий и типизировать их в соответствии с предложенным ключом или «шифром».

Результаты исследования были следующие:

Очень высокий уровень, логику понятий в своих и чужих рассуждениях продемонстрировали 9 человек, что составило 30 %.

Хороший уровень, умение логически чётко выражать свои мысли в понятиях показали 4 человека, что составило 13 %.

Хорошую норму, с редкими неточностями в использовании понятий показали 7 человек, что составило 23 %.

Среднюю норму, с ошибками и неточностями в использовании понятий набрали 5 человек, что составило 16 %.

Низкая норма, часто путано, неточно выражают свои мысли и неверно понимают связи между понятиями 4 человека, что составило 13 %;

Ниже среднего, или русский язык не является родным, или человек не различает разницы понятий, такой результат показал всего один человек, что составило 3 %.

Если респондент правильно, быстро и без особого труда решил все задания и логически объяснил все сопоставления, можно сделать вывод о том, что ему доступно понимание абстракций и сложных логических связей.

В том случае, если испытуемый с трудом понимает инструкцию, допускает ошибки при сопоставлении (только после тщательного анализа ошибок и рассуждений), можно сделать вывод о соскальзывании умозаключений, о произвольности, нелогичности рассуждений, расплывчатости мысли на фоне понимания логических связей, о неверном, ложном понимании аналогии логических связей.

Вторая методика «Сравнение понятий» предназначена для исследования мыслительных операций сравнения, анализа и синтеза в мышлении подростков. Учитывается то, насколько точно испытуемый может выделять важнейшие, существенные признаки сходства и различия понятий. Неумение и неспособность выделять данные признаки свидетельствуют о слабости обобщений и склонности к конкретному мышлению.

Кроме того, также необходимо обратить внимание на то, как испытуемый выполняет требования, относящиеся к заданной последовательности при выполнении заданий, что он делает быстрее и легче – находит сходства или различия.

Как правило, учащиеся младшего школьного возраста вместо выделения общего обычно указывают на различия объектов, поскольку за данной мыслительной операцией стоят такие типы мышления как наглядно-действенное и наглядно-образное. Таким образом, тот факт, что раньше созревает различие, а затем обобщение, свидетельствует о смене мыслительных операций, о переходе от наглядных форм мышления к словесно-логическому обобщению.

В ходе исследования были получены следующие результаты:

Определить и сходства и различия удалось 13 респондентам, что составило 43 % .

Определить только сходства (или наоборот только различия) смогли 10 человек, что составило 33 %.

Неверно расшифровали понятия 7 человек, что составило 23 %.

В данной методике необходимо проводить как количественный, так и качественный анализ результатов. Количественная обработка включает подсчет количества отмеченных испытуемым в каждой паре черт сходства и различия. Высокий уровень развития операции сравнения отмечается в том случае, когда учащийся назвал более двадцати черт, средний уровень – десять-пятнадцать черт, низкий уровень – менее десяти черт. В процессе обработки ответов необходимо учесть, какие черты отметил учащийся в большем количестве – черты сходства или различия, часто ли он употреблял родовые понятия.

С помощью третьей методики «Исключение лишнего» можно достаточно убедительно показать особенности аналитической и синтетической деятельности мозга, исследовать умения учащихся сравнивать, анализировать, обобщать и различать признаки понятий.

Тестирование проходило в два этапа, сначала предоставлялись бланки, на которых учащиеся вычёркивали лишнее слово, на втором этапе давалось устное объяснение своего выбора.

Результаты проведенного исследования:

73 % респондентов дали правильные ответы как в письменной, так и в устной форме;

27 % опрошиваемых не смогли правильно объединить слова в одну группу и исключить одно лишнее слово.

В том случае, если респондент быстро справляется с первыми тремя-четырьмя заданиями и ошибается по мере их усложнения, или же верно решает задание, но не способен

объяснить и обосновать свое решение, подобрать название группе предметов, то можно сделать вывод о его интеллектуальной недостаточности.

Если же респондент объясняет причину объединения предметов в одну группу не по их родовым или категориальным признакам, а по ситуационным критериям (то есть все предметы каким-то образом задействованы в придуманной им ситуации), то это является показателем конкретного мышления, неумения строить обобщения по существенным признакам.

Таким образом, по результатам проведенных нами методик большинство респондентов:

- имеют очень высокий уровень логичности умозаключений;
- обладают способностью выделять существенные признаки сходства и различия понятий;
- умеют сравнивать, анализировать, обобщать и различать признаки понятий.

Но были исключения, когда учащиеся не могли правильно организовать свою мыслительную деятельность и не справлялись с предложенными заданиями. Имеющиеся у них представления самостоятельно не могут превратиться в сформированные понятия. Их можно только использовать при формировании понятий. Понятия и основанные на их применении логические формы мышления усваиваются в ходе приобретения основ научных знаний.

Для того чтобы использовать в качестве орудия мышления понятия, надо пройти достаточно длительный период осознанного и адекватного владения ими. Обычно понятийное мышление связывают со взрослым человеком, для которого этот вид является не только основным и самым удобным, но и подчиняющим себе, буквально пронизывающим все остальные виды, особенно наглядно-действенное и наглядно-образное.

Библиографические ссылки

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования. Москва : Нац. образование, 2016. 368 с.
2. Войшвилло Е. К. Понятие. Москва : МГУ, 1967. 284 с.
3. Пиаже Ж. Психология интеллекта. Москва, 1979. 192 с.
4. Сложные аналогии : альманах психологич. тестов. Москва, 1995. С. 131–133.
5. Методика «Сравнение понятий» : альманах психологич. тестов. Москва, 1995. С. 134–135.
6. Исключение лишнего : альманах психологич. тестов. Москва, 1995. С. 143–152.

References

1. Vygotskij L. S. Myshlenie i rech'. Psihologicheskie issledovaniya. Moscow, Nacional'noe obrazovanie, 2016, 368 s.
2. Vojshvillo E. K. Ponyatie. Moscow, Izd-vo MGU, 1967, 284 s.
3. Piazhe Z. H. Psihologiya intellekta. Moscow, 1979, 192 s.
4. Slozhnye analogii : Al'manah psihologicheskikh testov. Moscow, 1995, S. 131–133.
5. Metodika "Sravnenie ponyatij": Al'manah psihologicheskikh testov. Moscow, 1995, S. 134–135.
6. Isklyuchenie lishnego : Al'manah psihologicheskikh testov. Moscow, 1995, S. 143–152.

© Трошкина Д. В., Семенченко К. А., 2018

УДК 371

**ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК АТТРИБУТ РАЗВИТИЯ
ПРОЕКТНОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ И СПОСОБНОСТИ
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ**

Н. Ю. Хафизова

Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования
Российская Федерация, 454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88
E-mail: kursipk74@gmail.com

Рассматривается проектная деятельность обучающихся на уроках математики, как один из активных методов развития проектного мышления, а также являющийся наиболее продуктивным в их профессиональном самоопределении.

Ключевые слова: метод проектов, проектные технологии, математическая культура, проектное мышление, профессиональное самоопределение.

**PROJECT ACTIVITY AS ATTRIBUTIVE TO DEVELOPMENT OF PROJECT
THINKING AND ABILITY TO PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION**

N. Ju. Khafizova

Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators
88, Krasnoarmeyskaya Str., Chelyabinsk, 454091, Russian Federation
E-mail: kursipk74@gmail.com

The article deals with the project activity of students in mathematics lessons, as one of the active methods of development of project thinking, as well as being the most productive in their professional self-determination.

Keywords: project method, project technologies, mathematical culture, project thinking, professional self-determination.

Высокий уровень математической и естественнонаучной подготовки является одним из условий прогресса, поскольку связь между экономикой, технологией и образованием очевидна и все более укрепляется в быстро меняющемся мире и профессиональном сообществе. Высокий уровень математической подготовки определяет в большей степени развитии научной, культурной и социальной жизни, содержание научного и технического прогрессов стран мира. Уровень развития математической науки напрямую влияет на уровень жизни, успешность экономического развития, обороны, новейших современных технологий страны и безопасность.

Педагогическое содействие становлению способности обучающихся к профессиональному самоопределению – сознательная деятельность педагога, направленная на создание определенных условий учебно-педагогического взаимодействия. Как отмечают Е. А. Климов, С. Н. Чистякова, Н. С. Пряжников, в последние годы возрастная граница актуализации профессионального самоопределения личности неуклонно снижается. Таким образом, важнейшая задача образовательной организации заключается в создании совокупности условий профессионального самоопределения обучающихся, одно из которых выбор методов обучения.

Наиболее результативными являются методы, ориентированные на личность обучающегося, на его активное участие в саморазвитии, получение качественных знаний, профес-

сиональных умений, творческое решение конкретных проблем, деятельность практического характера, на развитие проектного мышления как инструмента профессиональной деятельности в инновационной среде.

В данной связи метод проектов, являющийся одним из активных методов обучения, является наиболее продуктивным, развивает проектное мышление, а также способствует формированию математической культуры. Говоря о методе проектов, следует иметь в виду способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом с использованием потенциала информационно-коммуникационных технологий и с целью формирования культуры их использования [1].

Очевидным является тот факт, что проектное мышление является необходимым признаком профессиональной компетентности, готовности работать в условиях инновационной экономики и социальной сферы. Проектное мышление приобретает статус ведущей в профессиональной компетентности специалиста. Такой специалист способен к трансформации научного знания в инновационную деятельность, что имеет высокую актуальность в современном обществе. Ключевым моментом этой трансформации является создание технологии – наукоемкой законосообразной деятельности, направленной на создание требуемого и значимого продукта.

Под проектным мышлением понимают систему аналитических, прогностических, преобразовательных, композиционных действий, направленных на преобразование имеющегося научного знания в технологию создания продукта, при этом вид продукта зависит от профессиональной сферы, в то время как проектное мышление является универсальным для различных профилей [2].

По мнению О. С. Газман и В. П. Бедерхановой, позиция проектировщика отличается возможностью получения принципиально новой информации для себя, освоения в проектной группе, в команде, новых видов активности, переживания позиции «управляющего обстоятельствами человека». Метод проектов основан на идее взаимодействия и сотрудничества обучающихся в ходе деятельности, создает условия для развития необходимых качеств и как автономной, и как социально-активной личности, способной взаимодействовать в коллективе и принимать на себя ответственность как личную, так и за коллектив, способствует формированию регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий. Это создает условия для социализации личности, развивает её профессиональную и деловую активность. Социальные роли, которые принимают и выполняют обучающиеся в ходе работы над проектами, приучают и готовят их к выполнению и решению сложных проблемных профессиональных задач в ситуациях реального взаимодействия [3].

Проектное мышление носит методологический характер: «постижение метода», которым изучается и преобразовывается действительность, умение определить основания для деятельности, в данном случае проектной. Обозначив методологические основания, обучающийся определяет для себя содержательно-смысловые рамки возможных действий и их последствий. Проектному мышлению свойственна рефлексивность, способность к отстранению от наблюдаемых явлений и процессов, отличается дисциплинированностью, способностью к структурированию, умением увидеть связи внутри объекта и объекта с внешней средой, следовать за логикой построения нормированных мыслительных процедур [4].

Идея метода проекта – это направленность на результат, на изменение окружающей среды, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Чтобы добиться этого, необходимо научить обучающихся самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, развивать проектное мышление. Это очень трудоемкая и достаточно сложная работа. Уже сегодня востребованы специалисты, которые умеют реализовывать исследовательские, научные, информационные и другие проекты. Проектная деятельность формирует навыки нестандартного мышления, позволяет человеку самостоятельно приобрести и усвоить материал в удобной и доступной форме, осознать не-

обходимость учиться в течение всей жизни, так как потребность в постоянном саморазвитии может обеспечить успешную социализацию в информационном обществе [5].

Набирают популярность школы проектно-исследовательских практик, представляющие собой образовательные комплексы, объединяющие традиционно-культурные, проектные, исследовательские, гуманитарные, технологические, социальные и экономические образовательные практики, формирующие партнерское взаимодействие учреждений образования, культуры, института семьи, общественного сектора. Такие школы позволяют создавать пространство социально-образовательных и исследовательских проектов, выходящих не только за рамки классно-урочной системы, но и за рамки образовательной организации для того, чтобы сформировать субъекта, обладающего компетенциями деятельностного плана и способного через овладение исследовательской и проектной деятельностью к включению в социальную, научную и предметно-профессиональную практику [6].

Проектная деятельность, направленная на профессиональное самоопределение, рассматривается как важная задача в рамках повышения качества и математического образования. Анализируя опыт образовательных организаций можно заметить, проектная деятельность имеет ярко выраженную направленность на профессиональное самоопределение. При этом в рамках урочной и внеурочной деятельности, работая над проектом, обучающиеся наряду с формированием предметных, метапредметных компетенций, личностных качеств, присущих специалисту в той или иной профессиональной деятельности, «пробуют» себя в разных социальных ролях, профессиях.

Рассматривая опыт образовательной организации Челябинской области, организующей подобную деятельность, вызвал интерес ряд проектов. Например, проект «Строительство новой школы для родного поселка».

Проектная деятельность осуществлялась на уроках математики и во внеурочной деятельности в рамках математического кружка в несколько этапов. На первом этапе была осуществлена подготовительная работа, целью которой является знакомство обучающихся с методом проектов, способствующим развитию интересов профессиональной направленности.

На втором этапе определен тип проекта как краткосрочный практико-ориентированный, основанный на применении математических знаний для решения задач практического характера. Выполнение проекта должно охватывать определенные направления в соответствующих областях профессиональной деятельности с учетом разнообразия предметов труда. Структурные отличия профессий и специальностей связаны с разным содержанием и соотношением физической и интеллектуальной составляющих практической деятельности, что также рассмотрено на данном этапе реализации проекта.

В основе проекта лежит проблемная ситуация «У вас имеется металлических ограждений на 500 метров забора, вам необходимо оградить участок так, чтобы его площадь была максимальной, под школу и «застроить» его. После чего подсчитать затраты на это строительство, причем сумма всех затрат не должна превышать 20 млн. рублей (оплата труда рабочих в эту сумму не входит)».

На аналитическом этапе обучающиеся в творческих группах определяют роли для каждого члена группы. Группам поставлена задача выполнить расчет стоимости застройки. Для этого необходимо изучить материалы, используемые в строительстве, определить их количество, и вычислить затраты на их приобретение. Стоимость материалов обучающиеся находят самостоятельно, путем исследования рынка стройматериалов. На следующем этапе участники самостоятельно строят математическую модель проекта, производят расчеты и измерения. На этапе презентации полученных результатов, обучающиеся представляют проект к защите, указывают средства, способы и используемые методы, обозначают затруднения и наиболее значимые позиции в ходе выполнения проекта.

По завершению работы над проектом, обучающиеся сопоставляют свои способности и возможности с теми компетенциями, которые необходимы специалисту в той или иной профессиональной деятельности.

Таким образом, проектная деятельность в процессе математического образования является эффективным средством подготовки обучающихся к профессиональному самоопределению, сочетает в себе теоретические знания и их практическое применение при коллективном решении обучающимися профессиональных задач в ситуациях реального взаимодействия, развивает проектное мышление, что имеет высокую актуальность в современном обществе. Обеспечение благоприятных условий проектной деятельности обучающихся дает возможность реализовать их право на получение высококачественного и современного образования, а также создать условия конкурентоспособности выпускников при дальнейшем поступлении в высшие учебные заведения и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Библиографические ссылки

1. Дударева О. Б., Таран Т. В. Информационно-методическое обеспечение развития профессиональной компетентности учителя // Перспективы развития отечественного образования: приоритеты и решения : сб. ст. Восьмых всерос. Шамоовских педагогич. чтений науч. шк. управления образовательными системами / отв. ред. С. Г. Воровщиков, О. А. Шклярова. 2016. С. 480–484.
2. Сауренко Н. Е., Сериков В. В. Оценка сформированности проектного мышления у студентов // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. 2015. № 7 (102).
3. Малинина И. А. Применение активных методов обучения как одно из средств повышения эффективности учебного процесса // Молодой ученый. 2011. № 11, Т. 2. С. 166–168.
4. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / под ред. И. А. Колесниковой. Москва : Академия, 2005. 288 с.
5. Пяткова О. Б., Аверина Т. Г. Приемы смыслового чтения на уроках химии [Электронный ресурс] // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. 2017. Т. 31. С. 916–920. URL: <http://e-koncept.ru/2017/970198.htm> (дата обращения: 19.04.2018).
6. Игнатьева Г. А., Тулупова О. В. Проектно-сетевой институт инновационного образования как социальная инновация // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2017. № 2 (31). С. 27–37.

References

1. Dudareva O. B., Taran T. V. Informatsionno-metodicheskoye obespecheniye razvitiya professional'noy kompetentnosti uchitelya // Perspektivy razvitiya otechestvennogo obrazovaniya: priority i resheniya : sb. st. Vos'mykh vseros. Shamovskikh pedagogich. chteniy nauch. shk. upravleniya obrazovatel'nymi sistemami / отв. red. S. G. Vorovshchikov, O. A. Shklyarova. 2016, S. 480–484.
2. Saurenko N. E., Serikov V. V. Otsenka sformirovannosti proyektного myshleniya u studentov // Izvestiya Volgograd. gos. ped. un-ta. 2015, № 7 (102).
3. Malinina I. A. Primeneniye aktivnykh metodov obucheniya kak odno iz sredstv povysheniya effektivnosti uchebnogo protsesssa // Molodoy uchenyy. 2011, № 11, T. 2, S. 166–168.
4. Kolesnikova I. A., Gorchakova-Sibirskaya M. P. Pedagogicheskoye proyektirovaniye : ucheb. posobiye dlya vyssh. ucheb. zavedeniy / pod red. I. A. Kolesnikovoy. Moskva, Akademiya, 2005, 288 s.
5. Pyatkova O. B., Averina T. G. Priyemy smyslovogo chteniya na urokakh khimii [Elektronnyy resurs] // Kontsept : nauch.-metod. elektron. zhurn. 2017, T. 31, S. 916–920. URL: <http://e-koncept.ru/2017/970198.htm> (data obrashcheniya: 19.04.2018).
6. Ignat'yeva G. A., Tulupova O. V. Proyektно-setevoy institut innovatsionnogo obrazovaniya kak sotsial'naya innovatsiya // Nauchnoye obespecheniye sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov. 2017, № 2 (31), S. 27–37.

УДК 378.147:004.9

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ПРЕДМЕТА «ИСТОРИЯ» В ВУЗАХ

А. С. Шилина

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31
Сибирский федеральный университет
Российская Федерация, 660041, г. Красноярск, просп. Свободный, 79
E-mail: piratSFU@yandex.ru

Анализируются положительные перспективы применения информационных технологий в преподавании курса «История» в вузах.

Ключевые слова: информационные технологии, высшее образование, дисциплина «История».

PROSPECTS OF APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN TEACHING “HISTORY” AT UNIVERSITIES

A. S. Shilina

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarsky Rabochoy Av., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
Siberian Federal University
79, Svobodny Av., Krasnoyarsk, 660041, Russian Federation
E-mail: piratSFU@yandex.ru

The article analyzes the positive prospects of the use of information technology in the teaching of the course “History” in universities.

Keywords: information technology, higher education, the discipline “History”.

Процесс информатизации проникает во все сферы жизни общества, в том числе и в образование. Его дальнейшее распространение означает широкое применение информационных технологий во всех сферах деятельности. Информация становится не просто инертной базой знаний, а одним из важнейших стратегических ресурсов. Эти тенденции становятся всё более актуальными для системы высшего образования.

Курс «История» является обязательным, базовым, для всех направлений, специальностей и форм обучения. Однако объём преподаваемой дисциплины включает в себя огромный пласт информации, охватывающий период продолжительностью более чем 1,5 тысячелетия. Объём же выделяемых на курс дидактических единиц не соответствует этому. Количество аудиторных занятий недостаточно для полного освоения дидактического материала курса. Необходимо отметить, что требования к квалификации выпускника включают в себя и знание основных этапов и закономерностей исторического развития общества. Основная нагрузка в виде изучения проблемных вопросов и тем входит в состав самостоятельной работы студента. Проконтролировать и объективно оценить качество этого вида работ в рамках классической системы высшего образования для преподавателя крайне сложно. Как результат – пробелы в историческом знании у многих студентов, непонимание тенденций истори-

ческих процессов. В этих условиях информационные технологии могут стать тем инструментом, с помощью которых возможно повысить эффективность и, главное, успеваемость студентов при преподавании курса «История».

В зарубежной историографии активно исследуются возможности применения различных видов информационных технологий в процессе обучения в высшей школе. В частности, изучаются возможности использования микроблоггинга [1], чатов, социальных сетей (Twitter, Facebook) [2–4], мобильных приложений [5]. В отечественной историографии, надо отметить, в этом отношении преобладают работы общего типа, характеризующие лишь общие тенденции применения информационных технологий в образовании без конкретизации видов деятельности и форм применяемых технологий [6; 7].

Безусловно, что процесс использования информационных технологий в преподавании на своём пути встречает немало сложных проблем и препятствий. Однако необходимо отметить, что большинство ученых-исследователей, даже скептически настроенных, не могут отрицать положительные стороны этого процесса. И эти моменты могут с успехом быть применены и к сфере преподавания курса «История» в вузе. Конкретно, к числу наиболее перспективных сторон от применения информационных технологий можно отнести, в частности: гибкость процесса обучения, его ускорение, улучшение взаимодействия между самими студентами (совместная работа и межличностное общение), между студентами и преподавателем, возможность повторения пройденного.

Одним из самых позитивных результатов применения информационных технологий является гибкость обучения – «когда угодно и где угодно». В этом аспекте следует отметить два аспекта. Первый – это удобство для обучающихся получать знания в наиболее комфортных условиях, а не только в стенах университета или библиотеки. Здесь же необходимо отметить широко распространённое дистанционное обучение, ставшее возможным именно благодаря применению различных интернет-технологий. Оно делает доступным образование для людей, не имеющих возможности личного контакта с преподавателем в виду различных объективных причин. Оно стирает географические границы, делая возможным получение высшего образования в понравившемся вузе, находящимся в любой точке земного шара. А поскольку «история», прежде всего, включает в себя именно теоретические знания (практические и лабораторные занятия не предусмотрены учебным планом), то дистанционное обучение для этого курса является перспективным.

Второй момент гибкости обучения с помощью информационных технологий – это ситуативное обучение [5]. Оно подразумевает получение каких-либо знаний и навыков не только в рамках самого процесса обучения (аудиторные занятия или самостоятельная работа), но и в повседневной жизни. С историей студенты встречаются не только на лекциях и семинарах, в библиотеках и музеях, но и в бытовой жизни. Встречаясь с какими-либо предметами старины в быту, учащийся с помощью мобильных приложений может тут же получить информацию о его назначении, истории использования. В музеях, выставочных комплексах распространены так называемые QR-коды, с помощью которых через те же мобильные приложения любой желающий может получить краткую справку о том или ином экспонате на различных языках.

Второй положительный аспект применения информационных технологий в преподавании «Истории» – ускорение процесса обучения. Это связано, в первую очередь, с переносом части учебного процесса на ситуативное обучение (получение знаний в повседневности). И, во вторую очередь, использование интернет-технологий и различных мобильных приложений делают быстрым поиск любой нужной информации по историческим событиям и личностям в истории. Главным условием для осуществления этого процесса является лишь наличие бесперебойного беспроводного соединения с Интернетом, что остро ставит вопрос о необходимости подключения бесплатного Wi-Fi в университете и прилегающей территории (в частности, общежития).

Кроме того, посредством электронных средств связи (начиная от проверенных e-mail и заканчивая диалогами и беседами в социальных сетях и мессенджерах) задания, дополнительные материалы могут быть быстро переданы от преподавателя к группе, включая отсутствовавших на занятиях. Ускорится и обратный процесс отсылки выполненных заданий на проверку, дальнейшую корректировку и доработку.

Третьим положительным следствием от применения информационных технологий является улучшение взаимодействия со студентами. Возможность дистанционного общения подключает к беседе и тех студентов, которые по тем или иным причинным не могут посещать занятия. С помощью общения со своими коллегами они могут самостоятельно изучать пропущенный материал, получать от сокурсников конспекты лекции, задания для самостоятельной работы. Кроме того, онлайн-общение (без личного контакта) может подключить к коллективной работе учащихся, для которых личное взаимодействие вызывает сложности. Более того, быстрый обмен мнения, пожелания и предложения сплачивает коллектив, делая совместную работу более организованной и плодотворной.

Огромное значение, с точки зрения преподавателя, имеет и четвертый фактор – более тесный контакт педагога и учащихся. С помощью различных информационных технологий общение между ними не ограничивается лишь стенами университета (во время лекций, семинаров или консультаций). Это не означает отказа от аудиторных занятий, поскольку личный контакт имеет огромное педагогическое значение. Однако перенесение части этого общения в интерактивную плоскость может стать эффективным подспорьем для всего процесса обучения. Аудиторные занятия ограничены по времени, и студенты просто не успевают за 2–4 академических часа осмыслить подаваемый материал, чтобы задать вопросы. Как следствие возникает недопонимание, неправильная интерпретация студентами пройденных тем и пробуксовка всего процесса обучения, поскольку педагогу приходится повторно объяснять материал. Более того, в отсутствие времени для повторения у студентов могут возникнуть серьёзные пробелы в знаниях и, в результате, возникнет падение успеваемости. С использованием таких информационных технологий, как социальные сети (диалоги), микроблоги и чаты, беседы в мессенджерах – студенты могут в любое время задать вопрос преподавателю, подключенному к этой беседе или диалогу, и получить на него быстрый ответ. Кроме того, необходимо отметить, что таким же способом преподаватель может осуществлять координирующую деятельность, помогая организовать поисковую и аналитическую работу учащихся.

Пятый положительный момент – это возможность повторения уже пройденного материала. В онлайн-формате возможна выкладка различных материалов от конспектов лекций до видеозаписей и презентаций занятий. С использованием интернет-технологий возможно привлечь для консультаций, как ведущего преподавателя, так и других специалистов, в том числе и из других городов. Всё это способно углубить и расширить понимание студентами закономерностей исторического процесса.

В 1987 г. Артур Чикеринг и Зельда Гэмсон предложили семь принципов, характеризующий хорошую практику для студентов в высшем образовании [7], которые успешно реализуются при применении информационных технологий

1. Поощрение контакта между студентами и преподавателями. Действительно, применение в качестве средств связи различных интернет-технологий (от электронной почты до приложений-мессенжеров) способствовало развитию неформального, более тесного общения между педагогом и студентами. Через эти приложения учащиеся могут задавать многие вопросы, которые по тем или иным причинам они не озвучивают при личном контакте.

2. Развитие сотрудничества между студентами. Благодаря быстрому обмену в беседах, диалогах, чатах и блогах коллектив учащихся становится более сплоченным. В круговорот общения вовлекаются даже малообщительные члены группы. Кроме того, в рамках общения по учебному курсу студенты нередко обмениваются и сообщениями личного свойства,

создавая более тесные контакты. Так, например, в ходе эксперимента, проводимого на базе Университета прикладных наук Верхней Австрии, выяснилось, что почти 35,9 % всех публикуемых в микроблоге по курсу «Новые медиа и многоканальное управление» относились к числу личных сообщений (private message) [1].

3. Использование активных методов обучения. Благодаря информационным технологиям процесс обучения проходил не только в стенах университета, но и в любом другом удобном для учащихся месте. Они могли усваивать новые знания где угодно и когда угодно.

4. Наличие обратной связи. Быстрый обмен сообщениями между преподавателями и студентами позволяет лучше скоординировать образовательную деятельность: не только организовать аудиторные занятия, но и грамотно спланировать самостоятельную подготовку студентов. И в этом моменте одну из ключевых ролей собственно координатора-организатора играет именно преподаватель.

5. Количество времени, выделяемое на задание. Поскольку интернет-технологии позволяют обмениваться быстрыми сообщениями, то и сами студенты получили возможность как можно быстрее приступить к выполнению поставленных задач. Кроме того, увеличивается и срок для работы над ошибками, поскольку преподаватель может оперативно связаться с учащимися, информируя о результатах работ.

6. Применение информационных технологий в преподавании, как уже было сказано выше, вызывает большие надежды в плане повышения эффективности процесса обучения.

7. Уважение особенностей учащихся и различных методов обучения. Общение посредством информационных технологий позволяет преподавателю на практике применить личностно-индивидуальный подход. Обучая большой контингент студентов, педагог не всегда на аудиторных занятиях имеет возможность выделить каждого учащегося в отдельности. Инструмент информационных технологий дает возможность индивидуального общения, применения не только очного, но дистанционного обучения.

Таким образом, необходимо подчеркнуть, что применение информационных технологий в преподавании «Истории» в вузах является очень перспективным направлением развития современной педагогике, что подтверждается и семью принципами А. Чикеринга. Однако стоит отметить, что применение информационных не может заменить собою личное общение студентов с преподавателем, в частности во время промежуточного контроля (зачета или экзамена). Но они могут стать тем инструментарием, который повысит эффективность работы преподавателя, расширить рамки учебного процесса, выведя его за пределы аудиторных стен вуза. И, как следствие, это наилучшим образом скажется на уровне успеваемости студентов и качестве освоения и понимания изучаемого по курсу «История» материала.

Библиографические ссылки

1. Ebner Martin, Lienhardt Conrad, Matthias Rohs, Iris Meyer. Microblogs in Higher Education – A chance to facilitate informal and process-oriented learning? // *Computers & Education*. 2010. No. 55. Pp. 92–100.

2. Junco R., Heiberger G. & Loken E. The effect of Twitter on college student engagement and grades // *Journal of Computer Assisted Learning*. 2011. Vol. 27, Issue 2. Pp. 119–132.

3. Roblyer M. D., McDaniel M., Webb M., Herman J., Witty J. Vince. Findings on Facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites // *Internet and Higher Education*. 2010. Vol. 13. Pp. 134–140.

4. Zaidieh Ashraf Jalal Yousef. The use of Social Networking in Education: Challenges and Opportunities // *World of Computer Science and Information Technology Journal*. 2012. Vol. 2, No. 1. Pp. 18–21.

5. Gikas J., Grant M. M. Mobile computing devices in higher education: Student perspectives on learning with cellphones, smartphones & social media // *The Internet and Higher Education*. 2013. Vol. 19. Pp. 18–26.

6. Федотова Е. Л. Информационные технологии в науке и образовании : учеб. пособие. Москва : Форум : Инфра-М, 2011. 336 с.

7. Лабуз Л. С., Мазаева Л. Н. Информационные технологии в высшем профессиональном образовании: проблемы и перспективы // *Концепт : науч.-метод. электрон. журн.* 2016. Т. 37. С. 90–95.

8. Chikering A. W., Gamson Z. F. Seven principles for good practice in undergraduate education [Электронный ресурс] // *Aache bulletin*. March 1987. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282491.pdf> (дата обращения: 22.04.2018).

References

1. Ebner Martin, Lienhardt Conrad, Matthias Rohs, Iris Meyer. Microblogs in Higher Education – A chance to facilitate informal and process-oriented learning? // *Computers & Education*. 2010, No. 55, Pp. 92–100.

2. Junco R., Heiberger G. & Loken E. The effect of Twitter on college student engagement and grades // *Journal of Computer Assisted Learning*. 2011, Vol. 27, Issue 2, Pp. 119–132.

3. Roblyer M. D., McDaniel M., Webb M., Herman J., Witty J. Vince. Findings on Facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites // *Internet and Higher Education*. 2010, Vol. 13, Pp. 134–140.

4. Zaidieh Ashraf Jalal Yousef. The use of Social Networking in Education: Challenges and Opportunities // *World of Computer Science and Information Technology Journal*. 2012, Vol. 2, No. 1, Pp. 18–21.

5. Gikas J., Grant M. M. Mobile computing devices in higher education: Student perspectives on learning with cellphones, smartphones & social media // *The Internet and Higher Education*. 2013, Vol. 19, Pp. 18–26.

6. Fedotova E. L. Information technologies in science and education: studies. benefit. Moscow, Forum : Infra-M, 2011, 336 p.

7. Labuz L. S., Mazaeva L. N. Information technologies in higher professional education: problems and prospects // *Scientific and methodical electronic journal “Konsept”*. 2016, Т. 37, Pp. 90–95.

9. Chikering A. W., Gamson Z. F. Seven principles for good practice in undergraduate education [Electronic resource] // *Aache bulletin*. March 1987. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282491.pdf> (date of visit: 22.04.2018).

© Шилина А. С., 2018

УДК 378.1.017.924

АКТИВИЗАЦИЯ ГУМАНИТАРНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ВЫПУСКНИКОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Л. В. Юртаева¹, кандидат технических наук,
Ю. Д. Алашкевич, доктор технических наук

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31
¹E-mail: 2052727@mail.ru

Рассмотрена необходимость активизации гуманитарной составляющей при подготовке выпускников технических вузов и основные положения концепции гуманизации и гуманитаризации при преподавании дисциплин.

Ключевые слова: гуманитарная составляющая, профессиональная подготовка, гуманитаризация сознания, гуманистические ценности.

ACTIVATION OF THE HUMANITARIAN COMPONENT IN THE TRAINING OF GRADUATES OF TECHNICAL UNIVERSITIES

L. V. Yurtaeva¹, Cand. of Sciences (Engineering),
J. D. Alashkevich, Doctor of Sciences (Engineering)

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarsky Rabochy Av., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
¹E-mail: 2052727@mail.ru

This article considers the need to activate the humanitarian component in the training of graduates of technical universities and the basic provisions of the concept of humanization and humanitarization in the teaching of disciplines.

Keywords: humanitarian component, professional training, humanitarization of consciousness, humanistic values.

Ведущей движущей силой социального и экономического прогресса является образование. Это связано с тем, что основным достоянием и важнейшей ценностью современного общества является человек, так как именно человек способен искать и осваивать новые знания, и принимать самостоятельные решения.

Как показывает практика у большинства выпускников технических вузов, отлично обладающих профильными знаниями, в практической деятельности слабо развиты умение видеть перспективы и навыки реагирования на изменение ситуаций, отсутствуют гибкость, маневренность, вариантность решений [1; 2].

В настоящее время в процессе перехода сферы образовательных услуг на рыночные отношения перед вузами стоит задача, поиска методов обучения повышения качества подготовки, будущих специалистов таких, чтобы оно удовлетворяло потребителей рынка труда. Трудность подготовки такого специалиста заключается еще и в том, что рынок труда порой сам затрудняется дать ответ, в каких именно специалистах он будет нуждаться в ближайшее время.

Поэтому будущий выпускник наряду с профессиональной подготовкой должен обладать общекультурным развитием, которое сформирует у него целостную картину мира, эсте-

тическое сознание и поможет ориентироваться в динамично развивающейся действительности и тем самым повысит его конкурентоспособность. Другими словами выбрать такие методы обучения в вузе, чтобы процесс обучения профессии носил гуманный характер. Такими методами обучения являются гуманизация и гуманитаризация технического образования.

Гуманизация образования – процесс формирования среды для самореализации, самоопределения личности студента в пространстве современной культуры, формирование в вузе гуманитарной сферы, способствующей раскрытию творческого потенциала личности, формированию познавательного мышления, ценностных ориентации и нравственных качеств с дальнейшим их применением в профессиональной и социальной деятельности.

Под гуманитаризацией технического образования мы подразумеваем не столько расширение перечня гуманитарных дисциплин входящих в состав учебных планов, сколько углубление интеграции их содержания для получения студентами системного знания. А также введение в процесс преподавания предметов – с одной стороны технической составляющей в дисциплины гуманитарного цикла, с другой стороны гуманитарной составляющей в дисциплины профессионального цикла.

Основными положениями концепции гуманизации и гуманитаризации являются [3]:

1. Комплексный подход к проблемам гуманизации и гуманитаризации образования, который предполагает поворот к целостному человеку и к целостному человеческому бытию.

Каждый человек это особая уникальная личность, так как второго, точно такого вряд ли встретишь на земле. И, тем не менее, свои личностные качества и возможности, заложенные природой необходимо стремиться раскрывать на протяжении всей своей жизни. На развитие индивидуальных личностных свойств человека влияют не только природные задатки, но и образование и культурная среда обитания. При достижении возраста активной деятельности человек оказывается наделенным различными возможностями благодаря именно различию этих факторов. Естественно обеспечить всем людям равные возможности раскрытия личностных качеств невозможно, поэтому обществом и человеком встает проблема, как помочь индивиду раскрыть и воплотить присущие только ему личностные возможности, т. е. актуализировать и воплотить, все, то, что заложила в него природа при рождении, а социум наделил в процессе развития.

Основная доля развития человека приходится на детский и юношеский период, когда идет формирование всех структур головного мозга. И именно поэтому так важно в этот период быть наиболее внимательными к тому, какая культурная среда обитания оказывает влияние на развитие индивида.

Мы считаем, что именно гуманизация и гуманитаризация являются одними из тех направлений, которые наилучшим образом оказывают предпосылки для формирования культурной среды.

Учения о гуманизме и гуманитарной составляющей – одно из самых прогрессивных направлений общественной мысли, имеет общечеловеческий характер и мировое значение, и является философской основой гуманизации и гуманитаризации высшего образования.

Центральное место в политике гуманизма занимает человек (студент, педагог, руководитель), а его основу составляет необходимость удовлетворения жизненных интересов и ценностей человека, его развитие как личности. Следовательно, гуманистический подход в образовании:

– способствует, развитию гуманных и демократических отношений между людьми. Отношений свободных от авторитаризма и жесткого администрирования, опирающихся на единство интересов и целей в подготовке специалистов, в которых нуждаются работодатели [4];

– удовлетворяются актуальные нужды обучающегося в получении не только естественно-научных и профессиональных знаний, но и обеспечивается его социализация и профессионализация.

В связи с этим, комплексный подход к проблемам гуманизации образования подразумевает гуманизацию и гуманитаризацию всей системы образования, его приоритетов и ориентаций, образовательных программ, условий обучения и практики преподавания всех дисциплин, и подчинение их главной цели – образованию личности как активного и социально эффективного субъекта отношений и деятельности;

2. Гуманные технологии обучения и воспитания обучающихся.

Значимость гуманных технологий заключается с одной стороны в придании учебным занятиям фундаментальной направленности, т. е. включение в процесс преподавания учебных предметов эстетических, этических, экономических, экологических и правовых компонентов, с другой стороны деятельности.

Отличие гуманных технологий от других технологий заключается в их гуманистической сущности и психотерапевтической направленности на поддержку личности и помощи ей. Гуманистическая сущность данной технологии состоит в отстаивании идеи уважения и любви к обучающемуся, оптимистической веры в его творческие силы, отвержении принуждения личности обучающегося. В результате этого они способствуют формированию, развитию и воспитанию в обучающемся бескорыстной великодушной личности, раскрывая его индивидуальные качества.

Для этого необходимо внедрять в преподавание дисциплин такие методы обучения, которые позволили бы учитывать врожденные способности обучающегося, с целью развития личностных его качеств. Установлено, что если делать упор в процессе обучения на хорошо развитые доминантные способности личности, то она сможет добиться гораздо больших результатов в своей деятельности, чем та личность, у которой эти способности мало или совсем не развиты. Т. е. преподавателю необходимо стремиться так, преподносить учебный материал, чтобы обеспечивать тесную взаимосвязь способностей и мотивов деятельности обучающегося, быть организатором самостоятельной активной познавательной деятельности обучающихся.

Шалва Александрович Амонашвили, воплотивший в своей экспериментальной школе педагогику сотрудничества и личностный подход, целевыми ориентациями гуманно – личностной технологии считал [5]:

- раскрытие личностных качеств обучающегося, способствующих становлению, развитию и воспитанию в нем благородного человека;
- развитие и становление познавательных сил обучающегося;
- идеал воспитания – самовоспитание.

Результатом такого подхода к обучению являются:

- активизация познавательной деятельности обучающихся;
- повышение интереса к предмету;
- выявление и развитие личностных возможностей обучающихся;
- рост качества образования;

3. Обучение на стыке гуманитарной и технической сфер (на стыке живого и неживого, материального и духовного, биологии и техники, техники и экологии, технологии и живых организмов, технологии и общества, и т. д.).

Необходимо стремиться выстраивать процесс обучения в вузе в органических связях естественнонаучных, гуманитарных, технических наук, так как единство мира проявляется в единстве культурной, научной и практической сфер цивилизации. В свою очередь эти связи непременно должны быть отражены в федеральных образовательных стандартах, учебных планах, программах учебных дисциплин, учебных пособиях и организации учебного процесса.

На наш взгляд не только техническую деятельность необходимо гуманизировать, но и гуманитариям следует освоить и использовать при преподавании своих дисциплин гуманистические ценности, накопленные в научно-технической сфере. Это необходимо с целью

подъема потенциала науки и производства, так как разрыв между технической и гуманитарной подготовкой привел к снижению влияния гуманитарного содержания учебно-воспитательного процесса, к снижению творческого и культурного уровня специалиста, экономическому и правовому нигилизму;

4. Междисциплинарность в образовании.

Междисциплинарность – заимствование и перетекание подходов и методов обучения различных дисциплин. Перенос идей, средств и способов исследования, разработанных в пределах одной дисциплины, в другую, порой далеких друг от друга носит междисциплинарный характер познавательной деятельности. Например, внедрение физических методов в практику химии или биологии или в археологии – внедрение методов естественных наук.

В результате наука из «дисциплинарной» области деятельности превращается в «проблемно-ориентированную». Например, математики, инженеры, психологи, философы, лингвисты могут работать над задачами, связанными с проблемой «искусственного интеллекта». Такой подход позволяет глубже и шире ставить соответствующие проблемы и находить оригинальные и перспективные их решения.

Междисциплинарность допускает прямой перенос методов исследования из одной научной дисциплины в другую. Перенос методов, обусловлен обнаружением сходств исследуемых предметных областей. Например, с системой трубопроводов технического объекта схожа кровеносная система организма. Этот фактор позволяет методом, применяемым в физике для описания движения жидкости по трубам биологу исследовать кровеносную систему организма.

Таким образом, процесс обучения через междисциплинарный подход способствует формированию у студентов:

- расширения и индивидуальности мышления;
- способности решать комплексные проблемы, которые возникают на границе разных областей;
- способности отслеживать взаимосвязь научных исследований, производственных технологий и общественных потребностей;
- навыка анализировать эффективность внедрения того или другого новшества, организовывая его практическую реализацию;

5. Функционирование цикла социально-гуманитарных дисциплин в вузе как фундаментального, исходного образовательного и системообучающего.

Профессия помогает человеку функционально включиться в социум, в разветвленную систему общественной деятельности со стороны его навыков и умений. Но помимо этой функциональной адаптации к обществу через профессию человек должен еще вписаться в пространство культуры, освоить ее приоритеты и ценности. В этом освоении приоритетов и ценностей гуманитарной культуры ключевую роль играют дисциплины социально-гуманитарного цикла.

Они обеспечивают в дальнейшем решение и исполнение гражданских, общественно-профессиональных, личностных задач и функций будущего выпускника благодаря формированию социально-личностных компетенций обучающегося, основанных на гуманитарных знаниях, эмоционально-ценностном и социально-творческом опыте.

Так, например, изучение философии способствует совершенствованию духовной культуры, формированию философского мировоззрения студентов, овладению ими основами философского анализа действительности [6].

Экономика формирует комплекс знаний об основах и механизмах функционирования экономической системы как совокупности взаимодействующих институтов под воздействием различных факторов и общественных отношениях между людьми, складывающихся в процессе производства, распределения, обмена и потребления экономических благ.

Изучение иностранного языка расширяет у студентов кругозор, повышает уровень их общей культуры и образованности, а также культуры мышления, общения и речи. Уважительное отношение к духовным ценностям других стран и народов формируется через воспитательный потенциал предмета «Иностранный язык».

Свести до минимума опасные для человечества последствия неблагоприятных изменений в биосфере представляется возможным при внедрении систему образования специалистов элементов экологической культуры.

Культурология знакомит студентов с теорией культуры, изучение культуры как целостной системы ценностей и выработка у студентов мировоззренческих предпосылок необходима им для понимания как своей, так и иных культур, осознания себя как субъекта культурного творчества;

6. Преодоление стереотипов мышления, утверждение гуманитарной культуры.

В современном мире на сегодняшний день актуально стоит проблема потребительского взаимодействия человека и «господство» его над природой, которая в ближайшем будущем может оказать серьезные печальные последствия такого поведения в форме обострения мировых глобальных проблем всего человечества.

Кроме этого, в результате политической нестабильности и идеологического кризиса индивид чувствует себя покинутым и забытым в равнодушном к нему социуме. Поэтому так важно, в настоящее время внедрять в систему образования гуманитарную политику, меняя стереотипы мышления, как преподавателей, так и обучающихся на процесс обучения. Отходить от идеализированного обучения, которое сопровождалось технократическим подходом в образовании, к обучению раскрывающем творческий потенциал субъекта. И в этом направлении развития системы образования существенный вклад окажет гуманитарная культура.

Так как именно гуманитарная культура описывает определенные типы отношений человека к окружающему его миру (природному и социальному), сформировавшиеся в течение его познавательной и практической деятельности.

Система знаний человека о своей сущности является основой гуманитарной культуры, определяющим ее специфику, или, говоря словами первого гуманиста Франческо Петрарки, знаний о том, «кто мы, откуда и куда идем». И именно гуманитаризация технического образования дает глубокое понимание истории культуры и цивилизации, всего культурного наследия и как следствие на этой основе формируется культура мышления и творческие способности студентов [6]. Следовательно, гуманитаризация технического образования будет способствовать подготовке будущего специалиста, способного к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию, и чем богаче его натура, тем ярче она проявится в профессиональной деятельности.

Таким образом, активизировать гуманитарную составляющую в технических университетах мы предлагаем в следующих направлениях:

– ввести в процесс преподавания предметов – с одной стороны технической составляющей в дисциплины гуманитарного цикла, с другой стороны гуманитарной составляющей в дисциплины профессионального цикла

– обогатить естественнонаучные и технические дисциплины знаниями, поясняющими новизну научных идей, судьбы ученых-изобретателей, влияние личностных, нравственных качеств человека на социально-экономический и научно-технический прогресс;

– обогатить дисциплины гуманитарных направлений основами технического и естественнонаучного знания;

– применить междисциплинарный подход в образовании;

– проводить обучение решению научно-технических проблем на границе технической и гуманитарной сфер;

– создать в университете гуманитарную среду;

– лично-ориентированное обучение.

Библиографические ссылки

1. Жданова Г. А. Гуманитаризация процесса подготовки будущего специалиста в техническом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Кемерово, 2005. 245 с.
2. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. Москва : Академия, 2002. 576 с.
3. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие. Ростов-н/Д : Феникс, 2002. 544 с.
4. Добрускин М. Е. Гуманизация как стратегия высшего образования. Философия и общество [Электронный ресурс]. 2005. Вып. № 3 (40). URL: https://www.socionauki.ru/journal/fio/archive/2005_3/ (дата обращения: 29.03.2018).
5. Амонашвили Ш. А. Педагогическая симфония. Екатеринбург, 1993. Т. 3. 140 с.
6. Алашкевич Ю. Д. Гуманитарная составляющая специальных курсов при подготовке инженеров профиля «Оборудование лесного комплекса» : учеб. пособие ; Сиб. гос. технологич. ун-т. Красноярск, 2009. 87 с.

References

1. Zhdanova G. A. Gumanitarizatsiya protsessa podgotovki budushchego spetsialista v tekhnicheskom vuze : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. Kemerovo, 2005. 245 s.
2. Slastenin V. A., Isayev I. F., Shiyanov E. N. Pedagogika : ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy / pod red. V. A. Slastenina. Moskva : Akademiya, 2002. 576 s.
3. Bulanova-Toporkova M. V. Pedagogika i psikhologiya vysshey shkoly : ucheb. posobiye. Rostov-n/D : Feniks, 2002. 544 s.
4. Dobruskin M. E. Gumanizatsiya kak strategiya vysshego obrazovaniya. Filosofiya i obshchestvo [Elektronnyy resurs]. 2005. Vyp. № 3 (40). URL: https://www.socionauki.ru/journal/fio/archive/2005_3/ (data obrashcheniya: 29.03.2018).
5. Amonashvili Sh. A. Pedagogicheskaya simfoniya. Ekaterinburg, 1993. T. 3. 140 s.
6. Alashkevich Yu. D. Gumanitarnaya sostavlyayushchaya spetsial'nykh kursov pri podgotovke inzhenerov profilya "Oborudovaniye lesnogo kompleksa" : ucheb. posobiye ; Sib. gos. tekhnolo-gich. un-t. Krasnoyarsk, 2009. 87 s.



ДУХОВНО- НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА



УДК 376.1

СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК УСЛОВИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

О. Э. Вчерашняя

Средняя школа-интернат № 1 имени В. П. Синякова
Российская Федерация, 660100, г. Красноярск, ул. Пастеровская, 25
E-mail: vcherol@yandex.ru

Представлена практика работы образовательной организации по выстраиванию партнерских отношений с семьей и формированию семейных традиций, способствующих физкультурному и духовно-нравственному воспитанию школьников.

Ключевые слова: физическая культура, семейные ценности, партнерство семьи и школы, взаимодействие с родителями.

FAMILY VALUES AS A CONDITION OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF SCHOOL STUDENTS

O. Vcherashnjaja

Secondary Boarding School № 1 named after V. P. Sinyakov
25, Pasterovskaya Str., Krasnoyarsk, 660100, Russian Federation
E-mail: vcherol@yandex.ru

The article presents the practice of the educational establishment in building of the family and school partnerships and the development of the family traditions, which promote physical, spiritual and moral education of school students.

Keywords: physical Education, family values, family and school partnership, interaction with parents.

Семья является первичным институтом социализации, обладающим необычайно широким спектром воздействия на личность. Именно в семье начинается складываться жизненный опыт человека, формируются его духовные ценности, потребности, интересы, усваиваются социальные нормы и культурные традиции общества. Отношения, сложившиеся в семье, в основном определяют дальнейшее развитие личности ребенка. С семьей человек неразлучен всю свою жизнь: воспитывается в ней сначала сам, а затем создает свою семью и воспитывает своих детей. Поэтому одним из основных направлений реализации духовно-нравственного воспитания в социуме в современных условиях является повышение роли семьи в этом процессе.

МБОУ «Средняя школа-интернат № 1 имени В. П. Синякова» имеет многолетний опыт работы с детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата (сколиоз) и, соответственно, их семьями. В настоящее время в школе обучается порядка 330 детей с ограниченными возможностями здоровья.

В семьях с детьми с ограниченными возможностями здоровья, как правило, в помощи нуждаются не только дети, но и родители. Родители очень слабо представляют, как чувствуют и воспринимают мир их дети, какие испытывают затруднения. Родители детей с ОВЗ в значительной своей части характеризуются ярко выраженной позицией «жертвы» ситуации, низким уровнем родительской субъектности, практическим отсутствием стратегических

установок воспитания, слабой ориентированностью в общих и специфических аспектах возрастного развития [3]. Каждая ли семья может сегодня решить возникающие перед ней задачи и проблемы? Все ли родители способны в полной мере справиться со своими функциями в наше сложное время? Практика свидетельствует о том, что многие семьи не справляются. Обедняются внутрисемейные отношения, отсутствует забота о ребенке. Таким семьям необходима помощь и пристальное внимание, а **родителям – сопровождение, поддержка и воспитание**, которое предполагает расширение педагогического поля и воспитательного пространства семьи. Ведь отцы и матери часто поступают неправильно не по злomu умыслу, а из-за отсутствия педагогических и психологических знаний.

Поэтому партнерство семьи и школы является важнейшим условием для решения целого ряда очень важных задач:

- снятия «тревожности» у родителей по принятию статуса ребенка с ОВЗ;
- обеспечения благоприятной адаптации ребенка в школе;
- оптимизации учебной нагрузки обучающихся;
- улучшения условий для развития ребенка через освоение адекватных психологических приемов преодоления диагноза и социализации;
- изучения возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся для создания единой культурно-образовательной среды, благоприятной для творческого самовыражения всех ее субъектов;
- сотрудничества семьи и школы в развитии больного ребенка и решении его индивидуальных трудностей.

Как показывает опыт работы нашей школы-интерната, родители «особых» детей ищут не только профессиональных логопедов, дефектологов, психологов и других специалистов, способных оказать квалифицированную помощь их ребенку. Они ищут для своих детей обычных человеческих условий: компанию сверстников, насыщенную событиями детскую каждодневную жизнь. Таким родителям необходимо больше внимания, терпения, бережное отношение, общение с другими родителями, профессиональная поддержка специалистов. Ведь структура нарушений развития детей (нарушение опорно-двигательного аппарата – сколиоз) часто бывает такова, что, сколько бы ни трудились над коррекцией специалисты, диагноз не исчезнет. Но отношение к диагнозу, образ жизни семьи можно сделать более позитивными. Создать возможность семьям жить полноценной жизнью – самое большое достижение инклюзивного сообщества.

Социокультурная обусловленность воспитания предполагает признание права родителей стать полноправными партнёрами школы: педагогов, воспитателей, специалистов коррекционной службы, медицинских работников; их права на специальные педагогические, лечебно-реабилитационные знания. В статье 18 Закона РФ «Об образовании» говорится: «Родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить первые основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка». Семья и школа – два общественных института, которые стоят у истоков нашего будущего, но не всегда им хватает взаимопонимания, такта, терпения, чтобы услышать и понять друг друга. Включение родителей в процесс обучения и воспитания требует повышение их **педагогической культуры**.

Федеральный государственный образовательный стандарт представляет собой трехсторонний общественный договор между семьёй, обществом, государством. **Родители обучающихся становятся субъектами** образовательного процесса, непосредственно участвующими в его **проектировании и реализации** [1; 2].

Включение родителей в сам процесс дает возможность лучше узнать ребенка, посмотреть на него с разных позиций, изучить проявления его личности в разных ситуациях. Соответственно лучше помочь друг другу в понимании индивидуальных особенностей ребенка в ОВЗ, формировании ценных жизненных ориентаций и выстраивании личной траектории

его развития. Скоординировать усилия школы и семьи – значит устранить противоречия, создать однородную воспитательную и развивающую среду.

Формирование **семейных ценностей здорового образа жизни**, семейных традиций физкультурного досуга с учетом индивидуальных особенностей здоровья является мощнейшим **ресурсом воспитания и развития** всесторонне развитой успешной личности школьника с ограниченными возможностями здоровья.

Наиболее распространенные формы взаимодействия педагогов и родителей в системе образования: родительские и классные собрания, индивидуальные консультации, беседы с совместным поиском решения по проблемным зонам, коллективные дела, диспуты, внеклассные мероприятия. Родители включены в управление школой через работу Управляющего совета и общешкольного родительского комитета; родительских комитетов классов. В рамках ежегодного анкетирования участвуют в независимой оценке качества образования, пишут в интерактивную рубрику «вопрос-ответ» на школьном сайте; включены в работу Благотворительного фонда «Грация».

Особое место в этой системе занимает День родителя. Такая форма проведения Дня открытых дверей родилась из опыта работы коллектива и носит традиционный характер, так как в школе сложилась практика празднования Дня учителя, Дня ученика (более 10 лет). День родителя возник как отдельное событие, посвященное еще одному из основных участников образовательных отношений – родителю. Это одно из ярких мероприятий для родителей, которое позволяет «прожить один школьный день жизнью ребенка», а школе-интернату продемонстрировать созданные условия, показать спектр возможностей для совместной работы.

Это мероприятие впервые проведено в 2009 году. В зависимости от запросов жизни и изменяющихся планов деятельности школы-интерната меняется тематика, содержание и наполнение актуальных вопросов и проблем. Неизменным остаются основные блоки этого дня: обучение, реабилитация, досуговая деятельность.

Целью Дней родителя является создание открытого образовательного пространства школы-интерната, которое способствует развитию сотрудничества школы и семьи в единой системе здоровьесберегающего воспитания. Задачи следующие:

- снятие родительской тревожности через открытое информационное пространство;
- формирование единого здоровьесберегающего жизненного уклада, развитие семейных физкультурно-спортивных традиций;
- развитие партнерских отношений с родителями обучающихся;
- повышение качества образования и степени удовлетворенности родителей организацией образовательно-реабилитационной работой.

План мероприятия готовится заранее. Объявления доводятся до родителей через сайт школы и информационные стенды «Работа с родителями». За три дня до проведения мероприятия родители подают заявку на участие в событии с обозначением выбранных мероприятий. Кто-то планирует посетить всё мероприятия от начала до конца, кого-то заинтересовало только одно из направлений, кому-то интересна организация внеурочной деятельности и дополнительного образования. Расписание составляется по итогам полученных заявок от родителей.

День родителя начинается с торжественного открытия в актовом зале – презентации целей и задач, реализуемых мероприятий и планируемых результатов этого дня. За каждой группой закрепляется куратор, который в течение всего мероприятия сопровождает родителей. Образовательный процесс для детей в этот день, как правило, идет согласно расписанию. В блоке «Обучение» проходят открытые уроки (в зависимости от выбранной темы родителями) с демонстрацией содержания образования и современных технологий, материально-технического оснащения кабинетов при проведении урока. Организуется встреча с учителями, логопедами, психологами, представителями администрации. Родителей интересуют вопросом организации самоподготовки во второй половине дня. Для родителей обучающихся выпускных классов организовали семинар школьного психолога по теме «Психологиче-

ская подготовка к сдаче экзаменов». Для родителей старшекласников, у которых наибольшее напряжение вызывают приближающиеся экзамены, для снятия тревожности была организована работа с экзаменационными контрольно-измерительными материалами по русскому языку, математике, истории в форме «пробного ЕГЭ». В последнее время родителей интересовала работа узких специалистов по поддержке образовательного процесса: тьюторов, логопедов, психологов. Это нашло своё отражение в изменении содержания мероприятия.

В блоке «Реабилитация» для заинтересованной аудитории (особенно это важно для родителей первоклассников и вновь зачисленных школьников) проходит образовательная экскурсия в медицинское отделение, с целью демонстрации процесса реабилитации, работы медицинского персонала: массажистов, физиотерапевтов, инструкторов ЛФК и лечебного плавания. Родители интересовались организацией питания в школьной столовой.

В блоке «Досуговая деятельность» проходит презентация второй половины дня: педагоги дополнительного образования проводят мастер-классы и творческие мастерские для родителей. Обучающиеся презентуют свои достижения во внеурочной деятельности – организуются презентации, мастер-классы, ярмарки, отчетные концерты. Итоги работы творческих объединений: «Оригами», «Изостудии» были представлены большой выставкой творческих работ обучающихся.

Заканчивается мероприятие общим сбором в актовом зале школы с обязательным подведением итогов – «Рефлексией». Гости заполняют анкеты-отзывы, высказывают мнение по улучшению организации инфраструктуры образовательного пространства, задают вопросы на понимание содержания образования, которые учитываются при формировании будущего общешкольного плана работы.

Такой инициативой со стороны родителей во время «Дня родителя» в 2017 году стало предложение по поиску формы работы с родителями по запросу исходя из их затруднений.

При переходе в статус общеобразовательного учреждения с классами с ОВЗ, администрация столкнулась с рядом проблем, которые не всегда возможно решать имеющимися способами. Такой формой для обеих сторон, новой для нашего коллектива стал «Родительский клуб». Работа клуба направлена на повышение воспитательной культуры родителей, укрепление внутрисемейных связей, оптимизацию детско-родительских отношений в части **доверия и открытости**.

Именно клубная форма общения обеспечивает принципы добровольности, равноправного партнерства и сотрудничества.

Основными задачами клуба стали просвещение, обучение и включение.

Просвещением является информационно-просветительская работа на предмет **поиска семейных традиций и укладов** по формированию здорового образа жизни: физической культуры тела и гармонии души, выполнения режима дня и режима лечебно-профилактических процедур, ежедневное выполнение комплекса спортивных упражнений – утренней зарядки, понимание важности правильного сна и распределения общефизической нагрузки на основе биоритмов и другое. Выполнение утром зарядки с папой, мамой или бабушкой может стать новой – старой семейной традицией. Выбор спортивного клуба и становится прямой ответственностью родителей – выбирая направление физического развития своего ребенка очень важно учитывать противопоказания и рекомендации медиков: при сколиозе полезно плавание, занятия на беговых лыжах, общая физическая подготовка.

Значимым является информационное пространство школы – информация на тематических стендах и досках объявлений; художественное оформление пространства школы-интерната в рамках тематических мероприятий; на сайте, где есть странички, форумы, баннеры, новостийные рубрики и другое. Используем общешкольные и классные собрания, лекции с приглашением специалистов из центра «Сознание», инспектора ОДН, специалистом оздоровительного центра «Веста». Популярными остаются Дни открытых дверей: «Дни родителя», Дни открытых дверей для родителей первоклассников, «Родитель года» – награждение актив-

ных родителей по итогам года. Для приобщения детей к художественной книге появился клуб «Читающая мама», где мамы вместе с детьми читая вслух, знакомятся с произведениями русской и мировой литературы в библиотечно-информационном центре школы-интерната.

Обучение родителей выстроено с учетом анализа работы с детьми с ОВЗ. Особые затруднения у родителей вызывает содержание образовательных программ по предметам и методике преподавания. Необходимым становится выработка единых требований педагога и родителя. Коррекционно-педагогическое сопровождение требует тесного взаимодействия с узкими специалистами – дефектологами, психологами, дефектологами, тьюторами. От родителя требуется участие в школьных психолого-медико-педагогических консилиумах, где обсуждаются оптимальные способы взаимодействия семьи и педколлектива для продвижения ребенка, выстраивания его индивидуальной траектории. Наиболее востребованными формами здесь являются **практикумы, тренинги** с применением игровых технологий: «Формирование детско-взрослых отношений в семье», «Успешность и успех как составляющая воспитания детей в современных условиях», «Преодоление затруднений в общении с ребенком» и другие, **обмен информацией с социальным педагогом** о школьных делах и поведении ребенка, профилактики девиантного поведения и вредных привычек через советы профилактики с обязательным участием родителей.

Миссия учреждения заключается в «физкультурной коррекции образа жизни», то есть в просвещении семьи в области реабилитации последствий сколиоза, обучении родителей лечебно-реабилитационной деятельности для «пожизненной» реабилитации такого заболевания. Организуя обучение ребенка в школе-интернате, где проводятся занятия лечебной физкультуры и лечебного плавания, обеспечен индивидуальный ортопедический режим и специальная образовательная среда, далеко не все родители понимают и принимают значимость продолжения реабилитации и профилактики заболевания в домашних условиях [4]. Поэтому в рамках работы родительского клуба популярными стали **открытые уроки** для родителей, которые:

- отрабатывают спортивные комплексы упражнений;
- воспитывают рефлекс правильной осанки;
- укрепляют мышечно-связочный аппарат стоп;
- повышают функциональную способность мышц спины и живота;
- формируют мышечный корсет для стабилизации патологического развития болезни.

В рамках таких занятий родители проживают весь образовательный процесс с соблюдением ортопедического режима и переносят это для занятий дома. Во время дней открытых дверей также проводятся индивидуальные тематические консультации с врачами по запросам родителей.

Включение родительской общественности в деятельность школы и класса, в управление, в детско-взрослые проектные группы, в мероприятия творческого характера осуществляется через традиционные общешкольные и классные праздники «День матери», «Новый год», «Мужская статья», «Международный женский день», «Проводы зимы», «За честь родного интерната»; совместные концерты и пикники по итогам учебного года «Успехи года», «Дни хвастовства»; творческие мастер-классы, организованные по инициативе креативных родителей; экскурсии и туристические поездки, походы выходного дня в кино, театр, цирк, на природу. Появился клуб «Читающая мама» в библиотечно-информационном центре школы-интерната.

Одна из интересных форм участия родителей в творческой жизни школы – участие в работе системы дополнительного образования школьников. Всегда есть активные мамы, бабушки, а может даже и дедушки, способные научить чему-то интересному – вязать, вышивать, плести кружева, вырезать по дереву, мастерить что-то своими руками, а может, рассказывать сказки, или даже писать стихи. Досуговые клубы по интересам с участием родителей пользуются популярностью, особенно у младших школьников. Их можно учитывать как ресурс дополнительного образования.

В практике школы должны быть обязательно места, где дети могут демонстрировать свои достижения членам своей семьи: концертные выступления, выставки, публичные защиты проектных и исследовательских работ, «Дни хвастовства» в конце учебной четверти и др.

Важным этапом совместного действия является включение родителей в предварительное обсуждение инициатив и предложений по развитию учреждения: введение платных образовательных услуг; вопрос о школьной форме, о масштабных школьных событиях, об улучшении условий для комфортного пребывания.

Таким образом, система работы с родителями в школе-интернате строится по 3 основным направлениям:

Привлечение к управлению:

- работа Управляющего совета;
- работа общешкольного родительского комитета;
- работа «Родительского клуба»;
- участие родителей в оценке качества образовательно-реабилитационного процесса школы-интерната (ежегодное анкетирование, независимая оценка качества образования);
- индивидуальные обращения и встречи с администрацией школы с предложениями по совершенствованию образовательного процесса (в том числе через интерактивную рубрику «Вопрос–ответ» на школьном сайте);
- работа Благотворительного фонда «Грация» для обеспечения образовательного процесса.

Открытое информационное пространство:

- общешкольные и классные собрания -1 раз в четверть (такая форма помогает вооружить родителей основами педагогической культуры, познакомить с актуальными вопросами воспитания детей);
- Дни открытых дверей: Дни родителя (ноябрь–декабрь), дни открытых дверей для родителей первоклассников, «Родитель года» – награждение активных родителей по итогам года;
- лекции по запросу родителей, в том числе с приглашением специалистов из центра «Сознание», инспектора ОДН и др.;
- просветительский практикум, который проводят узкие специалисты школы раз в четверть (формирование у родителей педагогических умений по воспитанию детей, эффективному расширению возникающих педагогических ситуаций, тренировка педагогического мышления у родителей);
- открытые уроки (ознакомление родителей с новыми программами по предмету, методиками преподавания, требованиями учителя);
- индивидуальные тематические консультации: с педагогами, врачами, психологами, социальным педагогом (обмен информацией, дающей реальное представление о школьных делах и поведении ребенка, его проблемах);
- работа интерактивного школьного сайта, выпуски газеты «Школьный формат», тематические стенды;

Детско-взрослые мероприятия творческого характера:

- участие в традиционных общешкольных и классных праздниках «День матери», «Новый год», «Мужская статья», «Международный женский день», «Проводы зимы», «За честь родного интерната» и др.
- совместные концерты родителей и учащихся по итогам учебного года «Успехи года», традиционные «Дни хвастовства» по итогам полугодия;
- проведение мастер-классов творческих родителей по изготовлению поделок в рамках украшения класса и школы к Новому году, «Бабушкин сундук»;
- совместные выходы учащихся и родителей в кино, театр, цирк, экскурсионные и туристические поездки, походы выходного дня;
- работа клуба «Читающая мама» в библиотечно-информационном центре школы-интерната (2 раза в месяц).

Работа с семьей должна стать неотъемлемой частью деятельности коллектива. Работать не эпизодически, а продолжать усиливать систему взаимодействия с родительской общественностью. На сегодняшний день системная работа по вовлечению родителей в образовательно-реабилитационный процесс уже имеет положительные результаты, которые выражаются:

- в увеличении активности родителей в работе родительского комитета;
- снижении количества жалоб и обращений по поводу организации школьной жизни на школьном сайте;
- снижении «тревожности» родителей, а следовательно, и обучающихся при подготовке к экзаменам;
- позиции в рейтинге школ города Красноярска по результатам независимой оценки качества образования в г. Красноярске – школа интернат находится в «первой лиге» учреждений с показателями выше средних результатов.

Библиографические ссылки

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1598 от 19.12.2014. URL: http://minobr.gov-murman.ru/files/OVZ/Prikaz_%E2%84%96_1598_ot_19.12.2014.pdf (дата обращения: 10.04.2018).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [Электронный ресурс] : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 373 от 06.10.2009. URL : https://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf (дата обращения: 10.04.2018).

3. Системная коррекция последствий сколиоза у детей и подростков средствами адаптивной физической культуры / Р. Р. Гатиатулин, Н. А. Потапова, Л. М. Кротова и др. Москва : ЭНАС, 2006.

4. Аликин И. А., Лукьянченко Н. В. Формирование позитивной родительской идентичности в семьях детей с особенностями развития // Вестник Краснояр. гос. пед. ун-та им. В. П. Астафьева. Т. 1. Психолого-педагогические науки. 2012. № 3 (21). С. 17–22.

References

1. Federal State Educational Standard of primary general education for students with disabilities: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 1598 dated 19.12.2014. Available at: http://minobr.gov-murman.ru/files/OVZ/Prikaz_%E2%84%96_1598_ot_19.12.2014.pdf (accessed: 10.04.2018).

2. Federal State Educational Standard of primary general education. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 373 dated 06.10.2009; Available at: https://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf (accessed: 10.04.2018).

3. Gatiatulin R. R., Potapova N. A., Krotova L. M., Kubushko I. V., Dryannykh T. P. *Sistemnaya korrektsiya posledstviy skolioza u detei i podrostkov sredstvami adaptivnoi fizicheskoi kul'tury* [Systemic correction of scoliosis consequences in children and adolescents by means of adaptive physical training]. Moscow, ENAS Publ., 2006.

4. Alikin I. A., Luk'yanchenko N. V. [Development of positive parental identity in families with children with special needs] *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva. T. 1. Psikhologo-pedagogicheskie nauki*. [Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev. Vol. 1. Psychological and pedagogical Sciences.]. 2012, No. 3 (21), Pp. 17–22. (In Russ.)

УДК 37.01

**ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА
ПО СРЕДСТВАМ РЕАЛИЗАЦИИ ИГРОВЫХ ЗАНЯТИЙ**

С. Ф. Лобко

Средняя школа-интернат № 1 имени В. П. Синякова
Российская Федерация, 660100, г. Красноярск, ул. Пастеровская, 25
E-mail: school_int_1@mail.ru

Представлено понятие слова «толерантность», раскрыты этапы, принципы и пошаговость действия при проведении игровых занятий по формированию толерантности у младших школьников в условиях школы-интерната, где обучаются и воспитываются дети с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: толерантность, младший школьный возраст, нарушение опорно-двигательного аппарата, организация проведения игровых занятий.

**FORMATION OF TOLERANCE OF YOUNG SCHOOLCHILDREN
WITH BREACH OF SUPPORT-MOVING APPARATUS ON MEANS
OF IMPLEMENTATION OF GAME LESSONS**

S. F. Lobko

Secondary Boarding School № 1 named after V. P. Sinyakov
25, Pasterovskaya Str., Krasnoyarsk, 660100, Russian Federation
E-mail: school_int_1@mail.ru

The article presents the concept of the word “tolerance”, reveals the stages, principles and step-by-step action during the game lessons on the formation of tolerance in younger students in a boarding school, where children with disabilities are educated and brought up.

Keywords: tolerance, primary school age, violation of the musculoskeletal system, the organization of gaming sessions.

Проблема формирования толерантности во второй половине XX и начале XXI века вышла на международный уровень. ООН и ЮНЕСКО объявили первое десятилетие XXI века десятилетием культуры мира и ненасилия. В Российской Федерации уделяется большое внимание воспитанию толерантности в обществе.

Толерантность сама по себе может быть рассмотрена с разных точек зрения: философской, психолого-педагогической, социологической, культурологической, медицинской, политической, этнологической. В наши дни формирование толерантности обретает особую актуальность. Существует множество научных взглядов и подходов к пониманию термина – толерантность.

Данное слово происходит от латинского *Tolerantis*, которое означает терпение, терпеливость, принятие.

В своей работе мы будем опираться на определение, данное в словаре по этике: «Толерантность – моральное качество, характеризующее отношение к интересам, убеждениям, верованиям, привычкам и поведению других людей. Выражается в стремлении достичь взаим-

ного понимания и согласования разнородных интересов и т. д. без применения давления, преимущественно методами разъяснения и убеждения. Является формой уважения к другому человеку, признания за ним права на собственные убеждения, на то, чтобы быть иным, чем я» [3].

Особенно актуальны вопросы формирования толерантности у младших школьников. Несомненно, подходы к формированию толерантности у младших школьников основываются с учётом их возрастных особенностей и содержательно отличаются от решения названной проблемы у других возрастных групп. Вместе с тем, анализ проведенных исследований свидетельствует о том, что процесс формирования толерантности младших школьников еще не получил должного научного обоснования.

Формирование толерантности в школе у младших школьников представляет собой целенаправленный, планомерно организованный процесс. Формирование толерантности не может и не должно быть эпизодическим, оно даст хорошие результаты лишь в том случае, когда проблема формирования толерантности будет решаться в системе, ежедневно.

Новикова Л. А. говорит о том, что проблема формирования толерантности младших школьников, с нарушением опорно-двигательного аппарата, практически не освещена, поскольку у таких детей процесс формирования толерантности осложнён, потому что ограничения деятельности и общения приводят к снижению активизации личности, возникает повышенный интерес к своей внешности, направленность на себя. Чувство неполноценности, эгоцентрическая направленность приводят к конфликтам с окружающими. Больные школьники боятся быть некоммуникабельными, опасаются того, что над ними будут смеяться. Самооценка у них, как правило, занижена. Болезнь создает препятствия на пути удовлетворения многих потребностей, ограничения в выборе профессий, проведении досуга [1].

Необходимость раннего формирования толерантности у обучающегося с нарушением опорно-двигательного аппарата, поможет ему осознать неповторимость своей личности, личности его сверстников, а также успешно адаптироваться в окружающем мире.

В нашей работе наиболее значим аксиологический подход, который позволяет рассмотреть процесс формирования толерантности младших школьников, с нарушением опорно-двигательного аппарата, во взаимодействии объективного и субъективного, выявить внутреннюю взаимосвязь обучающегося и общества, увидеть личностный аспект ориентации младшего школьника на различные рода ценности: ценностное знание, ценностное отношение, ценностное поведение.

Проблема формирования толерантности в условиях школы-интерната, где обучаются и воспитываются дети с ограниченными возможностями здоровья, приобретает особую актуальность. Для ребенка с ограниченными возможностями здоровья детский коллектив является самым мощным ресурсом формирования толерантности. Невозможно научить его общаться толерантно со сверстниками, изолировав от них. От того, насколько толерантно станут относиться к ребенку другие дети, во многом будут зависеть его мотивация к учебе и душевное состояние.

Совместное обучение детей с разным уровнем возможностей позитивно и эффективно по следующим причинам: ребята учатся взаимодействовать друг с другом и получают опыт коллективного проживания. Их состояние здоровья, специфика семейного уклада, быта, традиций накладывают определенный отпечаток на поведение и на взаимоотношение детей с окружающими.

Кроме того, у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, проявлениями нарушений являются неустойчивость внимания на уроках, слабость произвольного контроля поведения, признаки эмоциональной незрелости. Наблюдаются сильные перепады настроения от гиперэмотивности до гипозэмотивности, зажатости, скованности, робости. Такие дети неадекватно реагируют на замечания учителей, не понимают смысла предъявляемых им требований. Депрессивные дети немотивированно обидчивы, плаксивы, плохо воспринимают

содержание уроков, не могут длительно концентрировать внимание. Они имеют неравномерную работоспособность и не способны к систематическому усвоению учебного материала [2, с. 3–29].

При формировании толерантности младших школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата мы использовали интерактивные игры, цель которых – стимулировать познавательный процесс, способствовать вовлечению обучающегося в активный процесс получения и переработки знаний по формированию толерантности. В ходе игры, обучающиеся получают новые впечатления, приобретают социальный опыт и учатся общаться друг с другом совершенно не так, как в ходе обычной школьной жизни.

При разработке программы игр мы учитывали, что младший школьник с удовольствием продолжает играть, начав курс обучения в начальной школе.

На первый план, в отличие от игр дошкольников, выступают игры, в которых чётко оговорены правила. В игре мы выделяем несколько этапов.

Первый этап: обучающийся оказывается способным принять извне воображаемую ситуацию.

Второй этап: обучающийся уже самостоятельно умеет конструировать и удерживать один из важнейших компонентов игры – воображаемую ситуацию.

Третий этап: обучающийся оказывается способным реализовать игру без развернутой воображаемой ситуации. Игра не заменяет полностью традиционные формы и методы обучения; она рационально их дополняет, позволяя более эффективно достигать поставленной цели и задачи конкретного занятия.

В ходе проведения игр использовались принципы:

Принцип субъектности: опора на проявление самостоятельности самого ребенка в процессе проведения игрового занятия, стимулирование его самовоспитания, сознательного поведения и самокоррекции в отношениях с другими участниками игры. Добровольность, самостоятельность, учёт индивидуальных особенностей позволяет обучающимся самим стремиться к сосуществованию с иными одноклассниками. В общении доминирует уважительно отношение со стороны педагогов. Защита ребёнка, его интересов, взглядов становится главной задачей в работе педагога во время проведения игрового занятия в классе, школе, в любой другой группе.

Принцип адекватности: ориентация на отношения, которые, складывающиеся между обучающимися в процессе игры. Педагог во время организации игровых занятий держит ориентир на формирование толерантности ребенка, обеспечение взаимодействия с семьей; реализация параллельного действия на семью и ребенка, ориентацию педагогического процесса на существующие нормы: то есть процесс формирования толерантности строится, с учетом реалий социальных отношений, особенностей экономики, политики, духовности общества.

Принцип индивидуализации: индивидуальная траектория формирования толерантного сознания и поведения, выделение специальных задач, соответствующих индивидуальности обучающегося и уровню сформированности его толерантности; определение особенностей включения обучающихся в различные виды игровой деятельности, предоставление условий каждому обучающемуся для толерантного поведения. Педагог, организуя работу на принципах взаимодействия с группой обучающихся, ориентироваться на нормы формирования толерантности каждого обучающегося в процессе игрового занятия, а также всей группы в целом.

Постоянно во время игры отслеживать, корректировать эффективность педагогического воздействия, определять совокупность воспитательных средств при формировании толерантности.

Принцип рефлексивной позиции: стимулирование проведения обучающими самоанализа и самооценки своего отношения к окружающим, своих поступков со своими дейст-

виями вовремя и после проведения игровых упражнений, направленных на формирование толерантности. Педагог в процессе игры реализует данный принцип в следующих правилах: проблемы толерантного поведения детей решаются с детьми, а не за них; ребенок должен добиваться успеха в своих отношениях с людьми только на основе взаимоуважения, взаимопонимания.

Создание толерантной среды: предполагает ответственность всех участников игровых занятий, сопереживание, взаимопомощь, умение вместе преодолевать трудности. Реализация принципа возможна при соблюдении условий: принятии единых игровых правил, общих для всех участников игры, предоставлении возможности каждому для самореализации и самовыражения.

Через специально организованную игру, младший школьник начинает понимать смысл и применять толерантность во взаимоотношениях со сверстниками. В процессе игры ребята начинают вести себя так, как требуют правила игры, стремясь к совершенствованию навыков тех видов деятельности, которые приняты и ценятся в привлекательной для них компании, чтобы выделиться в её среде, добиться успеха.

Пошаговые действия при проведении игровых занятий:

Первый шаг. На первом этапе важно доходчиво, в доступной для обучающихся игровой форме раскрыть следующие понятия: равноправие; взаимоуважение к членам группы, общества; сохранение и развитие своей индивидуальности; умение принимать другого; солидарность в решении общих проблем исходя из критериев толерантности

Отобраны нравственные категории: добро, честность, справедливость, уважение, искренность, сочувствие, которые непосредственно относятся к категории толерантности.

При раскрытии и закреплении понятий в процессе игры планируется воздействовать на интеллектуальную сферу, через метод убеждения. Убеждение предполагает разумное доказательство необходимости толерантного поведения.

Следующим мы использовали метод самоубеждения. Обучающиеся осознанно, самостоятельно, в игровой форме, формируют у себя систему взглядов, присущих толерантному поведению.

Поскольку предметно – практическая деятельность способствует процессу игры, необходимо развивать через игровые ситуации способность совершать толерантные поступки. Для этого используется метод воспитывающих ситуаций, когда обучающийся ставится перед необходимостью решить какую-либо проблему, связанную с выбором способа отношений с другими людьми. Таким образом, в процессе включения в игровую ситуацию у младших школьников формируется определённая толерантная позиция и социальная ответственность.

Второй шаг. На втором этапе важно, чтобы полученные знания на первом игровом этапе, эмоционально окрасились, закрепились у обучающегося, перешли в мотив поступков, приобрели побудительную силу к действию. Формирование толерантности приносит плоды только в том случае, если оно происходит в правильном эмоциональном тоне, если педагогу удастся сочетать требовательность и доброту. Методом, оказывающим влияние на эмоциональную сферу обучающегося, является внушение и связанные с ним приемы аттракции.

Метод внушения вызывает не критическое восприятие и усвоение какой-либо информации у обучающихся в игровой форме. Поэтому внушение имеет существенное значение для формирования толерантного отношения к людям.

Процесс внушения часто сопровождается процессом самовнушения (переживания), когда обучающийся пытается сам себе внушать ту или иную эмоциональную оценку своему поведению, после или во время игры, как бы задавая себе вопрос: «Что бы мне сказал в этой ситуации учитель, или сказали родители?»

Третий шаг. На третьем этапе обучающийся уже сам обращает внимание на свое поведение, анализирует и оценивает его. Здесь педагог во время игровых занятий осуществляет координирующую, направляющую функцию.

Основное влияние на формирование толерантности во время игровых занятий могут оказать методы требования и упражнения.

Для формирования толерантности более эффективно использование косвенного требования, к примеру, в игре. Требование существенно влияет на процесс самовоспитания человека, и следствием его реализации являются игровые упражнения – многократные выполнения требуемых действий: доведение их до автоматизма. Результат упражнений – навыки и привычки – устойчивые качества личности. Выдержка, навыки самоконтроля, организованность, дисциплина, культура общения – качества, которые основываются на сформированных воспитанием привычках.

Четвёртый шаг. Немаловажное значение при формировании толерантности младших школьников имеет положительная самооценка у обучающегося и рефлексия его действий во время проведения игровых занятий. Способствует этому использование метода коррекции поведения. Метод направлен на то, чтобы создать условия, при которых обучающийся внесёт изменения в своё поведение в отношении с людьми. Личностный пример педагога во время проведения игры – наиболее приемлемый путь к коррекции поведения младших школьников и формированию толерантного поведения к окружающим.

Коррекция невозможна без самокоррекции. Опираясь на идеал, пример, сложившиеся нормы, обучающийся может сам изменить своё поведение и регулировать свои поступки, вовремя и после игровых занятий, что можно назвать саморегулированием.

В результате проведения игровых занятий в системе у младших школьников, с нарушением опорно-двигательного аппарата, формируются знания о ценности толерантности, развитии ценностных ориентаций и коммуникативной компетентности, как базовая основа формирования толерантного поведения.

Библиографические ссылки

1. Новикова Л. А. Психологическая проблема реабилитации и адаптации к школе детей, страдающих сколиозом // Сб. ст. Вып. 1 ; Краснояр. гос. пед. ун-т. Красноярск, 2001. С. 81–83.
2. Чижаква Г. И., Дуда И. В. Концептуальные основы деятельности образовательно-лечебного комплекса // Образование детей, больных сколиозом: теория и практика : сб. ст. Вып. 1 ; Краснояр. гос. пед. ун-т. Красноярск, 2001. С. 3–29.
3. Этика : энцикл. сл. / под общ. ред. Р. Г. Апресяна, А. А. Гусейнова. Москва : Гардарики, 2001.

References

1. Novikova L. A. Psychological problem of rehabilitation and adaptation to school of children with scoliosis // Collection of articles. Issue 1 ; Krasnoyarsk State Pedagogical University. Krasnoyarsk, 2001, Pp. 81–83.
2. Chizhakova G. I., Duda I. V. Conceptual bases of activity of educational and medical complex // Education of children with scoliosis: theory and practice: collection of articles. Issue 1 ; Krasnoyarsk State Pedagogical University. Krasnoyarsk, 2001, Pp. 3–29.
3. Ethics : Encyclopedic dictionary / under red. of R. G. Apresyan, A. A. Huseynov. Moscow, Gardariki, 2001.

УДК 37.034

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЕ ОРИЕНТИРЫ И ЗНАЧИМОСТЬ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е. С. Симонова, Л. Г. Король

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31
E-mail: kinghouse@yandex.ru

Статья посвящена проблеме духовно-нравственного воспитания. Определяется роль семьи и дошкольного образовательного учреждения в формировании духовно-нравственных ценностей ребёнка. Выявляются духовно-нравственные ориентиры и педагогические условия их формирования у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, духовно-нравственные ориентиры, дошкольное образование.

SPIRITUAL AND MORAL VALUES AND SIGNIFICANCE OF THEIR FORMATION IN PRESCHOOLERS

E. S. Simonova, L. G. Korol

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarsky Rabochoy Av., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
E-mail: kinghouse@yandex.ru

The article is devoted to the problem of spiritual and moral education. The role of the family and preschool educational institution in the formation of spiritual and moral values of the child is determined. Spiritual and moral guidelines and pedagogical conditions of their formation in preschoolers are revealed.

Keywords: spiritual and moral education; spiritual and moral values; preschool education.

Проблема духовно-нравственного воспитания подрастающих поколений – одна из актуальных и сложнейших проблем современного общества. Если говорить в общем, то сущность проблемы определяется тем, что поведение современной молодёжи во многом определяется «модными» тенденциями, которые противоречат проявлению духовности. Сегодня главными жизненными ориентирами многих людей выступают материальные ценности, духовные же ценности отходят на второй план, как бы растворяясь в материальных, обуславливая искажение нравственных идеалов и вызывая кризис системы ценностей. Все это привело к серьёзным негативным последствиям в обществе, в частности, к отсутствию у людей мотивации к самосовершенствованию, к родительской безответственности и равнодушию к воспитанию подрастающего поколения у различных социальных групп. В связи с этим сегодня мы, в очередной раз говорим о необходимости возрождения в обществе духовности и культуры, а формирование духовно-нравственной личности заявлено целью современного светского воспитания. То есть, объективная необходимость и востребованность незамедлительного решения проблемы – главное основание, актуализирующее повышенное внимание к ней в сфере образования.

На государственном уровне духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения рассматривается на основе «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания

личности гражданина России». Этот документ разработан в соответствии с Конституцией РФ, Законом РФ «Об образовании» и ежегодных посланий Президента России к Федеральному собранию РФ. В соответствии с ним «...образованию отводится ключевая роль духовно-нравственной консолидации российского общества, его сплочению перед лицом внешних и внутренних вызовов, в укреплении социальной солидарности, в повышении уровня доверия человека к жизни в России, к согражданам, обществу, государству, настоящему и будущему своей страны» [1].

В России 27 августа 2013 года Советом Министерства образования и науки РФ утвержден новый федеральный государственный стандарт дошкольного образования. Одним из приоритетов дошкольного образования, отмеченных в данном документе является объединение процессов обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе в интересах человека, семьи и общества. Этот приоритет определяет значимость духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста, цель которого сводится к формированию и развитию у воспитанников основ культурных ценностей во всех сферах жизнедеятельности человека, соответственно общечеловеческим духовно-нравственными ценностям, культивируемым в обществе. Реализация поставленной цели в области духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста предполагает решение целого ряда задач. К их числу относятся: формирование начал патриотизма и гражданственности; формирование гуманного отношения к людям и окружающей природе; формирование духовно-нравственного отношения и чувства сопричастности к культурному наследию своего народа; формирование и развитие уважения к своей нации; понимание своих национальных особенностей; формирование чувства собственного достоинства как представителя своего народа; формирование и развитие уважения к представителям других национальностей; формирование положительных, доброжелательных, коллективных взаимоотношений; воспитание уважительного отношения к труду [2].

Решение вышеперечисленных задач является необходимым условием для воспитания духовно здоровой личности. Отметим, что формирование духовно-нравственных ориентиров – многогранный и очень сложный процесс, который может длиться на протяжении всей жизни человека. Однако очень важно, чтобы этот процесс начинался с формирования в раннем детстве нравственных ценностей, связанных с такими понятиями, как совесть, доброжелательность, доброта, честность, ответственность, любовь, милосердие, сострадание, терпимость и т. д. Эти духовно-нравственные основы закладываются в раннем детстве, когда ребёнок только вооружается способами познания и взаимодействия с миром, усваивает нормы и правила поведения в обществе. В психолого-педагогических исследованиях показано существование определённой закономерности между возрастом ребёнка и степенью влияния взрослых на его поведенческую сферу: чем младше ребёнок, тем большее влияние можно оказать на его чувства и поведение, так как существуют благоприятные предпосылки нравственного развития человека (пластичная нервная система, способность к подражанию, способность к идентификации, активность воображения, эмоционально-окрашенное поведение, деятельное отношение ребенка к миру).

Актуальность проблемы духовно-нравственного воспитания на социально-педагогическом уровне определяется рядом противоречий. Одно из главных противоречий заключается в том, что современная система дошкольного образования не в полной мере реализует цели духовно-нравственного воспитания и развития ребёнка. Это может быть обусловлено целым комплексом причин, главные из которых заключаются в доминировании знаниевой парадигмы в сфере образования дошкольников и слабом внимании к формированию соответствующих чувств и поступков дошкольника. Отметим, что под влиянием этих причин может нарушаться целостное сбалансированное развитие духовного мира ребёнка, за счёт рассогласования знаний, чувств и поступков в его поведении и в деятельности.

Известно, что основой духовно-нравственного воспитания подрастающих поколений является культура общества, семьи и образовательного учреждения – той воспитательной среды, которая окружает ребёнка и в которой происходит его социализация. Однако в этой среде наблюдается целый ряд противоречивых моментов, усугубляющих выраженность проблемы духовно-нравственного воспитания дошкольников, а именно:

- низкая компетентность родителей в вопросах духовно-нравственного воспитания и развития детей;
- недостаточно высокий уровень духовно-нравственного развития взрослых, взаимодействующих с детьми (педагогов, родителей и др.)
- слабая взаимосвязь деятельности разных субъектов образовательного процесса (родителей, педагогов, представителей разных социальных структур);
- отсутствие целостной упорядоченной системы в функционировании компонентов образовательного процесса.

Таким образом, присутствует явное расхождение между необходимостью решения проблемы духовно-нравственного развития человека, благоприятными возможностями для этого в раннем возрасте, с одной стороны, и слабой их реализацией в системе дошкольного образования – с другой.

Современному ребёнку для полноценного духовно-нравственного развития особенно необходима поддержка и принятие окружающих их людей. Специалисты, учёные, педагоги и психологи, наблюдавшие за «детьми нового поколения», всё чаще говорят о том, что эти дети способны привнести духовность в нашу жизнь.

В социальном контексте духовность принято рассматривать как внутренний мир человека, который проявляется в широте миропонимания, мировоззрения, высоком сознании справедливости, доброте к окружающим. Духовно-нравственные ориентиры, которые необходимо формировать с раннего детства, включают в себя такие добродетели как: дружба, уважение, милосердие, доброта, любовь к ближнему, взаимопомощь.

Соответственно, духовно-нравственное воспитание связано с развитием внутреннего мира ребёнка, принятием духовных ценностей, формированием характера как важного свойства личности. Ребёнок развивается целостно в определённых условиях благодаря взаимодействию с окружающими, приобретая их опыт, усваивая (как правило, бессознательно) нормы морали, образцы поведения. Здесь следует отметить, что осознание критериев морали происходит у личности гораздо позднее, чем формируются базовые нравственные чувства и алгоритм социального поведения. Именно эти базовые нравственные чувства, сформированные в раннем детстве, способствуют проявлению стремления к духовным ценностям, что, в свою очередь, помогает ребёнку легче преодолевать жизненные преграды, жить в гармонии с собой и окружающими.

Первый социальный институт для ребёнка – это семья. Именно в семье происходит самый сложный процесс сохранения и формирования духовных ценностей, норм, правил и образцов поведения, которые семья передаёт новым поколениям [3]. Безусловно, роль родителей в становлении личности является определяющей. Именно родители дают ребёнку духовно-нравственную основу, закладывают базовые ценностные ориентиры, которые будут для него в дальнейшем определяющими в жизни. При участии ближайшего семейного окружения формируются основы характера ребёнка, он научается любить, верить, проявлять сострадание и милосердие. Родителям следует пользоваться основным методом развития нравственности – устраивать в семье беседы. Сами беседы должны быть хорошо спланированы, а тема каждый раз может выбираться новая. Лучшего всего рассказывать истории о животных, басни, сказки и т. д., приводя примеры из жизни – всё это даёт информацию о мире, о нормах поведения, развивает особенности мышления и чувства детей.

Однако, как отмечает О. В. Бородина, в современной семье происходит потеря исторической преемственности, нарушение межпоколенческих связей [4]. Подрастающему поколе-

нию всё реже передаются духовно-нравственные ценности, семейные традиции. Проведенный исследователем опрос по специально разработанной анкете «Отношения к семейным традициям в современном обществе», в котором приняли участие свыше 250 респондентов, показал, что происходит общее смещение акцента в сторону уменьшения значимости семейных традиций, как проводника духовно-нравственных ценностей. Отвечая на вопрос о важности семейных традиций в современном обществе, три четвертых респондентов (73 %) ответили положительно, в то время как четверть респондентов выразили неопределённое и отрицательное мнение. При этом следует отметить, что треть респондентов (32,8 %), отвечая на вопрос о важности в современном обществе преемственности поколений, ответили, что она «уже не так важна, как раньше». Таким образом, в ходе этого опроса было показано что, признавая важность семейных традиций в современном обществе, преемственность поколений рассматривается респондентами уже с меньшей степенью значимости.

Другим значимым социальным институтом, определяющим духовно-нравственное воспитание ребёнка, является дошкольное образовательное учреждение. Поскольку в стенах дошкольного учреждения дети проводят значительную часть своей жизни, влияние личности педагога, с которым выстраивается непосредственное взаимодействие, имеет существенное значение. Здесь уместно привести высказывание великого педагога Антона Семеновича Макаренко: «...Воспитывает все: люди, вещи, явления, но прежде всего и дольше всего – люди. Из них на первом месте – родители и педагоги». Роль педагога дошкольного учреждения и его предназначение заключается в том, чтобы быть наставником в воспитании духовно-нравственных начал, сохранении и приумножении верных образцов поведения на пути к формированию уникальной личности ребенка. При этом сам педагог должен быть образован, обладать соответствующим набором личностных качеств, его поведение должно отвечать моральным и нравственным критериям, так как своим личным примером и делами он показывает воспитанникам правильность действий и поступков. Поскольку воспитатель является для ребёнка очень значимой фигурой, а его авторитет часто бывает выше родительского, именно на него ложится огромная ответственность за создание условий для личностного развития дошкольников и привитие им духовно-нравственных начал. Так, например, успешность инклюзивного дошкольного образования напрямую зависит не только от профессионализма воспитателя, но и от его духовно-нравственных качеств. Он должен уметь создавать необходимые условия для всестороннего развития и социализации ребёнка с особыми потребностями. От таких педагогов требуется принятие, доброжелательное отношение, готовность работать и общаться с учётом особенностей и возможностей детей. Только так, собственным примером, он будет передавать нормы и правила поведения своим воспитанникам. Здесь следует отметить, что воспитатель с низким уровнем духовности, даже отлично владеющий самыми инновационными и современными методиками, не сможет раскрыть духовно-нравственный потенциал своих воспитанников. Поскольку личность воспитателя оказывает прямое влияние на формирование личностных свойств ребёнка, постольку он сам является духовно-нравственным ориентиром дошкольника. Таким образом, наличие в дошкольном образовательном учреждении воспитателей с высоким уровнем духовности – одно из важнейших педагогических условий для формирования духовно-нравственных основ ребёнка. Обратимся к анализу других педагогических условий, влияющих на эффективность духовно-нравственного воспитания дошкольников.

В ходе диссертационного исследования А. Н. Сидоровой было доказано позитивное влияние на формирование духовно-нравственных основ личности ребёнка старшего дошкольного возраста трёх основных педагогических условий:

- 1) активное включение личности ребенка в разные виды деятельности;
- 2) формирование представлений об основных духовно-нравственных ориентирах;
- 3) внедрение методики организации работы по формированию духовно-нравственных основ личности ребёнка [4].

Первое педагогическое условие может быть реализовано посредством игры, познавательной предметной деятельности, общения, с применением целого комплекса методов организации практического опыта и формирования нравственного сознания: коллективная игра, разъяснение, беседа, доверительного взаимодействия, пример взрослого и детей, идеального героя, упражнение, чтение и просмотр сказок, участие в русских народных праздниках, приучение к соблюдению социально-значимых правил и норм, поощрение нравственного поведения.

Отметим, что реализация этого условия способствует принятию ребёнком духовно-нравственных ценностей.

Реализация второго педагогического условия предполагает формирование в детском сознании представлений о доброте, любви, дружбе, милосердии, взаимопомощи и др. Формировать эти представления педагог может средствами художественной литературы, народного творчества (сказки, поговорки), используя разные формы педагогического процесса. Эффективные для развития духовно-нравственной сферы личности ребёнка.

Внедрение методики организации работы по формированию духовно-нравственных основ личности ребёнка дошкольного возраста также является значимым педагогическим условием. Это условие может быть реализовано в условиях дошкольного образовательного учреждения в трёх основных формах: фронтальной (со всей группой), подгрупповой (8–12 детей) и индивидуальной. Примером фронтальной формы могут являться различные модели игр-экспериментов, способствующие воспитанию в детях чувства взаимопомощи и сотрудничества, готовности помогать другим и уметь принимать помощь от других, развитие представлений о товариществе, дружбе и умений их поддерживать, формированию терпимого отношения к другим людям, их привычкам, взглядам. Кроме того, педагог дошкольного образовательного учреждения, реализуя подгрупповую форму работы, может организовывать различные игровые ситуации, направленные на овладение различными приёмами и правилами равноправного взаимодействия в группе; развитие социальных эмоций сочувствия, сопереживания по отношению к сверстникам. При индивидуальной форме работа ведётся с каждым ребёнком в отдельности по мере необходимости.

В заключение, на основании вышеизложенного, можно сделать следующие выводы.

1. Духовно-нравственное воспитание маленького ребёнка начинается с привития ему полезных привычек, организующих его поведение и общение со взрослыми и сверстниками.
2. Нравственные понятия, которые кроются за внешними формами поведения, постигаются ребёнком не сразу, поэтому представляет наибольшую сложность для педагогов и родителей в процессе формирования нравственных основ поведения.
3. Организованная, методическая работа по формированию духовно-нравственных ориентиров позволяет выработать в структуре личности ребёнка такие черты характера как сочувствие, отзывчивость, умение поставить себя на место другого человека.
4. Ошибки воспитания со стороны взрослых (родителей, педагогов) могут привести к такому негативному последствию как потеря ребёнком всех положительных качеств или, в лучшем случае, их непроявлению в поведении, что в конечном итоге приведёт к формированию бездуховной личности.
5. Формирование правильных духовно-нравственных ориентиров определяет дальнейшее формирование гражданской позиции, жизненных ориентиров, нравственных и духовных ценностей, моральных норм – важнейших компонентов духовно-нравственного развития личности.

Библиографические ссылки

1. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Москва : Просвещение, 2011. 23 с.

2. Коцура Е. Духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста в условиях ДОУ [Электронный ресурс]. URL: <http://www.maam.ru> (дата обращения: 13.04.2018).

3. Современные семейные ценности в контексте макросоциальных изменений / И. В. Малимонов, И. С. Синьковская, Л. Г. Король и др. // Вестник Вятск. гос. гуманитар. ун-та. 2016. № 5. С. 24–27.

4. Бородина О. В. Проблема формирования семейных традиций в условиях деятельности социально-педагогических организаций // Педагогическое образование и наука. 2017. № 1. С. 96–97.

5. Сидорова А. Н. Формирование духовно-нравственных основ личности ребёнка старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.07; Челяб. гос. пед. ун-т. Челябинск, 2009. 27 с.

References

1. Danilyuk A. Y., Kondakov A. M., Tishkov V. A. Concept of spiritual and moral development and education of the person citizen of Russia. Moscow, Prosveschenie, 2011, 23 p.

2. Katsura E. Spiritual and moral education of children of preschool age in the conditions of kindergarten [Electronic resource]. URL: <http://www.maam.ru> (date of visit: 13.04.2018).

3. Modern family values in the context of the macro-social change / I. V. Malimonov, E. S. Sinkovskaya, L. G. Korol et al. // Bulletin of Vyatka state Humanities University. 2016, № 5, Pp. 24–27.

4. Borodina O. V. Problem of family traditions formation in the conditions of socio – pedagogical organizations // Pedagogical education and science. 2017, № 1, Pp. 96–97.

5. Sidorova A. N. Formation of spiritual and moral foundations of the personality of a child of preschool age : autoref dis. ... kand. pedagog. sciences: 13.00.07 ; Chelyabinsk State Pedagogical University. Chelyabinsk, 2009, 27 p.

© Симонова Е. С., Король Л. Г., 2018

УДК 111:8

**ТРАНСГРЕССИВНАЯ МОДЕЛЬ ОНТОАНТРОПОЛОГИКИ
НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ Ж. БАТАЯ «ВНУТРЕННИЙ ОПЫТ»**

Ю. В. Соболев

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31
E-mail: ysob@mail.ru

Рассматривается трансгрессивный концепт в философском дискурсе. Опираясь на методы гуманитарной археологии и текстологического анализа, указываются истоки трансгрессии и её специфика в качестве горизонта метафизической перспективы.

Ключевые слова: трансгрессия, внутренний опыт, Батай, техники себя, метафизика.

**TRANSGRESSIVE MODEL OF ONTOANTHROPOLOGY ON THE EXAMPLE
OF G.BATAILLE'S WORK "INTERNAL EXPERIENCE"**

Y. V. Sobolev

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarsky Rabochoy Av., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
E-mail: ysob@mail.ru

A consideration of a transgressive concept in a discourse of the Western European philosophy on the example of G. Bataille's work "Internal experience" is offered in the given article. Relying on the methods of humanitarian and archaeological research and the textual comparative analysis, the review of a modern situation is made where the sources of transgressive models are specified and which are going back to nonclassical doctrines of philosophy. Basic provisions of the transgressive nature of internal experience are fixed: Domination of an ecstatic way of knowledge, transgressive definition of a person, axiological value and authority of internal experience as autotechnological practice.

Keywords: transgression, internal experience, Bataille, autotechnicians, metaphysics.

Начиная с XIX века, как в европейской культуре в целом, так и в философском дискурсе, в частности, намечается тенденция двустороннего осмысления трансцендентной перспективы бытия: с одной стороны, это стремление к «легитимной» монополярности онтологического дискурса; с другой – появление альтернативных генераций (например, эзотерики), вследствие невозможности «удержания» одностороннего образа бытия. Этот «другой» вектор вполне можно акцентировать в качестве прототрансгрессии, возникшей не в виде концепта, призванного осмыслить и описать со-бытийность, но как реакционную форму «неудовлетворённостью культурой», порождённую трансцендентной ограниченностью метафизики и диалектики. И то, что мыслители рубежа XIX–XX столетий пытались выразить в рамках трансценденции, предлагая подчас революционные для своего время теории, в двадцатом веке выкристаллизовалось в общий концепт, нацеленный на преодоление «запредельности».

Зримыми, концептуальными очертаниями трансгрессии, становятся, начиная с неклассического периода развития философской мысли. Ницшеанский призыв к «переоценке всех ценностей» обозначил не только реверс к истокам онтологического любомудрия, но и актуа-

лизировал гносеологическую сторону вопроса. Интеллектуальная реакция, спровоцированная воинственным германцем, лишь усугубила и расширила нарастающий конфликт между трансценденцией и трансгрессией за будущие «угодья» метафизического дискурса. Кроме того, в это самое время Запад открывает для себя мир восточных религиозно-философских учений. Начинается активное знакомство с неизвестными ранее доктринами, в которых обнаруживается чуждое для европейской метафизики свойство, которое мы бы сейчас назвали *сложившимся* трансгрессивным концептом, ввиду того, что эта установка была органично вписана в плоть «новых» для европейца систем, сочетая в себя, как виды духовных теорий, так и практик (поэтому восточная мысль по сей день весьма прохладна к философской «одномерности» западной традиции).

По справедливому замечанию отечественного исследователя В. Фаритова, концепт трансценденции в условиях «кризиса метафизики» неизбежно нуждается в «дополнительности» и таким, расширяющим онтологические горизонты, продолжением, собственно, и становится *трансгрессия* [1, с. 5]. Соответственно и вопрос об истинности или не истинности той или иной перспективы бытия на этом пути мысли не ставится, ибо, разумеется, что здесь мы имеем дело лишь с *одним из способов* фиксации и описания реальности (например, как концептуальное дополнение трансцендентной картины мира). А коль скоро трансгрессия корневым образом «завязана» на исследовании человека, то и «сосредоточенность» её не алетейно-гносеологическая, а антропологическая, и обращена на то, чтобы выявить и осмыслить механику и характер трансформаций, происходящих с Человеком.

Само понятие «трансгрессия» вошло в поле философского дискурса сравнительно недавно. Несмотря на то, что термин получил широкое употребление с «лёгкой руки» Ж. Батая и М. Фуко, первичный аналог этого понятия мы можем встретить уже у Г. Ф. В. Гегеля – *das Aufheben*, – знакомое нам по известной диалектической теории как «снятие» – «преодоление себя», «преобразование» выход за границы известного бытия, в котором первичные формы устраняются, но вместе с тем сохраняют и удерживают сущностное, присутствующее в их наличной форме. В целом же, трансгрессия закрепила в современной философии благодаря развитию постструктурализма, в лице таких видных деятелей как Р. Барт, Ж. Бодрийяр, Ж. Делёз, П. Кlossовски, Ю. Кристева, М. Фуко. Именно этим именам мы обязаны появлению в современных штудиях указаний на распознавание следующих модусов: «след», «поверхность», «письмо», «эффeкт», «горизонт», «тело», «синергия» и т. д. Все они, в той или иной мере, демонстрируют уход от взаимосвязи, мыслимой на уровне привычной трансценденции, иерархической сочленённости и линейности процессов. Обобщение постструктуралистских индексов трансгрессии вполне укладывается в рамки характерного траверса этого направления – стремления к децентрации культуры. Впрочем, трансгрессивные по своей сути теории и идеи (не именуемые таковыми), можно встретить у У. Эко, И. Пригожина, И. Стенгерс, Ж. Дерриды, С. Жижека, М. Бахтина, Ю. Лотмана, Д. Зильбермана, С. Хоружего. Из чего следует, что и сам концепт, аналогично своему содержанию, является открытым, будучи сотканным из разнородного «материала» теорий и практик, он не исчерпывается однажды обозначенными именами и модусами.

Приведём ряд авторских констатаций понятия «трансгрессия», и рассмотрим несколько трансгрессивных моделей. Трансгрессия есть «преодоление непреодолимого предела» (М. Бланшо); в трансгрессивном акте «язык открывает свое бытие в преодолении своих пределов», «трансгрессия – это жест, который обращен на предел» (М. Фуко); трансгрессия есть «край возможного», «медитация», «внутренний, жгучий опыт», который «не придает значения установленным извне границам» (Ж. Батай) [2, с. 72, с. 233]. Обобщив сказанное, можно заключить, что трансгрессия есть преодоление однажды установленной одномерности (онтологической, гносеологической, антропологической, этической), мыслимой в пределах трансценденции, осмысленной в качестве онтологического горизонта. Соответственно, и трансгрессия является онтологическим горизонтом философского дискурса. Если транс-

ценденция устанавливает и задаёт бытийственно-смысловые границы дискурса, то трансгрессия форсирует, преступает, нейтрализует предел, не изменяя самого рубежа (и не ликвидируя существенные характеристики состояний/природ, вступающих во взаимодействие поверх границы). В качестве примера: диверсант не разрушает границу, проникая на территорию чужой страны, он её «девальвирует»; сохраняя за собой статус гражданина своей страны, и не становясь подданным иного государства. Так возникает новый статус (*ф-акт* трансгрессивной событийности) – нелегальный житель (в настоящем случае перевод «трангрессии» как «пре-ступления» самый удачный).

В качестве художественной иллюстрации трансгрессии приведём знаменитый фильм режиссёра В. Аллена «Пурпурная роза Каира» (1986). По сюжету, официантка дешёвого нью-йоркского кафе Сесилия, пытаясь убежать от депрессивной реальности – безденежья и неудачного замужества, находит отдушину в виртуальном мире – кинематографе, ежедневно пересматривая в ближайшем кинотеатре свой любимый фильм «Пурпурная роза Каира». Однажды случается чудо: персонаж Тома Бакстера – «Мистер Совершенство», совершает буквальную трансгрессию – переступает границу чёрно-белого экрана, и оказывается в зрительном зале рядом с обомлевшей и счастливой Сесилией. Очутившись по ту сторону экрана, киногерой сталкивается с реальным миром: настоящими чувствами и деньгами, с реальными проститутками и мужем Сесилии. Меж тем и в самом кинотеатре творится невероятное. Персонажи фильма, выпавшие из сценарного действия, и оказавшись не у дел, слоняются по мизансцене, выясняя отношения между собой и зрителями. Создатели фильма, спасая прокат, обращаются к исполнителю роли Бакстера – актёру Гилу Шепперду, чтобы он лично убедил своего киногероя и Сесилию прекратить романтические отношения, и вернуться каждому в свои изначальные пределы. Замысел оказывается успешным: «Мистер Совершенство» возвращается в чёрно-белый мир грёз, а Сесилия к своей обыденной реальности.

Метафизический подход, на подобном примере, предполагал бы наличие двух взаимосвязанных между собой миров – истинного и иллюзорного. Но эта взаимосвязь осуществима лишь в рамках субъект-объектных отношений. В режиме трансгрессии субъект-объектная дихотомия преодолевается (преступается), так как наплывание двух планов бытия друг на друга порождает причудливое и невозможное в метафизическом дискурсе состояние «достигнутого запределья», где мы не можем в привычных категориях говорить ни о субъекте, ни об объекте. В этом отношении американский философ Х. Дрейфус делает интересное замечание о том, что «революции культур наглядно демонстрируют нам, что (как одним из первых заметил Б. Паскаль) резкой грани между природой и культурой не существует (ведь даже инстинктивные потребности могут быть преобразованы и разгаданы в терминах парадигм) и что, следовательно, не существует жестко фиксированной природы человека. Человеческая природа действительно весьма податлива: не исключено, то и сегодня она снова находится на пороге изменения. /.../ Среди людей уже встречаются такие, которые мыслят себя объектами, укладывающимися в рамки безошибочных вычислений лишенных тела машин, тех машин, для которых человеческие формы жизни представляют собой не изменчивую и гибкую предрациональную основу всего рационального, а нечто такое, что должно быть разложено в неосмысленный список фактов. Нам грозит не пришествие сверхразумных вычислительных машин, а появление неполноценно мыслящих человеческих существ» [3, с. 251].

Работа Жоржа Батая «Внутренний опыт» (1943), в рамках осмысления трансгрессивного дискурса, на наш взгляд, особо выразительна в своей актуальности. Французский философ обращает свой интерес на изучении границ социального, а разрабатываемая им «социология сакрального» призвана восполнить марксистскую социальную парадигму исследованиями иррациональных фактов общественной жизни. Обращение к «невозможному», лежащему за рамками социальной обыденности, позволит, по мнению философа, не только пролить свет на феномен человеческой социальности, но и, в конечном итоге, получить ответ на фунда-

ментальный вопрос: «Что такое *homo sapiens*?». Заметим, что Батай отказывается от привычного религиозного содержания значения «сакрального», наполняя это понятие теоретической «выжимкой» из социального опыта нетрадиционных форм. Здесь одно из центральных мест изучения философа занимает опыт человеческой смертности, в котором Батай усматривает тот конечный рубеж, где заканчивается всякий *опыт социальности* и берёт начало опыт «человечески невозможного». В то же время, именно смертность выступает созидательной силой в реализации необходимости «сопричастности», благодаря чему человек всегда обращён к *социальности* в её всевозможных вариациях.

Кажущаяся парадоксальность конструирования социальной архитектоники из внутреннего опыта быстро рассеивается, и взору открывается очевидная взаимосвязь внутреннего опыта и общественного бытия, где эксплицировать и понять последнее можно исключительно посредством первого: «Внутренний опыт – поскольку принцип его не может заключаться ни в догме (моральный подход), ни в науке (знание не может быть ни целью, ни началом опыта), ни в поиске идущих на пользу состояний (эстетический и экспериментальный подход) – не имеет иных целей и забот, кроме самого себя. Открываясь внутреннему опыту, я выставляю его как ценность и авторитет. Ценность и авторитет подразумевают строгость метода, существование сообщества. Я называю опытом путешествие на край возможности человека. Всякий может отказаться от такого путешествия, но если кто-то решится на него, он должен отринуть существующие авторитеты и ценности, которыми ограничивается возможное. И поскольку опыт выступает как отрицание других ценностей и авторитетов, сам он, обретая позитивное существование, становится ценностью и авторитетом», – пишет Ж. Батай [4, с. 23]. «Ценность и авторитет» обусловлены ещё *оригинальностью* всякого внутреннего опыта человека; опыт может быть повторяем, но описание опыта – не есть сам опыт, и ключевое отличие духовного опыта от опыта (скажем, естественно-научного), коренится в *переживаемости* человеком всякий раз *заново* тех онтологических состояний, которые неподвластны внешнему взору наблюдателя-исследователя, вознамерившегося составить теоретическое описание этого событийного акта. Такой опыт по-настоящему не прогнозируем и не описуем, отчего и возникает «пылкая и тоскливая постановка под вопрос (на испытание) всего, что известно человеку о деле бытия», и это глубинное желание того, «чтобы опыт вел туда, куда он сам ведет» [4, с. 18].

«Исходя» из внутреннего опыта человека, философ мыслит субъект как нечто неизбежно нуждающееся в преодолении, когда в результате трансгрессивной активности исчезает субъект-объектная дифференциация, высвобождая место единственно *опытной* реальности, «оторвавшейся» от прежней *формальности*: «опыт соединяет не только эти формы И. Пригожина – эстетические, умственные, моральные, – он сплавляет воедино различные содержания прежних опытов (вроде Бога и Страстей Господних), оставляя снаружи рассуждение как таковое, благодаря которому все эти объекты были разъединены (в виде ответов на трудные вопросы морали). В конце концов, в опыте достигается сплавление объекта и субъекта, поскольку сам он – как незнание – будет субъектом, а как неизвестность – объектом. И пусть беснуется сознание – непрестанные поражения служат опыту так же верно, как и крайняя покорность» [4, с. 27].

Итак, мы видим, что внутренний опыт будучи, как сказал бы Кант, «вещью в себе», удерживает все локусы бытия, разделяемые «иссушивающим жизнь» сознанием: формула – *экстаз как оспаривание знания* (нетрудно увидеть в этом предвосхищение теории внутреннего опыта «философией жизни»). Посему сам Батай даёт меткое трансгрессивное определение человека – это «место сообщения», *сплав субъекта и объекта* [4, с. 28]. Но что же это за состояние «места сообщения», каковы его условия? Батай отказывает античному пути экстаза – драматизации жизни, драматизации «изнутри» (рассуждению, помноженному на волю), предлагая взамен – описания эстетических режимов человека (смутных внутренних состояний), «которые не зависят ни от какого объекта, ни от каких намерений, состояний, сходных

с теми, что связаны с чистотой неба, запахами комнаты, состояний, которые не могут быть вызваны чем-то определенным, так что доля языка, который в иных случаях может соотноситься себя с небом или с комнатой – направляя наше внимание к тому, что он схватывает, – сведена на нет, он ничего не может сказать, ограничивается тем, что скрывает от внимания эти состояния» [4, с. 37]. Философ весьма близок здесь с мыслью с Р. Барта о «диктате языка», как тотальном свойстве *рациональности* человеческой природы, блокирующей «гулом языка» наши внутренние движения: «мы тщимся схватить в себе то, что остается неподвластным словам, но схватываем лишь самих себя, ту свою долю, что бьется, плетя и плетя слова, возможно, по поводу наших же усилий (затем по поводу их провала), стало быть, все те же слова, все то же бессилие схватить что-то иное» [4, с. 37].

Посему описывая личный внутренний опыт, который в пору именовать как *саморелигиозность* или *самоаскеза*, Батай обнаруживает тупик в *самом* человеке; последний, не имея возможности быть кем-то иным, устремляется к самому, по мысли философа, онтологически ценному – *краю возможного*. Причём этот предел не следует понимать в значении качественного перехода (скачка). «Качественность» опыта вовсе не определяется привычной качественностью в гегельянском понимании, речь идёт о «крае возможного» вообще: «Когда крайность являет себя, средства, служившие для ее достижения, исчезают» («Порой жгучий опыт не придает значения установленным извне границам», – констатирует Батай в другом месте своего текста) [4, с. 98]. Здесь напрашивается ряд аналогий с художественными и религиозными практиками и выведенными из них категориями. Приведём лишь одну: «Атман-Брахман» – высшая цель познания и жизни в индуизме; слияние с Брахманом через последовательное отождествление «я» с Атманом. Сравним с батаевским: «В опыте субъект теряется, блуждает в объекте, который и сам рассеивается» [4, с. 118].

Родственность его личного мистического пути религиозному, подчёркивает и сам Батай («новый мистик», по прозвищу Ж.-П. Сартра), размышляя о Боге и ведя с Ним свой диалог цитациями Дионисия Ареопагита, Иоанна Кресты и иных духовидцев. Но для чего? Батай, утверждая внутренний опыт как проект, отдаёт себе отчёт в том, что, будучи внеположным другому (тотальному) проекту – проекту прогресса (Декарта), его «внутренний опыт» не является оригинальным в точном смысле этого слова; за несколько тысячелетий до него этот путь был известен и описан в различных религиозных системах. Это всё *тот же опыт*, но иной его вектор, доступный пониманию современников, благодаря общности европейского сознания воспитанной в лоне христианской культуры с запечатлённым в ней дискрипциям духовного опыта из трудов подвижников и мистиков (состояние непереживаемости, максимум невозможности – вот регистры трансгрессивного сознания). Иначе говоря, сама жизнь людей – реальных носителей духовного *опыта*, уже была реализацией *проекта*, которым становились в разное время и для разных культур Священный текст (индуизм, буддизм), Священное Писание (иудаизм), Священное Предание (авраамические культы), Сам Образ Боговоплощения (христианство).

Заключая, стоит отметить, что французский мыслитель во «Внутреннем опыте» являет один из примеров трансгрессивного практикума, который близкий друг Ж. Батая – М. Бланшо, именует «новой технологией», хотя, строго говоря, это, скорее, реанимация того пути самопознания, который заявил о себе ещё в античности. В этом смысле, родоначальником метода справедливо считать Сократа, обратившего любомудрие от фюсиса к познанию человеком самого себя. В серединные века мы видим «практики себя» развивающиеся в мистико-религиозном направлении, прежде всего, по причине теоцентричности эпохи. В Просвещении – проявляющимися в эзотеризме, в двадцатом столетии этот спектр расширяется (психоанализ, практики неорелигиозных культов, арт-практики), но, главное – они становятся объектом философской рефлексии, где предпринимается попытка осмыслить своеобразную эмпирию *собственным опытом*, выведя её на теоретической уровень. И здесь имя Батая стоит первым.

Библиографические ссылки

1. Фаритов В. Т. Трансгрессия и трансценденция как онтологические перспективы дискурса : дис. ... д-ра филос. наук ; Ульянов. гос. ун-т. Ульяновск, 2016. 318 с.
2. Фуко М. О трансгрессии // Танатография Эроса. Жорж Батай и французская мысль середины XX века. Санкт-Петербург : Мифрил, 1994. С. 121–129.
3. Дрейфус Х. Чего не могут вычислительные машины: критика искусственного интеллекта. Москва : Либроком, 2010. 336 с.
4. Батай Ж. Внутренний опыт. Санкт-Петербург : Аxiom/Мифрил, 1997. 336 с.

References

1. Faritov V. T. Transgressiya i transtsendentsiya kak ontologicheskiye perspektivy diskursa : dis. ... d-ra filoz. nauk ; Ul'yanov. gos. un-t. Ul'yanovsk, 2016, 318 s.
2. Fuko M. O transgressii // Tanatografiya Erosa. Zhorzh Batay i frantsuzskaya mysl' serediny XX veka. Sankt-Peterburg, Mifril, 1994, S. 121–129.
3. Dreyfus Kh. Chego ne mogut vychislitel'nyye mashiny: kritika iskusstvennogo intellekta. Moskva, Librokom, 2010. 336 s.
4. Batay Zh. Vnutrenniy opyt. Sankt-Peterburg : Axiom/Mifril, 1997. 336 s.

© Соболев Ю. В., 2018

УДК 159.99

ОСОБЕННОСТИ МАТЕРИНСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЕМЬЯХ ИУДЕЕВ

Л. В. Тарашчанская, магистрант, Е. В. Котова, кандидат психологических наук, доцент

Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева
Российская Федерация, 660000, г. Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89
E-mail: lubaha778@yandex.ru

Рассматриваются понятия материнского отношения, родительского отношения. Учитываются различные подходы к выделению структурных компонентов материнского отношения. Представляются некоторые принципы еврейского воспитания и отношения матери к ребенку. Предъявляются результаты тестирования матерей по методике ОРО.

Ключевые слова: материнство, материнское отношение, родительско-детское взаимодействие, родительское отношение, мотивационные отношения, компоненты материнского отношения, дошкольный возраст, национальное воспитание.

FEATURES OF MATERNAL ATTITUDE TOWARDS CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE IN THE FAMILIES OF JEWS

L. Tarashchanskaya, MA Student
E. Kotova, Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev
89, Lebedeva Str., Krasnoyarsk, 660000, Russian Federation
E-mail: lubaha778@yandex.ru

The article deals with the concepts of maternal relations, parent relations. We have different approaches to the allocation of the structural components of the maternal relationship. Some principles of Jewish upbringing and mother-to-child relationships are presented. Presented results of testing by the technique ORO for mothers.

Keywords: maternity, motherly attitude, parent-child interaction, parental relation, motivational relations, components of maternal relationships, preschool age, national upbringing.

«Воспитание детей всецело зависит от отношения к ним взрослых, а не от отношения взрослых к проблемам воспитания» – Гильберт Честертон, английский писатель, журналист, мыслитель конца XIX века.

Современное общество насыщено проблемами. Психическое здоровье детей – наиболее острая из них. Важно отметить то, что психическое здоровье зависит не только от личностных особенностей ребенка, но и от того, как к малышу относятся его родители и близкие люди. А также, от того, насколько сильно он ощущает их внимание, заботу и любовь. Сегодня все более широкое вовлечение женщин в общественно-производственную деятельность делает их семейные роли, включая материнство, уже не такими значимыми и весомыми для некоторых из них. Современная женщина уже не хочет быть просто верной супругой и добродетельной матерью. Женщина желает самоутвердиться. На ее самооценку влияют и профессиональные достижения, и социальная независимость, и общественное положение. Некоторые традиционные функции матери по уходу, присмотру и воспитанию

детей берут на себя профессионалы. А это существенно меняет характер материнского поведения.

Но, несмотря на все эти изменения в жизни женщины, чувство любви матери к ребенку остается неизменным. Любящая мать делает все необходимое для своих детей. Она делает это искренне, безвозмездно, безусловно. Материнство – это одна из основных социальных женских ролей. Поэтому даже если потребность быть матерью заложена природой в женщине, то общественные нормы и ценности оказывают немаловажное влияние на проявления материнского отношения. Безусловно, важную роль играют и целый ряд других факторов, такие как социокультурное окружение, особенности супружеских отношений, индивидуально-психологические особенности развития ребенка. Сеем предположить, что национальность матери тоже приносит свой вклад. Особое отношение матери к своему ребенку, существующее в еврейских семьях, является неоспоримым фактом. Еврейская нация весьма преуспела, во многих сферах человеческого бытия. Почему так? Возможно, все дело в маме.

Целью нашего исследования является анализ особенностей материнского отношения к детям старшего дошкольного возраста в семьях иудеев.

Объект исследования: материнское отношение к детям старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: особенности материнского отношения к детям старшего дошкольного возраста в семьях иудеев.

На проблемы детско-родительских отношений обратили внимание в своих исследованиях Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, И. В. Дубровина, В. С. Мухина и многие другие.

Родительское отношение можно определить как восприятие родителем ребенка и способы поведения с ним. Оно указывает на взаимосвязь и взаимозависимость родителей и детей. Безусловно, и материнское и отцовское отношение для личностного развития ребенка дошкольного возраста имеет немаловажное значение. При этом основные потребности в жизни ребенка обеспечиваются в основном матерью. Действия матери, адресуемые ребенку, порождают у него соответствующие ответные действия и переживания [8]. Результат конкретных способов взаимодействия зависит от актуального состояния ребенка и актуального состояния матери. Ребенок очень тонко чувствует отношение матери к себе.

Понятие «материнское отношение» не имеет строгого определения и носит изменчивый характер. Общественные нормы и ценности влияют на проявление этого отношения.

Материнское отношение – это сложное, системно организованное качество поведения матери. Оно является результатом взаимодействия многочисленных мотивационных отношений. Особую значимость среди них имеют: совокупность ранее сложившихся у матери установок и ценностных ориентаций в отношении ребенка, особенности сложившейся структуры личности матери или ее отдельных личностных черт, и, наконец, система мотивационных отношений. Каждая мать должна определить для себя, что значит ребенок в ее жизни. Он может быть сверхценностью, или же отношение к нему занимает подчиненное значение в иерархии мотивационных отношений: профессиональных, престижных и т. д. На появление у матери тех или иных установок и ориентаций имеют влияние особенности сложившейся структуры личности. Нельзя не учитывать ее отдельные личностные качества, такие как рационализм, эгоистичность или наоборот, высокая чувствительность, эмпатийность, внушаемость [7].

Изучению структурных компонентов материнского отношения в психологии посвятила свое исследование К. Н. Белогай. Она выделяет в структуре материнского отношения, следующие взаимосвязанные компоненты: ценностно-смысловой, эмоционально-оценочный, поведенческий и когнитивный. Эти компоненты соответственно включают в себя ценность ребенка и ценность состояния «быть матерью», чувства по отношению к ребенку, а также чувства по отношению к себе как к матери, включающий как стиль воспитания, так и реальное поведение матери [1].

В. Н. Мясищев рассматривал отношение матери к ребенку как систему, представляющую собой комплекс из нескольких составляющих. Перечислим их: когнитивная, эмоциональная и поведенческая составляющие. Когнитивный компонент заключается в восприятии, оценке объектов окружающей действительности, людей и самого себя и представлен в их осознании, понимании и объяснении. Эмоциональный компонент представляет собой эмоциональное отношение личности к объектам окружающей действительности, людям и самому себе. Поведенческий компонент представлен в выборе и осуществлении стратегии поведения в отношении объектов окружающей действительности, людей и самого себя.

По мнению исследователей А. Я. Варги и В. В. Столина, реальная структура родительского отношения состоит не из отдельных перечисленных компонентов, а из их устойчивых сочетаний [2].

Обобщая результаты исследований материнского отношения к детям, можно обнаружить следующий факт: ученые выделяют эмоциональный компонент в структуре материнского отношения и отводят ему ведущую роль. Эмоциональность отношения матери к ребенку лежит в основе его развития. Мать может либо принимать своего ребенка таким, какой он есть, либо отвергать его. Принятие и любовь влияют положительно и развивают у ребенка чувство безопасности, уверенности в себе, способствуют полноценному развитию его личности [6].

Большое количество изменений и новообразований происходит у ребенка в старшем дошкольном возрасте. В этот период очень важно обратить внимание на роль матери в развитии ребенка. Детский дошкольный возраст характеризуется тесной эмоциональной привязанностью ребенка к родителям, особенно к матери. Это проявляется не в виде зависимости от них, а в виде потребности в любви, уважении, признании. Это важнейший период в целостном процессе личностного развития ребенка. В это время закладывается и самосознание, происходит развитие восприятия, воображения, речи и образного мышления, начинает формироваться понятийное мышление. Дошкольный возраст является сенситивным периодом. Дети открыты всему новому, любознательны, способны импровизировать. Родители выступают образцом для подражания и дети относятся к ним положительно.

Для современного ребенка к семилетнему возрасту завершается период дошкольного детства. Семья влияет на дошкольника, что проявляется в заложенных необходимых умениях и навыках. Дети старшего дошкольного возраста совершенно естественно проходят фазы своего развития и решают закономерные возрастные проблемы. Они контактны и общительны, стремятся к взаимодействию со сверстниками на равных. Имеют отчетливую выраженность способность к сопереживанию. Устойчивое чувство «Я» поддерживается уверенностью в себе и адекватной самооценкой. Для старшего дошкольника значима потребность в авторитете и уважении, понимании со стороны родных и близких для них лиц [3].

Каждый человек идентифицирует себя по национальному признаку. Каждая нация имеет характерные ей особенности в образе жизни, культуре, воспитании и т. д. Национальное воспитание является одной из важных составляющих воспитания личности.

Американский антрополог, представитель этнопсихологической школы Маргарет Мид проводила исследования материнства и детства в различных культурах. Она делает вывод о том, что каждая конкретная культура выбирает определенные черты характера и темперамента, присущие взрослому человеку и наиболее подходящие к данной культуре. На их основе строится своя культурная модель взрослого мужчины и женщины и создается система воспитания ребенка. Таким образом, можно говорить о конкретной модели материнства и детства, существующей в каждой отдельно взятой культуре.

Еврейство с самого начала заявило себя как мировоззрение, основанное семейных ценностях. В иудаизме по вопросам и проблемам воспитания давно выработан и опробован подход, основанный на главных принципах Торы, священной книге для иудея. Тора фактически ничего не говорит о том, как воспитывать детей. Она говорит, каким именно надо быть человеку. Из этой книги следует, что родитель, желающий преуспеть в области воспитания своих

детей, должен быть, в первую очередь, хорошим человеком. По мнению Гилеля, одного из величайших еврейских мудрецов, хорошим может назван тот, кто не делает никому того, чего не хочет, чтобы делали ему. Тора утверждает, что мы всегда воспитаем в детях то, чем обладаем сами. Поэтому все слова об ответственности, трудолюбии, аккуратности и честности останутся словами, если этих качеств нет в родителях.

Раввин Реувен Пятигорский на «Конференции по воспитанию и образованию» в своем докладе «Принципы еврейского воспитания» сказал, что ребенок – тот же взрослый. Просто он еще не вырос. И относиться к нему надо, как к взрослому человеку. Никакого пренебрежения ребенком, построенного на том, что он маленький. Никакого взгляда сверху вниз.

«Главное – это любовь, милосердие и строгость» – объясняет кандидат психологических наук Инна Пригожина. Еврейскую маму можно назвать первоклассным садовником. Дело в том, что в иудаизме человека всегда сравнивают с деревом. Когда садовник сажает молодое дерево, то он изо дня в день ухаживает за ним: поливает, удобряет, убирает сорняки и даже, если нужно привязывает к палочке, чтобы оно выросло правильно. Почему так важно, чтобы дерево с молодости росло правильно? Ответ прост. Потому что его потом уже не выпрямить. Только правильный рост сделает это дерево красивым и плодовитым. На нём вырастут вкусные и сочные плоды. И еврейская мама старается, чтобы ребенок с младенчества развивался в нужном направлении. И видит в своем ребенке только хорошее. Она боготворит ребенка, его плохое поведение ее удивляет, и она спешит создать условия, в которых плохое поведение превращается во что-то совершенно чуждое малышу, а главное – абсолютно не нужное [5].

Анна Яковлевна Варга и Владимир Викторович Столин определили родительское отношение как систему разнообразных чувств и поступков взрослых людей по отношению к детям. С психологической точки зрения родительское отношение – это педагогическая социальная установка по отношению к детям, включающая в себя рациональный, эмоциональный и поведенческий компоненты [4].

По своей сущности родительское отношение является не только условием развития ребенка, но и составляющей частью личности взрослого человека. Можно определить родительское отношение как связь родителя с ребенком, выражающуюся в действиях, реакциях и переживаниях.

Тест-опросник родительского отношения, авторами которого являются А. Я. Варга и В. В. Столин, представляет собой методику для диагностики родительского отношения у матерей и у отцов. Она позволяет нам выделить следующие характеристики родительского отношения к ребенку: эмоциональность, социально желательный образ отношения; межличностная дистанция в общении; форма и направление контроля поведения; отношение к способностям и возможностям ребенка.

Так как в своей работе мы рассматриваем именно «материнское отношение», то данный тест-опросник предлагали только матерям, имеющим детей старшего дошкольного возраста. Изучение психологических особенностей материнского отношения к детям старшего дошкольного возраста проводилось в полных семьях, имеющих двух и более детей. В исследовании приняли участие 20 женщин, Красноярскую Еврейскую Общину и придерживающихся традиционных устоев еврейской культуры.

Результаты опросника выражаются в пяти шкалах: принятие–отвержение (эмоционально положительное или отрицательное отношение к ребенку), кооперация (стремление взрослых к сотрудничеству с ребенком), симбиоз (отсутствие или наличие дистанции между родителем и ребенком), авторитарный контроль (как взрослые контролируют поведение ребенка), и наконец, маленький неудачник (как взрослые относятся к способностям ребенка).

Анализ результатов теста-опросника показал, что у матерей приемлемое эмоциональное отношение к своему ребенку. Матери благосклонно относятся и уважают индивидуальность своего ребенка, но, возможно, не доверяют ему в силу неприиспособленности к чему-либо в данном возрасте. Исследование представлений матерей об отношении к ребенку,

показывает высокий уровень сформированности образа социально желательного отношения к сыновьям и дочерям. Родитель старается быть на равных с ребенком, высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка. Любящие матери стремятся к близким, симбиотическим отношениям с ребенком. Желание еврейских матерей удовлетворить потребности ребенка, оградить его от трудностей и неприятностей жизни, бывает очень навязчивой. Исследование выявило наилучшую оценку педагогических способностей матерей. Родитель хорошо знает ребенка, его индивидуальные особенности и привычки. Способности и возможности своих детей матерями воспринимаются адекватно, ребенка хорошо понимают, а детские неудачи являются случайными.

В России в силу специфических особенностей исторического развития довольно высоким является уровень ассимиляции евреев. В этих условиях приобщение к ценностям национальной культуры возлагается на семью. И именно мать, женщина в еврейской семье, является тем самым хранителем национальной культуры и обычаев. Именно культура, по мнению еврейских мудрецов, делает человека человеком.

Наше исследование показало, что в еврейских семьях материнское отношение к своему ребенку наполнено любовью и доверием. Каждая еврейская мать уверена, что в воспитании ребенка главным является знание ребенка, как сильно его любят. Подтверждается национальный принцип отношения к ребенку, как к равному. Матерью строится необходимая основа не только для умственного и физического развития ребенка, но и духовного роста своих детей.

Библиографические ссылки

1. Белогай К. Н. Исследование структуры родительского отношения личности // Психология в вузе. 2007. № 1. С. 17–26.
2. Варга А. Я., Драбкина Т. С. Системная семейная психотерапия : краткий лекционный курс. Санкт-Петербург : Речь, 2001. 144 с.
3. Дубровина И. В. Семья и социализация ребенка // Возрастная и педагогическая психология. 1998. № 1.
4. Карелин А. А. Психологические тесты. Москва : Владос-Пресс, 2007. Т. 2. 248 с.
5. Рабинович С. Еврейские дети любят свою маму. Москва : АСТ, 2015. 66 с.
6. Савина Е. А., Смирнова Е. О. Родители и дети: психология взаимоотношений. Москва : Когито-Центр, 2003. 230 с.
7. Столярченко Л. Д., Самыгин С. И. Педагогика. 100 экзаменационных ответов экспресс-справ. для студ. вузов. Ростов-н/Д : МарТ, 2000. 256 с.

References

1. Belogay K. N. Issledovaniye struktury roditel'skogo otnosheniya lichnosti // Psi-khologiya v vuze. 2007, № 1, S. 17–26.
2. Varga A. Ya., Drabkina T. S. Sistemnaya semeynaya psikhoterapiya : kratkiy lektсионnyy kurs. Sankt-Peterburg : Rech', 2001, 144 s.
3. Dubrovina I. V. Sem'ya i sotsializatsiya rebenka // Vozrastnaya i pedagogicheskaya psikhologiya. 1998, № 1.
4. Karelin A. A. Psikhologicheskiye testy. Moskva, Vlados-Press, 2007, T. 2, 248 s.
5. Rabinovich S. Evreyskiye deti lyubyat svoyu mamu. Moskva, AST, 2015, 66 s.
6. Savina E. A., Smirnova E. O. Roditeli i deti: psikhologiya vzaimootnosheniy. Moskva, Kogito-Tsentr, 2003, 230 s.
7. Stolyarenko L. D., Samygin S. I. Pedagogika. 100 ekzamenatsionnykh otvetov ekspress-sprav. dlya stud. vuzov. Rostov-n/D : MarT, 2000, 256 s.

УДК 37.017

ПАТРИОТИЗМ КАК НРАВСТВЕННАЯ ЦЕННОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Д. В. Трошкина¹, кандидат педагогических наук, доцент, А. Р. Трошкина², студент

¹Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31
E-mail: dianatroshkina@mail.ru

²Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет
Российская Федерация, 190005, г. Санкт-Петербург, 2-я Красноармейская ул., 4
E-mail: alinatrosh@mail.ru

Рассматриваются теоретические основы патриотизма, как нравственной ценности современного общества, направления и формы работы по патриотическому воспитанию детей, а также основные этапы реализации патриотического воспитания в современной школе.

Ключевые слова: патриотизм, воспитание, патриотическое воспитание, ценность, мировоззрение.

FOSTERING PATRIOTISM AS MORAL VALUE OF MODERN SOCIETY

D. V. Troshkina¹, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer
A. R. Troshkina², Student

¹Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarsky Rabochy Av., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
E-mail: dianatroshkina@mail.ru

²Saint-Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering
4, 2nd Krasnoarmeyskaya Str., Saint-Petersburg, 190005, Russian Federation
E-mail: alinatrosh@mail.ru

The theoretical bases of patriotism as a moral value of modern society, directions and forms of work on patriotic education of children are examined in the article. The main stages in the implementation of patriotic education in a modern school is also considered in the article.

Keywords: patriotism, upbringing, patriotic education, value, worldview.

Современный период, когда общество озабочено нестабильной экономикой, налаживанием рыночных связей, постоянно возникающими политическими катаклизмами, характеризуется разрушением социальных связей, падением нравственных устоев. В этом же списке проблемы патриотического воспитания молодежи.

Формирование патриотизма является одной из важнейших составных частей воспитательного процесса в современной российской школе и играет большую роль в социально-гражданском и духовном развитии личности учащихся. Только на основе возвышенных чувств патриотизма и национальных ценностей укрепляется любовь к Родине, формируется чувство ответственности за ее могущество, честь и независимость, появляется потребность в сохранении материальных и духовных ценностей общества, развивается достоинство личности.

В настоящее время патриотическому воспитанию подрастающего поколения следует уделять особое внимание. Это обусловлено многими экономическими, социальными, политическими и культурными изменениями, происходящими в нашей стране, которые не всегда адекватно и правильно воспринимаются школьниками.

Современное российское общество поглотил не только кризис экономический. Оно испытывает духовно-нравственные проблемы, следствием чего и явилось разрушение ценностных установок. Новые «идеалы» во многом деструктивны, разрушают личность, семью, государство. Геополитические интересы противников России состоят в дальнейшей деградации народа. Стимулируется сепаратизм национальных окраин, межэтнические, межконфессиональные конфликты, молодежи подбрасываются чуждые нашему менталитету и морали идеалы. Под угрозой национальная самоидентификация, перспектива для России – разрушение культурного пространства.

Здоровая часть общества понимает, что воспитание подрастающего поколения – одна из актуальных проблем государства. Но не только его. Для преодоления тех негативных тенденций, которые уже сложились, нужно скорее решать социальные, нравственные проблемы, для чего необходима активная жизненная позиция каждого члена общества, мобилизация, консолидация энергии родителей, педагогов. Дети не рождаются ни с чувством любви, ни патриотизма. Всему этому их должны научить взрослые, которые рядом, прежде всего, своими собственными поступками.

Рассмотрим более подробно теоретические основы патриотизма.

В Толковом словаре Владимира Даля указывается, что патриот – любитель отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник [1].

Патриот – человек, выражающий и реализующий в своих поступках глубокое чувство уважения и любви к родной стране, ее истории, культурным традициям, ее народу.

Патриотизм – нравственный принцип, нравственная ценность и нравственное чувство, которые возникли в самом начале становления человечества и были глубоко осмыслены уже античными философами.

В кризисные моменты истории общество было вынуждено обращаться к опыту прошлых поколений. И каждый раз выяснялось, что все самое ценное, мудрое уже давно придумано, опробовано. Знания, которые накопило человечество, необходимо, всего лишь, изучить и использовать.

Возраст совершеннолетия на Руси наступал гораздо раньше, чем у детей нашего времени. Как только ребенок начинал хорошо ходить, его сажали на коня. Мальчикам вручали деревянный меч, а девочкам – тряпичную куклу. Период младенчества заканчивался быстро. Перед семьей, государством всегда остро стоял вопрос выживания. Нужно было пахать-сеять, ставить на ноги младших, обороняться от завоевателей. Любая проблема решалась «всем миром», государственный интерес имел приоритет над любым другим.

Воспитание детей осуществлялось не путем назиданий, будущие патриоты шли по стопам своих родителей, видя перед глазами живой пример, усиленно участвуя во всех делах семьи и общества. Тренировочные ситуации не создавались искусственно, сама жизнь заставляла находить правильные пути и решения, это был вопрос сохранения семьи, государства. Церковь еще не была «опиумом для народа» а являлась центром духовности и нравственности.

Петр I требовал от окружения сначала преданности государству, а потом царю. В период развитого социализма молодого человека, не служившего в армии, подозревали в отсутствии здоровья.

В условиях образования национальных государств патриотизм становится составной частью общественного сознания, отражающего общенациональные моменты в его развитии.

Патриотизм формируется в процессе обучения, социализации и воспитания школьников. Однако социальное пространство для развития патриотизма не ограничивается только

школьными стенами. Большую роль здесь выполняют семья и другие социальные институты общества [2].

По мнению Л. С. Выготского, патриотизм включает в себя чувство привязанности к тем местам, где человек родился и вырос; уважительное отношение к языку своего народа; заботу об интересах Родины; осознание долга перед Родиной, отстаивание ее чести и достоинства, свободы и независимости; проявление гражданских чувств и сохранение верности Родине; гордость за свое Отечество, за символы государства, за свой народ; гордость за социальные и культурные достижения своей страны; уважительное отношение к историческому прошлому Родины, своего народа, его обычаям и традициям; ответственность за судьбу Родины и своего народа, их будущее, выраженное в стремлении посвящать свой труд, способности укреплению могущества и расцвету Родины; гуманизм, милосердие, общечеловеческие ценности [3].

Патриотизм можно рассматривать на личностном и общественном уровнях.

На личностном уровне патриотизм – разностороннее понятие, имеющее в основе сложный комплекс свойств и характеристик, по-разному проявляющихся на различных уровнях функционирования социальной системы. На личностном уровне для человека-патриота характерны следующие черты: устойчивое мировоззрение, нравственные идеалы, соблюдение норм поведения.

На общественном уровне патриотизм рассматривается как стремление к усилению значимости государства и повышение его авторитета в мировом сообществе, поддержка правящих политических структур. Патриотизм на уровне отдельного человека понимается, исходя из компонентов его личностной подструктуры, и относится к области высших чувств и устойчивых личностных особенностей (идеалов, ценностей, убеждений, норм поведения).

Таким образом, понятие патриотизма является многогранным, индивидуальным для каждого человека. И связано это с тем, что в разные эпохи времени определение данного понятия формировалось под воздействием определенного культурного менталитета и национального мировоззрения.

Понятие патриотизма для каждого современного человека индивидуально, оно несёт в себе индивидуальный смысл и индивидуальные цели. В одном данное понятие у многих людей будет схоже, любовь к Родине. Но не стоит забывать, что для каждого человека чувства к Родине проявляются по-разному. Для кого-то патриотизм проявляется в полном подчинении и служении интересам государства в ущерб собственным убеждениям. А для кого-то патриотизм – это любовь к родным местам, к природе, к культуре, к своему народу. Для данного контингента граждан данное определение связано непосредственно с состоянием души, желание служить, в первую очередь, своей Родине, а потом уже интересам государства.

В процессе 37-го заседания российского оргкомитета «Победа» Президент России Владимир Путин призвал воспитывать молодежь еще патриотичнее, бороться с фальсификациями истории. По словам Владимира Путина, патриотическое воспитание просто обязано стать органичной частью общества. Он четко обозначил задачи, которые стоят перед современным российским обществом в плане воспитания подрастающего поколения:

1. Уважение к ветеранам. Общество обязано помнить своих героев, которые ценой своей жизни и здоровья сделали возможным мирное небо над головой россиян в наше время. Одним из главных направлений патриотического воспитания является почитание ветеранов всех войн и оказание им посильной помощи.

2. Пресечение попыток «оболгать прошлое и исказить исторические события». Некоторые деятели в угоду своим узким партийным интересам бросают порочащую тень на целые исторические эпохи. Молодежь из-за своего юного возраста и отсутствия большого практического жизненного опыта не всегда может отличить правду от лжи, правильно дать оценку услышанной из СМИ информации.

3. Умение отвечать на вызовы современных реалий. В это непростое время нужно воспитывать поколение думающих людей, умеющих сопоставлять услышанное с историческими фактами. Не стоит воспринимать на веру все сказанное, нужно учиться критически относиться к информации. Особенно это касается данных из непроверенных источников, не заслуживающих безоговорочного доверия.

В современное кризисное время перед педагогами стоит задача воспитать гражданина, имеющего твёрдую моральную позицию в обществе; воспитать культурного, образованного человека, интересующегося прошлым и настоящим своей Родины, равнодушного к будущему своей страны.

Рассмотрим направления, формы и методы работы по патриотическому воспитанию детей, а также основные этапы реализации патриотического воспитания в современной школе.

Педагоги-практики утверждают, что в основе формирования любых патриотических чувств лежит пережитая эмоция. Нужно уметь затронуть струны души детей таким образом, чтобы у них осталось глубокое переживание, связанное с Родиной. Здесь все зависит от ситуации, обстоятельств, а также от квалификации педагога.

Основными направлениями в системе патриотического воспитания в образовательных учреждениях на современном этапе являются следующие.

Духовно-нравственное воспитание предполагает осознание учащимися в процессе патриотического воспитания высших ценностей, идеалов и ориентиров, социально значимых процессов и явлений реальной жизни, способность руководствоваться ими в качестве определяющих принципов в практической деятельности. Акцент в этом направлении патриотического воспитания необходимо делать на развитие сознания учащихся. Они должны непрерывно работать над собой, видя перед глазами примеры поведения старшего поколения. Особенно действенным будет пример со стороны тех взрослых, которые пользуются властью или уважением в обществе. Данное направление включает в себя комплекс воспитательных мероприятий, способствующих приобщению человека с детского возраста к значимым моральным ценностям существующего общества. Это действие на человеческое сознание, его поведение с целью формирования ценных качеств, соответствующих общественной морали, общественным нормам и принципам организации общности людей. Реализация задач нравственного воспитания подготавливает почву для остальных направлений воспитательного процесса. Духовно-нравственное воспитание способствует переходу моральных норм во внутренние личностные убеждения, установки, ценности; полное, гармоничное развитие; раскрытие материального, духовного потенциала. Оно должно не просто сформировать моральную культуру (чувства, сознание), но и вовлечь индивида в разнообразные виды, способы деятельности, раскрывающие особенности взаимоотношений. Результатом воспитания является становление нравственной культуры человека – специального запаса знаний, важнейших умений, необходимых навыков, составляющих весь опыт существующего общества, который отражается в понятиях, суждениях, чувствах, ценностях, оценках, а главное в культуре поведения, способности к сложному моральному выбору.

Гражданско-патриотическое воспитание воздействует на формирование правовой культуры и законопослушности, навыков оценки политических и правовых событий и процессов в обществе и государстве, гражданской позиций, постоянной готовности к служению своему народу и выполнению конституционного долга. Подрастающему поколению необходимо объяснять, что все написанные законы нужно обязательно соблюдать. Но соблюдать их нужно не из страха быть пойманным и наказанным, а руководствуясь чувством глубокой любви к Родине. Если все будут жить по законам и по принятым в обществе правилам, то общее благополучие в стране пойдет вверх. В процессе реализации данного направления патриотического воспитания юным гражданам рассказывают о государственном строе России, порядке образования органов власти, объясняют основные конституционные права и обязанности граждан.

Историко-краеведческое воспитание, включает систему мероприятий по патриотическому воспитанию, направленных на познание историко-культурных корней, осознание неповторимости Отечества, его судьбы, формирование гордости за сопричастность к деяниям предков и современников и исторической ответственности за происходящее в обществе. Огромное внимание нужно уделять изучению истории России – это один из способов понимания величия Родины и ее места в мировой политической системе. В процессе изучения происходит осмысление исторического опыта народа, формируется ценностное отношение к отечественной культуре, которое впоследствии оказывает влияние на формирование их гражданской позиции, выбор направлений и способов самореализации в социуме. Большую ценность имеет изучение традиций своего народа, родного края, его фольклора, особенностей диалекта, традиционных блюд.

Спортивно-патриотическое воспитание направлено на развитие морально-волевых качеств, воспитание силы, ловкости, выносливости, стойкости, мужества, дисциплинированности в процессе занятий физической культурой и спортом, формирование опыта служения Отечеству и готовности к защите Родины. Данное направление прививает любовь к Родине путем участия в различных спортивных соревнованиях. В процессе воспитания формируется чувство гражданственности, осуществляется подготовка к службе в вооруженных силах, оттачиваются навыки физической подготовки и порядок их применения в экстремальных условиях. Необходимо привить любовь к спорту и здоровый образ жизни как норму. Сознательный гражданин должен держать свое тело и дух в здоровом состоянии, быть всегда готовым применить свои навыки на пользу страны. Учащимся ставятся определенные цели по спортивным достижениям, но они являются лишь ориентирами. Главное, чтобы спорт стал частью жизни, заменой дурным привычкам и альтернативой безделью.

Военно-патриотическое воспитание ориентировано на формирование у молодежи высокого патриотического сознания, идей служения Отечеству, способности к его вооруженной защите, изучение русской военной истории, воинских традиций. История России связана с войнами и необходимостью защиты своих земель от захватнических планов соседствующих стран.

Данное направление патриотического воспитания должно занимать значительное место в развитии личности, особенно это касается юношей. Для воспитания поколения защитников Родины нужно уделять внимание следующим аспектам: изучать военную историю России, детально разбирать причины, ход и результаты каждой значимой войны. Особое внимание должно уделяться Великой Отечественной Войне, которая является образцом военно-патриотического духа русского народа. Важно сохранять и поддерживать связь учеников с участниками военных конфликтов и проводимых антитеррористических операций. Много дает проведение открытых уроков с реальными людьми, которые служили Отечеству и на деле подтвердили свой патриотизм боевыми подвигами. Также необходимо обеспечивать формирование положительного образа Вооруженных Сил Российской Федерации, прививать учащимся готовность выполнить свой военный долг и защитить свой родной край и страну в целом.

Военно-патриотический аспект воспитания дает двойной эффект, так как морально-психологические качества, которые закладываются в молодом человеке, пригодятся как в военное время, так и в мирное. Смелость, выносливость, твердость характера необходимы не только защитнику Отечества, но и инженеру, врачу, строителю. Терпение, силу развивают походы, всевозможные состязания, военизированные мероприятия. Интерес к службе в армии формируется в процессе изучения работы мотоцикла или трактора, знакомства с профессией кинолога, санинструктора.

Подготовкой юношей к несению воинской службы занимаются центры патриотического воспитания. Рассмотрим деятельность данных центров на примере Молодёжного военно-спортивного центра «Патриот» г. Красноярск.

ММАУ МВСЦ «Патриот» создан постановлением мэра г. Красноярска в структуре Городского комитета по делам молодежи в целях организации действенной системы подготовки подростков и молодежи к воинской службе, пропаганды идей государственности и патриотизма, военно-патриотического воспитания, прежде всего «трудных» подростков, привлечения молодежи к военно-прикладным и техническим видам спорта.

Деятельность Центра направлена на подростков и молодежь в возрасте от 14 до 18 лет, но на практике его охватывает более широкую возрастную группу.

На сегодняшний день основными направлениями деятельности Центра являются:

1. Работа в учебных заведениях города с подростками-курсантами по программе ММАУ МВСЦ «Патриот».

2. Развитие спорта, в том числе армейского рукопашного боя.

3. Проведение военно-спортивных игр для школьников и студентов.

4. Развитие туризма, в том числе пешего, водного и горного. Многие инструкторы Центра аттестованы в Краевом центре детско-юношеского туризма и имеют право организовывать туристические лагеря. В летний период силами инструкторов Центра организуются сплавы по рекам Красноярского края. Ежегодно Центр Патриот проводит лагерь воздушно-десантной подготовки «Зеленые береты» и лагерь тактической подготовки «Спецназ».

5. Развитие военно-прикладных видов спорта. В программу подготовки курсантов входят специальные дисциплины: огневая подготовка, горно-штурмовая и парашютно-десантная подготовка. Курсанты обучаются стрельбе из боевого и спортивного оружия. Совершают прыжки с парашютом. Центр ежегодно проводит соревнования по горно-штурмовой подготовке, соревнования и турниры по тактическому пейнтболу.

6. При Центре создан отряд «Правопорядок», состоящий из активистов молодежного правоохранительного движения. Отряд ставит перед собой задачи по пропаганде правовой грамотности среди подростков, патрулирование улиц, охрану порядка в общежитиях, поисковая деятельность.

7. Проведение городской олимпиады по военной истории Отечества среди курсантов и школьников города, по результатам которой лучшие курсанты и школьники города получают право заступить в караул у Вечного огня на Мемориале Победы.

8. Организация фестивалей, показательных выступлений на различных культурно-массовых мероприятиях.

9. Реализация проекта Городской целевой программы по патриотическому воспитанию «Институт тактики безопасности». Главная идея проекта – привлечение людей, равнодушных к личной и общественной безопасности и организация такого обучения, которое позволит им овладеть вполне конкретными навыками.

Также в Центре базируется городской муниципальный штаб Юнармейского движения, которое было создано по инициативе Министерства обороны России с целью повышения интереса подрастающего поколения к географии и истории России и ее народов, героев, выдающихся ученых и полководцев; с целью объединения всех организаций, государственных органов, занимающихся допризывной подготовкой граждан. Вступить в юнарию может любой школьник, военно-патриотическая организация, клуб или поисковый отряд.

На базе Центра с целью объединения людей всех возрастов, разных политических и религиозных взглядов под идеей сохранения памяти о великой победе героев Великой Отечественной войны реализуется флагманская программа «Волонтеры победы». Мероприятия программы проводятся в формате акций или дней единых действий, таких как «Георгиевская ленточка», «Бессмертный полк», «Свеча памяти», «День флага», «Сибирский хоровод», «Письмо победы».

Также реализуется флагманская программа «Ассоциация военно-патриотических клубов», направленная на патриотическое воспитание курсантов военно-спортивных, военно-патриотических, военно-исторических клубов, а также на систематизацию, планирование,

объединение и общее кураторство работы клубов. Курсанты принимают участие в акциях и культурно-массовых мероприятиях районного, городского, краевого и регионального уровня: «Гонка ГТО «Путь Победы», «День призывника», «День героев североморцев», «День создания Вооруженных Сил Российской Федерации».

От каждого из нас зависит правильное военно-патриотическое воспитание подрастающего поколения. Не стоит бездействовать и возлагать всю ответственность за процесс на педагогов. Посильный вклад в развитие сознания молодежи может сделать каждый, начинать нужно со своей семьи и со своего близкого окружения.

Все указанные выше направления патриотического воспитания очень тесно взаимосвязаны: нельзя развивать одно направление в ущерб другому. Только при гармоничном их сочетании можно добиться формирования зрелых в духовном и физическом плане личностей, любящих свою Родину.

Формирование патриотических качеств личности – это целенаправленный, специально организуемый процесс. Патриотические качества характеризуют способность личности к активному проявлению гражданской позиции. И только через вовлечение подростка в специфическую патриотическую деятельность возможно формирование данных качеств.

Доказано, что применение активных форм и методов обучения и воспитания в их взаимосвязи таких, как эвристическая беседа, эмоциональный рассказ, приведение положительного примера, обсуждение видеофильмов, реферирование, написание исторических сочинений, эссе, работа с мемуарами, биографиями, а также одновременно несколькими документами – развивает теоретическое мышление, умения и навыки работы с большим объемом информации, тренируют историческую память; коллективные творческие дела, ролевые и тематические игры – формируют опыт поведения, регуляции взаимоотношений со сверстниками и взрослыми; разработка мультимедийных проектов, слайд-презентаций – развивает толерантность, коммуникативную компетентность, опыт ролевого взаимодействия.

Образовательные учреждения должны взаимодействовать с музеями, учреждениями культуры. Для воспитания истинных патриотов важны не только даты начала и конца правлений исторических деятелей. Школьникам важно эмоционально пережить исторический момент во время посещения краеведческого музея, подержать в руках предметы, связанные с народными промыслами, бытом во время подготовки к конкурсу, выставке. Неизгладимое впечатление произведут не репродукции картин из школьного учебника, а подлинные масштабы и краски работ И. Айвазовского и И. Шишкина.

Данные формы и методы, дифференцированные с учетом возрастных особенностей учащихся, их знаний и интересов воздействуют на чувства, волю, сознание, развивают творческую инициативу детей, их самостоятельность, обеспечивают эффективность и непрерывность патриотического воспитания в учебной и внеурочной деятельности [4].

При осуществлении подготовки плана мероприятий по патриотическому воспитанию в образовательных учреждениях педагогам необходимо учитывать и другие факторы, определяющие его результативность: наличие четких целей и нормативных требований; аргументированность патриотического воспитания школьников; планирование воспитательно-образовательной деятельности по проблеме патриотического воспитания школьников с учетом результатов диагностики; учет временного фактора; учет личностных особенностей педагогов и учащихся.

Процесс патриотического воспитания будет наиболее эффективен при соблюдении следующих педагогических требований:

- ориентация всей педагогической деятельности на создание условий для самореализации личности школьников и учителей;
- обеспечение взаимосвязи воспитания школьников, совершенствование сотрудничества родителей, учащихся, учителей и администрации, развитие их творческих способностей;

– формирование готовности, стремления и умения учащихся реализовать свои намерения в разных видах деятельности и социально-ролевых позициях;

– обеспечение единства управленческого формирующего и диагностического подходов, учитывающих индивидуальность процесса патриотического воспитания учащихся, что требует осуществлять диагностику, результаты которой служат основанием для разработки вариантов патриотического воспитания каждого школьника.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что патриотическое воспитание осуществляется по различным направлениям, в многочисленных формах и методах, с учетом возрастных особенностей, что позволяет воздействовать на чувства, волю, сознание, развивать творческую инициативу детей, их самостоятельность, обеспечивать эффективность и непрерывность патриотического воспитания в учебной и внеурочной деятельности.

Патриотизм объединяет в себе духовность, гражданственность, нравственность и при-сущ только социально активной личности. Настоящего гражданина воспитывают не одним обучением, подрастающее поколение необходимо социализировать. От результатов всех этих процессов зависит в дальнейшем не только конкретный человек, но и благополучие всего общества.

Библиографические ссылки

1. Даль В. И. Толковый словарь русского языка. Современная версия. Москва : Эксмо-Пресс, 2000. С. 461.
2. Ильичев Н. М. Патриотическое воспитание молодежи // Вестник РФО. 2003. № 3. С. 87.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : Астрель, 2008. 671 с.
4. Пашкевич И. А. Патриотическое воспитание: система работы, планирование, конспекты уроков, разработки занятий. Москва : Учитель, 2008. 246 с.
5. Касимова Т. А. Патриотическое воспитание школьников : метод. пособие. Москва : Айрис-пресс, 2005. 168 с.

References

1. Dal' V. I. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka. Sovremennaya versiya. Moskva, Eksmo-Press, 2000, S. 461.
2. Il'ichev N. M. Patrioticheskoye vospitaniye molodezhi // Vestnik RFO. 2003, № 3, S. 87.
3. Vygotskiy L. S. Pedagogicheskaya psikhologiya. Moskva, Astrel', 2008, 671 s.
4. Pashkevich I. A. Patrioticheskoye vospitaniye: sistema raboty, planirovaniye, konspekty urokov, razrabotki zanyatiy. Moskva, Uchitel', 2008, 246 s.
5. Kasimova T. A. Patrioticheskoye vospitaniye shkol'nikov : metod. posobiye. Moskva, Ayris-press, 2005, 168 s.

© Трошкина Д. В., Трошкина А. Р., 2018

УДК 37

ПРИМЕНЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКЕ МУЗЫКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЧУВСТВА РИТМА У ПЕРВОКЛАССНИКОВ

А. В. Устюгова, кандидат искусствоведения, А. Г. Семенихина, студентка

Красноярский педагогический колледж № 1 имени М. Горького
Российская Федерация, 660017, Красноярск, ул. Кирова, 11

Рассматриваются актуальный вопрос современной музыкальной педагогики – целесообразность и значимость применения музыкально-ритмических игр на уроках музыки для развития чувства ритма у младших школьников. Анализ проблемы ведется в соответствии с результатами, полученными в ходе диагностики чувства ритма по методике В. П. Анисимова.

Ключевые слова: музыкальные способности, чувство ритма, музыкально-ритмические игры, уроки музыки.

APPLICATION OF MUSICAL-RHYTHMIC GAMES ON THE LESSON OF MUSIC FOR THE DEVELOPMENT OF SENSITIVITY OF RHYTHM IN THE FIRST CLASSROOM

A. V. Ustyugova, Cand. of Sciences (Arts), A. G. Semenikhina, Student

Krasnoyarsk Pedagogical College № 1 named after M. Gorky
11, Kirova Str., 660017, Krasnoyarsk, Russian Federation

In the article the topical issue of modern musical pedagogy is considered – the expediency and significance of using musical-rhythmic games in music lessons for the development of a sense of rhythm in younger schoolchildren. Musical-playing activity of first-graders organizes gaming receptions, among them music-rhythmic games stand out. The analysis of the problems is conducted in accordance with the results obtained in the course of diagnosis of the sense of rhythm according to the method of V. P. Anisimova.

Keywords: musical abilities, sense of rhythm, musical-rhythmic games, music lessons.

В современной педагогике одним из актуальных методов приобщения учащихся к музыкальному искусству и воспитанию личности является музыкально-игровая деятельность. В ней сочетаются музыка, движение и слово, что способствует всестороннему творческому развитию учащихся. Согласно требованиям ФГОС НОО одним из главных компонентов предметных результатов является умение воспринимать музыку и выражать свое отношение к музыкальному произведению [1, с. 15]. Основной образовательной программы начального общего образования предполагает формирование элементарных представлений о видах искусства, восприятия музыки. В связи с этим развитие музыкальных способностей детей, в том числе ритмическое развитие всегда остаются актуальными в современном образовании.

Музыкально-игровая деятельность первоклассников организуется различными игровыми приемами, среди них выделяется музыкально-ритмические игры. Игра – это форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта [6, с. 182]. Музыкально-ритмическая игра – представляет особый вид игр направленных на развитие чувства ритма, координации движений, а также на формирование умения

выполнять действия по образцу. Основным принцип таких игр строится на сочетании речевого материала с движениями, выполняемыми под музыку. С помощью игры возможно развитие различных музыкальных способностей учащихся, в том числе и чувство ритма. Музыкально-ритмические игры с успехом могут применяться на уроках музыки в младших классах, поскольку в доступной форме сообщают тематический материал урока и тем самым способствуют его легкому освоению. Музыкально-ритмические игры воздействуют на ребенка комплексно, формируя зрительную, слуховую и двигательную активность, расширяют музыкальное восприятие в целом. Данный вид игры может включать и использование детских шумовых инструментов, а также небольших попевок, ритмических формул и движений. Как отмечает В. А. Сухомлинский: «Без игры нет, и не может быть полноценного умственного развития. Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности» [7, с. 56].

В настоящей статье мы рассмотрим влияния применения музыкально-ритмических игр для развития чувства ритма на уроках музыки у первоклассников. Чувство ритма – способность активно переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить его [5, с. 57]. Чувство ритма является одной из основных музыкальных способностей как совокупности психомоторных, чувственно-эмоциональных и рациональных функциональных свойств индивида, проявляющихся в его эмоциональной отзывчивости на музыку и успешной реализации музыкальной деятельности [3, с. 62]. Ритм мы находим не только в музыке, но и в других видах искусства – в поэзии, в танце. В музыке ритм – это её распределение во времени – последовательность длительностей звуков, отвлечённая от их высоты (ритмический рисунок в отличие от мелодического) [4, с. 124].

Ритмическое чувство формируется в первую очередь через музыкально-ритмические движения (исполнения ритмического рисунка в хлопках и движениях тела, на музыкальных инструментах и в пении). При помощи ритма происходит отражение духовного мира учащихся, ярко выражаются чувства и эмоции. Организующей основой музыки является темпоритмическая структура произведения, отражающая главную особенность музыки – её временную природу. В. П. Анисимов отмечает, что «чувство ритма в основе своей предполагает развитое чувство метра – слухомоторную реактивность на равные промежутки времени и чувство темпа – скорости двигательных реакций, мышечного чувства, обеспечивающего адекватное восприятие и воспроизведение членораздельности звуков и связности звуковых звеньев в осмысленную группу (И. М. Сеченов) звуковых соотношений в медленном, умеренном, быстром темпе, а также с постепенным ускорением или замедлением» [2, с. 61].

В настоящем исследовании мы используем методику диагностики чувства ритма В. П. Анисимова. На основе данной методики мы провели в МБОУ Лицей № 10 г. Красноярск серию диагностических музыкально – ритмических игр с целью определения уровня развития чувства ритма у учеников 1б класса.

Музыкально-ритмическая игра «Ладошки».

Цель: выявление уровня развития чувства ритма (включая темпо-метроритмическую способность).

Форма проведения: устная, групповая.

Возраст: 7–8 лет.

Музыкальный материал: «Летка енька» (муз. Рауно Лехтинена, рус. Текст Михаила Пляцковского).

Учащимся было предложено прослушать песенку и воспроизвести ритмический рисунок данной мелодии. Описанное задание проходило в форме музыкально-ритмической игры. Учитель находился посередине класса, вокруг него по кругу на стульчиках располагались учащиеся. Учитель играл роль доброй феи, он касался волшебной палочкой по очереди учащихся и кого он коснется, тот должен был прохлопать ритм мелодии. Учащиеся, которые

правильно воспроизвели ритмический рисунок мелодии, выходили из игры и садились на свое место в классе. Учитель им пояснял, что теперь они расколдованные лебеди озера. Учащиеся, которые ошибочно исполняли ритмический рисунок оставались в игре.

Критерии оценивания:

Высокий уровень – точное (безошибочное) воспроизведение в нужном темпе ритмического рисунка одними ладошками;

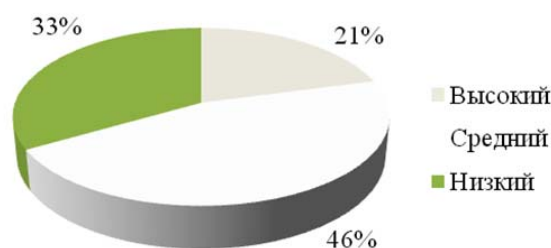
Средний уровень – воспроизведение метра и ритма с одним-двумя метрическими нарушениями и с некоторой помощью голоса (пропевание шепотом);

Низкий уровень – неровное, сбивчивое метрическое исполнение и при помощи голоса.

Диагностическая музыкально-ритмическая игра «Ладошки» позволяет выявить уровень развития у учащихся не только метроритмического чувства, но и темповой регуляции двигательных реакций.

В результате проведенной диагностической музыкально – ритмической игры были получены следующие результаты: из двадцати трех человек в 1б классе высоким уровнем координации движений и правильности выполнении ритма имеют – 5 человек, а это 21 % класса, средним уровнем – обладает 11 человека, это 46 %, к низкому уровню относятся 33 % детей – это 7 человек.

На рисунке представлен уровень развития чувства ритма у учащихся 1б класса.



Уровень развития чувства ритма

По итогам проведенной входной диагностики можно сделать вывод о том, что большая часть класса имеют средний уровень развития чувства ритма: учащиеся воспроизводят метр и ритм с одной-двумя метрическими нарушениями и с некоторой помощью голоса (пропевание шепотом). Высоким уровнем развития чувства ритма обладают всего 5 человек, они правильно исполняют ритмический рисунок мелодии в нужном темпе. Оставшаяся часть класса имеет низкий уровень ритмического развития, поскольку не верно, сбивчиво, с ошибками выполняют метроритмический рисунок при помощи голоса. Таким образом, исходя из данных входящей диагностики, мы выяснили, что необходимо создавать дополнительные условия для развития чувства ритма у учащихся. В связи с этим мы полагаем целесообразным применять музыкально-ритмические игры на уроках музыки для развития чувства ритма у первоклассников.

Библиографические ссылки

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федер. Москва : Просвещение, 2010. 31 с.
2. Анисимов В. П. Диагностика музыкальных способностей детей : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Владос, 2004. 128 с.
3. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. Москва : Академия, 2002. 320 с.
4. Гончарова Е. П. Профильное музыкальное обучение в условиях рынка образовательных услуг // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 1. С. 376–382.

5. Осеннева М. С. Теория и методика музыкального воспитания : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. Москва : Академия, 2012. 272 с.
6. Педагогика. Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич, 2005. 720 с.
7. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев : Радянська школа, 1974. 288 с.

References

1. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya / M-vo obrazovaniya i nauki Ros. Feder. Moskva, Prosveshcheniye, 2010, 31 s.
2. Anisimov V. P. Diagnostika muzykal'nykh sposobnostey detey : ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. Moskva, Vlados, 2004, 128 s.
3. Bogoyavlenskaya D. B. Psikhologiya tvorcheskikh sposobnostey. Moskva, Akademiya, 2002, 320 s.
4. Goncharova E. P. Profil'noye muzykal'noye obucheniye v usloviyakh rynka obrazovatel'nykh uslug // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2008, № 1, S. 376–382.
5. Osenneva M. S. Teoriya i metodika muzykal'nogo vospitaniya : uchebnyk dlya stud. uchrezhdeniy vyssh. prof. obrazovaniya. Moskva, Akademiya, 2012, 272 s.
6. Pedagogika. Bol'shaya sovremennaya entsiklopediya / sost. E. S. Rapatsevich, 2005, 720 s.
7. Sukhomlinskiy V. A. Serdtse otdayu detyam. Kiyev, Radyans'ka shkola, 1974, 288 s.

© Устюгова А. В., Семенихина А. Г., 2018



ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ



УДК 159.9

**ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ
ТИПОВ ТЕМПЕРАМЕНТА**

М. О. Акимова, старший преподаватель, В. Н. Митюшин, студент

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31
E-mail: beautiful_girl@mail.ru

Статья посвящена теоретическому анализу проблемы влияния темперамента на формирование безопасного поведения обучающихся. Анализируются подходы к определению следующих понятий: безопасное поведение, темперамент, формирование безопасного поведения. Авторами рассматриваются этапы формирования безопасного поведения обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: безопасное поведение, формирование безопасного поведения, безопасность жизнедеятельности, темперамент, личность.

**FORMATION OF SAFE BEHAVIOR OF TRAINING IN THE EDUCATIONAL
PROCESS WITH REGARDING THE PECULIARITIES OF TYPES
OF TEMPERAMENT**

M. O. Akimova, Senior Teacher, V. N. Mityushin, Student

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarsky Rabochy Av., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
E-mail: beautiful_girl@mail.ru

The article is devoted to the theoretical analysis of the problem of the influence of temperament on the formation of safe behavior of students. The article analyzes approaches to the definition of the following concepts: safe behavior, temperament, the formation of safe behavior. The author considers the stages of the formation of the safe behavior of students with disorders of the musculoskeletal system.

Keywords: safe behavior, formation of safe behavior, life safety, temperament, personality.

Одной из приоритетных задач современной системы образования является формирование безопасного поведения учащихся, развитие у них навыков действий в опасных ситуациях разного происхождения, стойких мотиваций на необходимость безопасной жизнедеятельности и здорового образа жизни. Особое значение эта задача приобретает относительно детей с различными нарушениями опорно-двигательного аппарата. Ведущая роль в решении данной проблемы принадлежит учителю, который понимает всю значимость целенаправленной деятельности относительно сохранения жизни и укрепления здоровья своих учеников. Только правильная организация учебно-воспитательного процесса и активная работа всего педагогического коллектива учебного заведения могут способствовать эффективному формированию безопасного поведения подрастающего поколения.

В современных условиях все больше актуализируется потребность применения эффективных методов работы для формирования у обучающихся поведения, которое отображало

бы ответственное отношение к своей жизни и последствиям собственных действий и поступков в жизненных ситуациях и социуме. Такое поведение определяется учеными как безопасное, различные аспекты которого отображены трудах Н. Н. Авдеевой, М. А. Котик, О. Н. Русак, Н. К. Смирнова, Л. Л. Тимофеевой и др. Теоретическим и методологическим вопросам относительно формирования безопасного поведения посвящены работы Н. А. Бабич, О. С. Васильевой, Л. А. Муравей, Л. Р. Правдиной и др.

Особое внимание в нашей работе мы уделяем категории обучающихся, которые нуждаются в социально-педагогической и психологической поддержке на пути формирования безопасного поведения, являются дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (сколиоз), которые осуществляют поисковую, познавательную, коммуникативную, игровую, досуговую деятельность, направленную на удовлетворение потребности самовыражения и самореализации. Необходимо отметить, что проблема безопасного поведения учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата обусловлена сложными жизненными обстоятельствами, их личностными особенностями, состоянием здоровья, недостатком необходимой информации или ее недостоверностью, негативными явлениями в детской и молодежной среде и пр.

Безопасность – одна из наибольших ценностей человека и общества. Анализируя содержание понятия «безопасность», исследователи приходят к выводу, что в общественном сознании это понятие отождествляется не столько с «отсутствием угроз», сколько с состоянием, чувствами и переживаниями людей. В целом, с понятием «собственная безопасность» ассоциируются состояние и чувство пребывания в безопасности, отсутствие тревоги, уверенность, стабильность, радость, благосостояние [1].

Безопасное поведение личности понимается как поведение, которое отображает ответственное отношение человека к своей жизни и последствиям собственных действий и поступков в разных жизненных ситуациях и в разном окружении. Проявлениями безопасного поведения являются: здоровый образ жизни, отсутствие зависимостей, вредных привычек, сознательное соблюдение социальных норм и др. [2, с. 74–75]. Среди многих социальных институтов, которые влияют на формирование безопасного поведения учащихся, в том числе и детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, особое значение имеют учебные заведения, которые сегодня выступают в качестве одних из важных сфер приобретения опыта безопасного поведения, что предопределенно особенностями воспитательной среды данных заведений.

Существует четыре этапа в формировании безопасного поведения в рамках учебно-воспитательного процесса учебного заведения. Первым этапом формирования является ознакомление учащихся с общими нормами, алгоритмами и правилами безопасного поведения. Ученик должен знать, как нужно вести себя в опасных ситуациях и почему именно так. Второй этап – этап формирования отношений. Учителю необходимо вызывать позитивное отношение учеников к нормам и правилам безопасной жизнедеятельности, способствовать готовности ребенка воспринять их как значимые для себя. Третий этап – этап формирования взглядов и убеждений. Этот этап характеризуется восприятием и превращением норм, правил безопасности, алгоритмов действий в личное приобретение. Четвертый этап предусматривает формирование направленности личности. Эти этапы применимы и для учащихся, которые имеют различные нарушения опорно-двигательного аппарата.

Для предупреждения опасных ситуаций обучающиеся с нарушением опорно-двигательного аппарата должны научиться ориентироваться в окружающей среде и в своем собственном «Я»: овладевать знаниями об окружающем социальном мире и опасных факторах в нем; уметь устанавливать связь между поведением человека и его эмоциональным состоянием, намерениями; относиться к собственной и чужой жизни как к наивысшей ценности и понимать недопустимость причинения вреда жизни и здоровью каждого человека; придерживаться правил безопасного поведения: знать о средствах сохранения жизни

и здоровья (рациональное питание, соблюдение санитарно-гигиенических норм, уравновешенность эмоций, предупреждения стрессовых ситуаций, отказ от разрушительных для здоровья факторов). Навыки безопасного поведения вырабатываются ребенком в ходе разнообразных видов деятельности, каждый из которых стимулирует познавательную деятельность, самостоятельную работу с разными источниками информации, что позволяет раскрыть сущность проблем собственного безопасного поведения.

Формирование безопасного поведения повторяет естественные процессы, в рамках которых дети овладевают определенными знаниями, умениями, навыками, на основе чего и формируется безопасное поведение. К этим процессам относятся моделирование, наблюдение и социальные контакты. Навыки усваиваются лучше, когда учащиеся имеют возможность не только их наблюдать, но и активно применять на практике. Именно поэтому самым эффективным является обучение через практику действия [3, с. 37].

Для формирования безопасного поведения у учащихся с нарушением опорно-двигательного аппарата, в первую очередь, нужно пропагандировать подвижный образ жизни: акцентировать внимание на чередовании интеллектуального труда с физической активностью. Для укрепления позвоночника следует заниматься плаванием и другими видами спорта. Необходимо постоянно следить за осанкой и положением, в котором приходится проводить ученику значительную часть времени.

На формирование безопасного поведения обучающихся оказывают влияние множество различных факторов, среди которых особое место отводится индивидуально-психологическим особенностям личности и ее свойствам. Именно поэтому при выборе наиболее эффективных методов формирования безопасного поведения учащихся, у которых есть те или иные нарушения опорно-двигательного аппарата, необходимо учитывать в первую очередь особенности их темперамента.

Темперамент – врожденная, стойкая характеристика индивидуальности, одна из важнейших структурных единиц психодинамической организации психической деятельности (темпа, ритма, интенсивности отдельных психических процессов и состояний), которая демонстрирует способ реагирования на события. Разные комбинации этих генотипических свойств создают индивидуальные отличия фенотипических параметров личности: экстраверсии – интроверсии, активности, пластичности – ригидности, тревожности [4].

Сложность проблемы темперамента обуславливает наличие в психологической науке разных определений данного термина, а также разных подходов к изучению содержания и особенностей темперамента. Так, например, согласно В. Д. Небылицыну, темперамент представляет собой характеристику индивида со стороны динамических особенностей его психической деятельности, то есть темпа, скорости, интенсивности психических процессов и состояний, которые составляют эту деятельность. И. С. Вотчин и А. А. Бочкарев считают, что под темпераментом следует понимать совокупность свойств, которые характеризуют динамические особенности протекания психических процессов и поведения человека, их силу, скорость, возникновение, прекращение и изменения, то есть возбуждение, торможение и переключение [5, с. 4]. С. Л. Рубинштейн полагал, что темперамент – это динамическая характеристика психической деятельности индивида [6]. Б. М. Теплов дает следующее определение темперамента: «Темпераментом называется характерная для данного человека совокупность психических особенностей, связанных с эмоциональной возбудимостью, то есть быстротой возникновения чувств, с одной стороны, и силой их – с другой». Таким образом, темперамент имеет два компонента – активность и эмоциональность [7].

Теперь остановимся на краткой характеристике каждого типа темперамента. Так, холерик имеет самый стремительный темпоритм. Его речь очень быстрая, он без промедления отвечает, часто перебивает собеседника. Такой человек быстро осознает и запоминает новую информацию. Не любит снижение активности и необходимость оставаться некоторое время в покое. Это уязвимый и эмоциональный ребенок, с перепадами эмоций. Холерик быстро

думает и мгновенно принимает решение. Движение и динамика для него важны, и он не захочет проверять и тормозить рабочий процесс. Проявляет раздражение и вспыльчивость.

Флегматик достаточно спокойный, миролюбивый и сдержанный человек. Он никогда не перебивает собеседника, внимательно выслушивает, двигается медленно и размеренно, говорит тихо. Флегматик долго усваивает новую информацию, долго думает, когда принимает решение. Но зато он имеет хорошую память, которая его не подводит. При принятии решения сначала все анализирует, взвешивает все «за и против», а потом выдает обдуманное решение. Если принял решение, то от него не отступает, настойчиво защищает свою позицию, часто упрямый. Флегматики – это вдумчивые, неконфликтные и основательные люди, стабильные и стойкие. В стрессовой ситуации сдержанны, хранят самообладание и спокойствие, но в условиях запредельного стресса могут совсем отказаться от общения, решений и действий.

Меланхолик чувствительный, уязвимый, ранимый. Меланхолик нередко сверхосторожный, потому что многого боится. Страхи перед неудачами, неожиданностями, непониманием со стороны окружающих, одиночеством, несостоятельностью и т. д. Именно эта черта его характера, стимулирует развитие у него интуиции и способности к предвидению. Меланхолик владеет проникательностью и хорошо чувствует людей. Работать с максимальной самоотдачей неспособен, быстро утомляем. В стрессовой ситуации меланхолик начинает переживать, бояться, имеет склонность к самообвинениям.

Сангвиники – это люди сильные, преисполненные энергией, с хорошим самоконтролем. Как правило, они деловиты, выносливы и работоспособны. Сангвиник любит общение с интересными и, что не менее важно, нужными людьми. Сангвиник любит быть в центре внимания. При возникновении проблемы на ней не заикливается. Не любит поддержки со стороны, но и сам никого не поддерживает. В экстремальных и конфликтных ситуациях может быть жестким и авторитарным, в общении с творческими людьми дипломатичным и мягким.

Проведя анализ научной литературы, посвященной изучению проблеме формирования безопасного поведения личности учащегося, мы пришли к следующим выводам:

При всем разнообразии подходов к проблеме темперамента ученые и практики признают, что темперамент – биологический фундамент, на котором формируется личность как социальное существо.

Сложность проблемы темперамента, наличие разных точек зрения относительно понимания содержания этого феномена предопределяет наличие разных подходов к проблеме влияния темперамента на становление других психических феноменов, в том числе и на процесс формирования безопасного поведения.

Формирование безопасного поведения обучающихся представляет собой педагогический процесс, направленный на постепенное построение системы сознательных действий и поступков школьников, которые обеспечивают оптимальный уровень защищенности во всех сферах жизнедеятельности.

Библиографические ссылки

1. Рощин С. К., Соснин В. А. Психологическая безопасность: новый подход к безопасности человека, общества и государства Москва : Рос. монитор, 1995. № 6. С. 133–145.
2. Бараненко О. Н. Концептуальный подход к проблеме культуры здоровья // Валеология. 2002. № 3. С. 74–77.
3. Милушкина О. Ю., Бокарева Н. А. Особенности формирования морфофункционального состояния современных школьников // Здоровоохранения РФ. 2013. № 5. С. 37–38.
4. Кордуэлл М. Психология. А–Я : сл.-справ. / пер. с англ. К. С. Ткаченко. Москва : Фаир-Пресс, 2000. 448 с.

5. Вотчин И. С., Бочкарев А. А. Темперамент – динамическая характеристика биологически обусловленных свойств личности : учеб.-метод. пособие. Новосибирск : НГПУ, 2000. 109 с.
6. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва : Педагогика, 2002. 720 с.
7. Маклаков А. Г. Общая психология : учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 583 с.

References

1. Roshchin S. K., Sosnin V. A. Psychological security: a new approach to human security, society and the state. Moscow, ROS. monitor, 1995, № 6, Pp. 133–145.
2. Baranenko O. N. Conceptual approach to the problem of health culture // Valeology. 2002, № 3, Pp. 74–77.
3. Milushkina O. Y., Bokareva N. A. Features of development of morpho-functional conditions of modern school children // Health of the Russian Federation. 2013, № 5, Pp. 37–38.
4. Cordwell M. Psychology. A-I : dictionary / English version K. S. Tkachenko. Moscow, Fair-Press, 2000, 448 p.
5. Votchin I. S., Bochkarev A. Temperament is the dynamic characteristics of a biologically determined properties of the person : textbook. Novosibirsk, NGPU, 2000, 109 p.
6. Rubinstein S. L. problems of General psychology. Moscow, Pedagogics, 2002, 720 p.
7. Maklakov A. G. General psychology : textbook for universities. Saint-Petersburg, Peter, 2008, 583 p.

© Акимова М. О., Митюшин В. Н., 2018

УДК 159.9.072.433

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КОЛЛЕКТИВЕ

М. А. Агирбова, И. Е. Марина, кандидат психологических наук

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31

Рассматриваются психологические особенности межличностных отношений в организации. Предполагается, что оптимальное состояние межличностных отношений не только обеспечивает благоприятное самочувствие специалистов, но и способствует устойчивому росту производительности и высокому качеству труда, снижению текучести кадров, ослаблению социальной напряженности. Проанализированы психологические особенности межличностных отношений, которые как положительно, так и отрицательно влияют на коллективную и личностную эффективность в работе. Представлены результаты исследования межличностных отношений в коллективе организации.

Ключевые слова: межличностные отношения, конфликт, психологический климат, коллектив.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN THE TEAM

M. A. Agirbova, I. E. Marina, Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarsky Rabochoy Av., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation

The article discusses the content and psychological characteristics of interpersonal relationships in the organization. It is assumed that the optimum condition of interpersonal relationships, not only provides favorable health workers, but also contributes to sustainable growth of productivity and the high quality of work, reduce staff turnover, and reduce social tensions. The revealed psychological features of interpersonal relationships that positively and negatively affect collective and personal performance. The article presents the results of a study of interpersonal relations in a team organization. Findings in the present study are consistent with the findings of hypothesis. Recommendations increase the level of interpersonal relationships in the organization.

Keywords: interpersonal relationships, conflict, psychological climate, team.

Все более актуальным становится изучение проблем, связанных с умением руководителей и подчиненных использовать межличностные отношения как действенное средство в управленческой практике. Эта тенденция обусловлена возрастанием роли управления человеческими ресурсами производственной организации, необходимостью создания условий для развития профессиональных и личностных навыков человека. В трудовых коллективах, как показывает опыт, оптимальное состояние межличностных отношений не только обеспечивает благоприятное самочувствие специалистов, но и способствует устойчивому

росту производительности и высокому качеству труда, снижению текучести кадров, ослаблению социальной напряженности, именно поэтому стоит уделять все больше внимания проблеме межличностных отношений.

В статье анализируется проблема зависимости психологических особенностей межличностных отношений в коллективе от субъективно переживаемых взаимосвязей между людьми.

Е. П. Ильин межличностные отношения определяет, как систему установок, ожиданий, стереотипов, ориентации, определенных ценностей, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга. Следует выделить, что межличностные отношения – это исключительно субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, проявляющиеся в характере и в способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения [1].

Все длительные межличностные отношения сопровождаются положительными или отрицательными чувствами и эмоциями, также в процессе межличностных отношений вырабатываются как положительные, так и отрицательные качества [2].

На наш взгляд, одной из важных особенностей можно выделить в ситуации межличностного общения, когда человек или оба человека могут играть не те роли, которые ожидает от каждого из них партнер по взаимодействию, которые могут привести к недопониманию, конфликтам или привести к заблуждению сознание.

В процессе профессиональной деятельности складываются деловые отношения, или официальные, которые связаны с осуществлением профессиональных обязанностей, официальных предписаний, правил или инструкций, установленных администрацией, однако личные отношения не сопровождаются обязательными правилами или инструкцией, личные отношения носят непринужденный и доверительный характер.

Именно процесс работы, ее результативность и внутренние отношения к окружающим напрямую зависят от психологического климата в коллективе. Также важным условием благоприятного психологического климата в коллективе является совпадение статуса руководителя с позицией лидера в этом коллективе [3]. Поддержка сотрудников руководителем создает благоприятные условия для решения стратегических задач, выработки планов, принятия и проведения в жизнь решений [4].

Характер взаимоотношений в организации зависит от ее целей, накопленного опыта, психологических особенностей специалистов и других факторов, которые зависят от конкретной обстановки. При анализе поведения специалиста в организации необходимо учитывать его интересы, мотивы, ценностные ориентации. Каждый сотрудник организации желает занять определенное место в ее структуре, если субъективная позиция специалиста совпадает с его объективными характеристиками, то организация принимает сотрудника, который займет соответствующее ему место в межличностных отношениях организации. Если же субъективные и объективные позиции расходятся, то возникает как внутриличностный, так и внутриорганизационный конфликт [5]. Уровень психологической комфортности в коллективе определяется количеством межличностных конфликтов и конфликтных ситуаций.

Любой конфликт отражает столкновение интересов, мнений, но не всякое столкновение суждений и желаний является конфликтом. Несмотря на эмоциональную энергетику дискуссии, спор может не перейти в конфликт, если обе стороны, стремясь к поиску истины, рассматривают конкретный вопрос и решение проблемы, которая касается только рабочего процесса [4].

При зарождении конфликта его участникам необходимо выбрать форму межгруппового взаимодействия, для того, чтобы конфликт в наименьшей степени отразился на интересах коллектива. Возможны несколько вариантов взаимодействия: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление [4].

Возникновение конфликтов обусловлено действием 4 групп причин:

- 1) объективных (обстоятельства социального взаимодействия людей, которые привели к столкновению их интересов, мнений, установок);
- 2) организационно-управленческих (причины конфликтов связаны с созданием и функционированием организаций, коллективов и групп);
- 3) социально-психологических (вызваны оптимальностью функциональных связей организации с внешней средой; между структурными элементами организации; между отдельными специалистами);
- 4) личностных (связаны с индивидуально-психологическими особенностями его участников, с неполным соответствием специалиста по профессиональным, нравственным и другим качествам, требующие занимаемой должности) [6].

Методы профилактики межгрупповых конфликтов включают: разъяснение требований и задач деятельности коллектива, структурные методы, постановку комплексных целей, устранение объекта конфликта [4].

Таким образом, психологические особенности межличностных отношений зависят от субъективно переживаемых взаимосвязей между людьми. Общение субъективно для каждого оппонента, человек не может в процессе общения передать всю информацию без существенных искажений, которая содержится в его психике и касается проблемы, обсуждаемой с партнером. Именно эмоциональность и субъективность может привести к групповым конфликтам, от которых зависит взаимодействие и взаимосвязь коллектива.

Нами было проведено исследование межличностных отношений в коллективе организации специалистов Открытое Акционерное Общество «Российские железные дороги» (далее – ОАО «РЖД») в марте 2017 года с целью анализа уровня межличностных отношений в организации, так как в данном отделе отсутствует специалист по организационному развитию. Метод исследования: анкетирование. Используемые методики:

- ...1) опросник интерперсонального диагноза предложена Т. Лири, Р. Л. Лафорже и Р. Ф. Сучек для исследования интерперсонального поведения взрослых людей (типа отношений с другими людьми);
- 2) оценка способов реагирования в конфликте предложена К. Н. Томасом: методика определяет типические способы реагирования на конфликтные ситуации;
- 3) шкала оценки психологического климата в коллективе: диагностирует уровень сформированности группы как коллектива и позволяет (при многократном исследовании) проследить динамику его развития (тех свойств, которые «заложены» в опросном листе).

Участники исследования: специалисты организации ОАО «РЖД». Количество участников: 30 специалистов. Возраст участников: с 23 лет до 67 лет.

Обобщив полученные результаты, можно сделать следующие выводы.

1. Результаты методики интерперсонального диагноза (рис. 1):

- как видно на рис. 1, преобладающий тип интерперсонального поведения в коллективе является дружелюбный, что характеризует стремление коллектива к сотрудничеству и компромиссу;
- для 12 % специалистов из всех типов отношений с другими людьми в наибольшей степени выражен тип «Авторитарный», что отличает уверенную в себе личность, для которой свойственны такое качество, как настойчивость. Такой тип необязательно должен занимать лидерскую позицию в коллективе;
- для 12 % специалистов из всех типов отношений с другими людьми в наибольшей степени выражен тип «Эгоистичный», который характеризует склонность к соперничеству, и присутствуют эгоистические черты, и направленность на себя;
- для 9 % специалистов из всех типов отношений с другими людьми в наибольшей степени выражен тип «Агрессивный», что отличает от других искренностью, прямолинейно-

стью и требовательностью в отношении к окружающим. Такие качества, как суровость, раздражительность и склонность обвинять окружающих во всем, могут привести к негативному решению проблемы в конфликте, вследствие чего, может привести к конфликтам, что особенно негативно отразится в межличностных отношениях в коллективе. Данный тип отличается своим упорством, энергичностью и настойчивостью;

– для 9 % специалистов из всех типов отношений с другими людьми в наибольшей степени выражен тип «Подозрительный», что характеризует аконтактность и скрытность. Такому типу характерен страх плохого отношения к себе, присуще скептичность, разочарование в людях, вследствие чего, может выражаться негативное отношение к окружающим через вербальную агрессию. Склонность проявления критичности как по отношению к окружающим, так и по отношению ко всем явлениям социальному окружению, что может привести к конфликту;

– для 9 % специалистов из всех типов отношений с другими людьми в наибольшей степени выражен тип «Подчиняемый», что отличает данный тип личности добродушием и застенчивостью. Данный тип может подчиняться более сильному типу, не учитывая условий конкретной ситуации, так не выражает собственное мнение. Данный тип может легко подчиняться, послушно выполнять свои обязанности, сдерживая свои эмоции;

– для 4 % специалистов из всех типов отношений с другими людьми в наибольшей степени выражен тип «Зависимый», который отличается неумением проявлять сопротивление окружающим, искренне считая, что они правы. Данный тип конформный, склонный наивно доверять окружающим и восхищаться ими. Отличается своей мягкостью и вежливостью;

– для 29 % специалистов из всех типов отношений с другими людьми в наибольшей степени выражен тип «Дружелюбный», который отличается направленностью на социальное принятие и одобрение. Среди защитных механизмов преобладают вытеснение и подавление, проявление эмоциональной лабильности, гибкость в решении проблемных ситуаций. В конфликтах такой тип стремится к сотрудничеству и компромиссу, сознательно проявляет признаки конформности, так как стремится достигать согласия с окружающими, также отличается стремлением быть в центре внимания, получать признание и любовь окружающих. Отличается своей общительностью и дружелюбием;

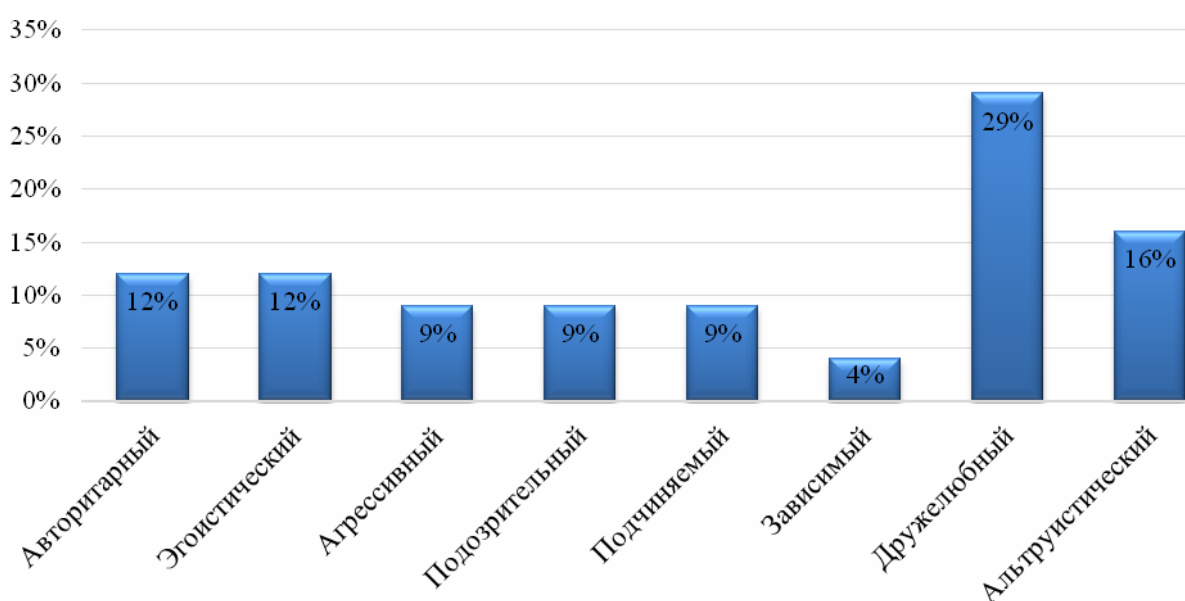


Рис. 1. Методика интерперсонального диагноза

– для 16 % специалистов из всех типов отношений с другими людьми в наибольшей степени выражен тип «Альтруистический», который отличается выраженной ответственностью, как за себя, так и за других – часто неоправданной. Готовность помогать другим в ущерб собственным интересам, при этом в своей помощи может проявлять чрезмерную активность, иногда навязчивость. Однако в отдельных случаях данное поведение может быть также своего рода маской, в таком случае проявляется противоположный тип отношений [7].

2. Результаты оценки способов реагирования в конфликте (рис. 2):

– как видно на рис. 2, преобладающий типический способ реагирования на конфликтные ситуации является компромисс, что характеризует частичное удовлетворение интересов обеих сторон конфликта;

– для 25 % специалистов из всех типов опросника в наибольшей степени выражен тип «Соперничество», что характеризует упорное отстаивание своих интересов в ущерб интересов другого человека. Данное поведение может помочь человеку временно удержать высшую позицию в конфликтной ситуации, однако к длительным отношениям (т. е. дружеские отношения, отношения с любимым человеком, в семье, на работе) такой подход не корректным;

– для 5 % специалистов из всех типов опросника в наибольшей степени выражен тип «Сотрудничество», что характеризует стремление к пониманию, учитывая интересы как свои, так и собеседника, вследствие чего найти в спорной ситуации решение, которое удовлетворит обе стороны (необходимо в долгосрочных отношениях). Такой подход способствует развитию взаимного уважения, понимания, доверия, которое предполагает отношениям прочность и стабильность;

– для 45 % специалистов из всех типов опросника в наибольшей степени выражен тип «Компромисс», который предполагает промежуточный этап разрешения конфликта перед поиском решения проблемы, в котором обе стороны были бы удовлетворены полностью.

– для 15 % специалистов из всех типов опросника в наибольшей степени выражен тип «Избегание», что характеризует избегание обсуждения конфликтных вопросов и принятия сложного решения. Так же для данного типа характерно отстаивать собственные интересы, не учитывая интересы других. Такой подход может быть полезен, когда предмет конфликта важен в наименьшей степени для оппонента, либо, когда с другой стороной конфликта не обязательно поддерживать длительные отношения;



Рис. 2. Оценка способов реагирования в конфликте (приоритетный результат)

– для 10 % специалистов из всех типов опросника в наибольшей степени выражен тип «Приспособление», что характеризует готовность пожертвовать своими интересами, не отстаивая свое мнение, чтобы уступить другому человеку ради избегания противостоя-

ния. Данную позицию могут занимать люди с низкой самооценкой, которые считают, что их цели и интересы не должны приниматься во внимание, хотя их идеи могут оказаться лучше [8].

3. Результаты методики «Шкала оценки психологического климата в коллективе: шкала психологического климата в коллективе показала низкую степень благоприятности социально-психологического климата в коллективе.

Таким образом, анализ проблемы психологических особенностей межличностных отношений в коллективе показал, что в коллективе организации ОАО «РЖД» имеют средний уровень межличностных отношений, что характеризует наличие непрерывных конфликтов, статусных несоответствий, которые влияют неблагоприятно на самочувствие работников, способствует снижению производительности и качеству труда, увеличению текучести кадров, возрастанию социальной напряженности.

Признаком современной прогрессивной организации является ведение специальной работы по организационному развитию, в которой участвуют разные специалисты, в том числе и психологи. Выявленные психологические особенности межличностных отношений, которые как положительно, так и отрицательно влияют на коллективную и личностную эффективность в работе, необходимо корректировать, развивать и диагностировать организационному психологу в сотрудничестве с административно-управленческим составом и при участии руководителя организации.

Библиографические ссылки

1. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 576 с.: ил. (Сер. Мастера психологии).
2. Социальная психология : словарь / под ред. М. Ю. Кондратьева // Психологический лексикон : энцикл. сл. В 6 т. Москва, 2005. С. 116.
3. Карушева А. В. Теоретические аспекты межличностных взаимоотношений в трудах отечественных исследователей // Молодой ученый. 2016. № 3. С. 1004–1006.
4. Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. Москва : Моск. ун-т, 1990.
5. Научная библиотека диссертаций и авторефератов [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dissercat.com/content/mezhlichnostnye-otnosheniya-v-sisteme-upravlencheskoi-deyatelnosti-proizvodstvennoi-organiza#ixzz4hLbcbKdg> (дата обращения: 13.04.2015).
6. Карушева А. В. Проблемы межличностных взаимоотношений в различных коллективах // Молодой ученый. 2016. № 4. С. 691–693.
7. Овчаренко Е. А., Попкова М. В., Семенова Н. К. Межличностные отношения и конфликты на предприятии // Молодой ученый. 2016. № 10. С. 1368–1370.
8. Скворцова В. Н. Деловые и общественные отношения : учеб. пособие. Томск : ТПУ, 2006. С. 6.

References

1. Ilyin E. P. Psychology of communication and interpersonal relations. Saint-Petersburg, Piter, 2009, 576 p.: Il. (Ser. Masters of psychology).
2. Social psychology. Dictionary / Under the editorship of M. Yu. Kondratiev // Psychological vocabulary : Encyclopaedic dictionary. In 6 vol. Moscow, 2005, P. 116.
3. Karaseva A. V. Theoretical aspects of interpersonal relationships in the works of Russian researchers // Young scientist. 2016, No. 3, Pp. 1004–1006.
4. Ageev V. S. Intergroup interaction: socially-psychological problems. Moscow, Mosk. University press, 1990.

5. Scientific library of dissertations and abstracts [Electronic resource]. URL: <http://www.dissercat.com/content/mezhlichnostnye-otnosheniya-v-sisteme-upravlencheskoi-deyatelnosti-proizvodstvennoi-organiza#ixzz4hLbcbKdg> (date of visit: 13.04.2018).

6. Karaseva A. V. Problems of interpersonal relationships within different groups // *Young scientist*. 2016, No. 4, Pp. 691–693.

7. Ovcharenko E. A., Popkov M. V., Semenova N. K. Interpersonal relationships and conflicts at the enterprise // *Young scientist*. 2016, No. 10, Pp. 1368–1370.

8. Skvortsova V. N. Business and public relations : textbook. Tomsk, Publishing house TPU, 2006, P. 6.

© Агирбова М. А., Марина И. Е., 2018

УДК 159.91

НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Е. А. Буркова, студентка, И. Е. Марина, кандидат психологических наук, доцент

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31
E-mail: katerina060695@mail.ru

Открытие психологии и нейрофизиологии в области межполушарной асимметрии головного мозга важны в мышлении студентов. Знание особенностей нейрофизиологических основ мышления дает возможность при работе со студентами влиять на нейрофизиологию мышления. Рассмотрены теоретические аспекты взаимосвязи нейрофизиологической основы в мышлении студентов и представлены различия мышления у юношей и девушек.

Ключевые слова: нейрофизиология, нейрофизиологические основы, мышление, мышление студентов.

NEUROPHYSIOLOGICAL FOUNDATIONS OF THINKING IN STUDENTS

E. A. Burkova, Student, I. E. Marina, Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarsky Rabochy Av., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
E-mail: katerina060695@mail.ru

The discovery of psychology and neurophysiology in the field of interhemispheric asymmetry of the brain is important in students' thinking. Knowledge of the characteristics of the neurophysiological foundations of thinking makes it possible to influence the neurophysiology of thinking when dealing with students.

In the article theoretical aspects of interrelation of neurophysiological basis in students' thinking are considered and differences of thinking in young men and girls are presented.

Keywords: neurophysiology, neurophysiological bases, thinking of students, thinking.

Студенческий возраст, является самым оптимальным для формирования склада мышления, который характеризует будущую профессиональную направленность личности. Мышление, так же как и любой другой элемент психической деятельности, организуется по принципу функциональной системы.

По мнению ряда исследователей С. Пако и К. Ховланд, преимущественное развитие интеллектуальных функций находится в пределах 18–20 лет. Э. Д. Бульвер-Литтон утверждает, что, начиная с 20 лет, отмечается медленная инволюция в памяти и мышлении.

Экспериментальное исследование, посвященное проблеме развития взрослых, организованное под руководством Б. Г. Ананьева, показало, что на период 18–20 лет приходятся начальные «пики» в развитии высших психических функций, и в частности мышления. Высокий уровень развития мышления подтверждает большие потенциальные возможности обучаемого, способность человека не только воспринимать и запечатлевать информацию, но и активно ее перерабатывать для решения различного рода задач.

Физиологические исследования в сочетании с изучением анатомии и морфологии головного мозга привели к однозначному заключению: именно головной мозг является инст-

рументом нашего мышления. Головной мозг человека устроен необыкновенно сложно [1, с. 554].

Прежде чем подойти к рассмотрению изучения нейрофизиологических основ мышления в трудах ученых, приведем определение понятий «Мышление», «Нейрофизиология» и «Нейрофизиологическая основа».

Как отмечает Н. Н. Данилова, мышление является процессом познавательной деятельности и характеризуется оперированием понятиями, воображением и образами. Особенность и суть мышления заключается в выполнении операций с образами, которые в свою очередь составляют образную картину мира [2, с. 118].

По мнению А. С. Никифорова, мышление является высшей формой познавательной деятельности, которая тесно связана с синтезом, анализом, обобщением накопленных и приобретенных знаний [2, с. 119].

Нейрофизиология – раздел физиологии животных и человека, изучающий функции центральной нервной системы и её основных структурных единиц – нейронов.

Нейрофизиологическая основа – нейрофизиологические механизмы, которые опосредуют мышление [3, с. 110].

Какие характеристики мышления у студента будут развиваться, зависит от выбранной им специальности. В современной психологии пристальное внимание уделяется изучению такого процесса, как мышление. Ознакомившись с изучением этого многогранного процесса, психологи дают определение мышления, делая акцент на разные стороны этого процесса.

По мнению З. А. Зориной и И. И. Полетаевой, мышление является обобщённым и косвенным отражением окружающей действительности. В основе процесса мышления лежит оперирование образами, позволяющее выделить связи между объектами и их важные свойства [4, с. 99].

Описанные выше определения понятия «мышление» очень похожи. Исходя из этих понятий, можно выделить группу студентов, которые обучаются на технической специальности. У них развито пространственное мышление, благодаря височным и затылочным областям правого полушария.

Именно на естественно – научных специальностях студенты способны преобразовывать предметную реальность и использовать обобщенно приобретенные знания. В обеспечении познавательной деятельности участвуют структуры мозга: корковые области и подкорковые образования. Нейропсихологическими и психофизиологическими исследованиями выявлена специализированная роль передне- и заднеассоциативных отделов коры головного мозга, именно она дает возможность студентам анализировать и обобщать новую информацию [5, с. 98].

Выделяют три вида мышления студентов, которые одновременно являются тремя ступенями его развития: [6, с. 54].

1. Мышление наглядно-действенное, то самое, которое стоит за решением различных головоломок в виде «разнимания» железных фигурок.

2. Мышление наглядно-образное, когда мы решаем задачу в мысленном плане, например, воображаем, как вместить всю мебель в комнате, не переставляя ее.

3. Мышление вербально-логическое, или словесно-логическое, связанное с использованием речи и с применением определенных логических команд к той задаче, которая перед нами стоит.

Согласно исследованию, проведённому Г. Г. Валиулиной, развитие мышления юношей и девушек различны.

На первом – втором курсах юноши превосходят девушек в практическом и математическом мышлении, а девушки их в теоретическом мышлении. У юношей в большинстве случаев в данный возрастной период развито больше левое полушарие. Оно выделяет наиболее

существенные характеристики и легче улавливает различия объектов. У девушек – развито правое полушарие, которое оперирует только поверхностными характеристиками.

На третьем курсе юноши лучше, чем девушки, решают логические задачи и более информированы в области профессиональных понятий.

На четвёртом и пятом же курсах девушки превосходят юношей по многим характеристикам: в решении логических задач, гибкости мышления, критического мышления, по уровню развития практического мышления и профессионального категориального аппарата [7, с. 66].

Почему присутствует такая закономерность в мышлении? На основе данного исследования можно судить об отличиях строения мозга и его нейрофизиологии.

Прежде чем углубляться, сразу хочется отметить одну важную вещь: отличия в устройстве мозга у обоих полов не черно – белые. Граница размыта и может меняться в течение жизни в зависимости от приобретенного опыта.

Итак, первое, что можно сразу заметить: у юношей и девушек категорично различные карты связей в мозге.

Рассмотрим приоритеты полушарий, что представлено ниже.

Левое полушарие: абстрактное, аналитическое, вербальное, дискретное мышление, логика.

Правое полушарие: пространственно-образное, синтетическое, невербальное, симультанное (одновременное), ассоциативное мышление, интуиция.

В мозге юношей больше нервных связей между областями участками одного полушария, а в мозге девушек, наоборот, больше связей между полушариями. Это показывает, что девушке свойственно сочетать логику и интуицию. У юношей, наоборот, информация циркулирует практически раздельно в левом и правом полушарии. Юноша использует логику и интуицию по отдельности.

В решении любой сложной задачи задействуются оба полушария. Но у юношей они изолированы сильнее друг от друга. Отсюда вытекает свойство мужского интеллекта: его однозадачность. Юноша решает проблемы по одной, одной за другой, его мышление последовательно. У девушек же оба полушария взаимосвязаны, что позволяет им быть мультизадачными. Девушки умеют думать и делать много дел одновременно, на что юноши не способны [7, с. 77].

Итак, суммируя вышесказанное, соотнесем это с исследованием, проведённым Г. Г. Валиулиной. Юноши более активны на первых 3-х курсах обучения, так как именно в этот период обучения идет постоянный новый поток информации и для закрепления усвоенной информации решаются задания по шаблону, не подключая одновременно логики и интуиции. На старших курсах обучения идут задания обобщенного характера и можно говорить о том, что девушкам проще в обучении, так как оба полушария могут работать одновременно, включается логика и интуиция.

В мужском мозге большую долю занимает белое вещество – проводящие волокна. В женском же мозге относительно больший объем занимает серое вещество – то есть нервные клетки.

Это указывает на то, что серое вещество, то есть связи, играет в мышлении девушек более важную роль. Ее мышление в целом более ассоциативно. Если у юноши информация делится на отдельные «коробки», у девушки все соединено в одну огромную сеть ассоциаций. У юношей больше связей в задней части мозга, – это показатель развитого пространственного мышления и координации. Юноши лучше ориентируются на местности. У девушек – активные связи в передней части мозга, в которой располагаются речевые центры. Это показатель высоких языковых возможностей.

Проанализировав теоретические аспекты, можно сделать вывод, что понимания такого многогранного процесса, как мышление, довольно разнообразны. Благодаря мышлению чело-

век способен познать то, что недоступно представлению и восприятию, выделить существенные связи между людьми, предметами, и отделить их от случайных связей. Студенты, обучающиеся на гуманитарной специальности совершенствуют самостоятельность и критичность мышления; на естественно-научной – развивают способность преобразовывать предметную реальность; на технической – улучшают системное и пространственное мышление.

Творческое мышление развивают у всех студентов, так как способность творчески мыслить, необходима специалисту в разных сферах деятельности.

На основе изученного и описанного теоретического материала, мы выделили основные функции нейрофизиологии мышления, которые представляем списком ниже.

1. Восприятие и переработка информации для решения задач.
2. Оперирование понятиями, воображением и образами.
3. Синтез информации и обобщение накопленных и приобретенных знаний.
4. Анализ и обобщение новой информации.
5. Преобразование предметной реальности и использование приобретенных знаний.

Мы предлагаем преподавателям в работе со студентами, учитывать все функции и особенности нейрофизиологии мышления, в связи с чем, разработали следующие рекомендации.

1. Юношам лучше всего давать задания постепенно и на определенные сроки, постоянно проверяя их работу. Девушкам рекомендуем выдавать задания полностью блоком, так как им проще выполнять задания, мультимедийно, то есть работать в своем индивидуально заданном режиме.

2. Девушкам сложнее вообразить информацию в пространстве, чем юношам. При объяснении нового материала студентам, лучше всего использовать наглядный материал для девушек, а юношам давать возможность работать с воображением для того, чтобы новый материал лучше усваивался в головном мозге.

3. Размышлять проще, когда время для работы наименее оптимально. Легкая усталость в головном мозге дает возможность студентам переключать свое мышление на различные темы.

4. Для включения творческого и креативного мышления рекомендуем проводить занятия с использованием физических нагрузок, через различные активные упражнения. Они дают доступ к идеям, которые были закрыты в подсознании.

5. Для того чтобы студенты могли сконцентрировать внимание на детали в решении задачи, предлагаем использовать внешний шум. Проводите со студентами работу по группам, небольшой фоновый шум окружающей среды положительно действуют на центральную нервную систему и дает возможность сконцентрировать внимание на мелких деталях.

В заключение отметим, что данная тема исследования требует дальнейшего ее изучения, так как мышление является наивысшим интеллектуальным познавательным процессом. Мыслительный процесс многогранен и довольно разнообразен у юношей и девушек. Мышление имеет различные функции и для того, чтобы оно грамотно функционировало, мы предлагаем преподавателям в работе со студентами учитывать все функции и особенности нейрофизиологии мышления, через наши рекомендации.

Библиографические ссылки

1. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Ростов-н/Д : Феникс, 2000. 672 с.
2. Рамачандран В. С. Рождение разума. Загадки нашего сознания. Москва : Олимп-бизнес, 2006. 571 с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 153 с.
4. Данилова Н. Н. Психофизиология : учебник для вузов. Москва : Аспект Пресс, 2004. 373 с.
5. Зорина З. А., Полетаева А. И. Зоопсихология. Элементарное мышление животных : учеб. пособие. Москва : Аспект Пресс, 2002. 320 с.

6. Никифоров А. С. Неврология. Полный толк. сл. Москва : Медицина, 2010. 464 с.
7. Разумникова О. М. Вопросы психологии. Москва : Ижица, 2002. 137 с.

References

1. Stolyarenko L. D. Fundamentals of Psychology. Rostov-on-Don, Phoenix, 2000, 672 p.
2. Ramachandran V. S. The Birth of Reason. Mysteries of our consciousness. Moscow, Olimp-business, 2006, 571 p.
3. Rubinshtein S. L. Fundamentals of General Psychology. Saint-Petersburg, Peter, 2000, 153 p.
4. Danilova N. N. Psychophysiology : textbook for high schools. Moscow, Aspect Press, 2004, 373 p.
5. Zorina Z. A., Poletaeva A. I. Zoopsichology. Elementary thinking of animals : textbook. Moscow, Aspect Press, 2002, 320 p.
6. Nikiforov A. S. Neurology. Full explanatory dictionary. Moscow, Medicina, 2010, 464 p.
7. Razumnikova O. M. Questions of Psychology. Moscow, Izhitsa, 2002, 137 p.

© Буркова Е. А., Марина И. Е., 2018

УДК 316.6

РАЗРАБОТКА МОДЕЛИ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Е. В. Котова

Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева
Российская Федерация, 660060, г. Красноярск, ул. Ады Лебедевой, 89
E-mail: kotova.elena2014@mail.ru.

Представлена базовая модель конфликтной компетентности Б. И. Хасана; описаны этапы разработки операционной модели конфликтной компетентности подростков, которая может быть положена в основу изучения феномена конфликтной компетентности в подростковом возрасте (в частности ее структура, основные свойства).

Ключевые слова: конфликт, компетентность, подросток, модель, компоненты модели, работа по конструированию конфликта в образовательной среде.

DEVELOPMENT OF THE MODEL OF THE CONFLICT COMPETENCE OF ADOLESCENTS

E. V. Kotova

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astaf'ev
89, Ada Lebedeva Str., Krasnoyarsk, 660060, Russian Federation
E-mail: kotova.elena2014@mail.ru.

This article presents the basic model of B. I. Hassan's conflict competence, describes the stages of developing an operational model of teenagers conflict competence, which can be the basis for studying the phenomenon of conflict competence in adolescence (in particular – its structure and basic properties).

Keywords: conflict, competence, teenager, model, model components, work on the construction of the conflict in the educational environment.

Интерес к теоретическому и практическому изучению конфликтной компетентности подростков в настоящее время объясняется усилением конфликтности и напряженности в различных сферах общественной жизни и в частности, в образовании. Возникло определенное противоречие между запросами практики по управлению конфликтами и теоретическими и практическими возможностями современной психологии по осмыслению происходящих явлений и разработке практических подходов и рекомендаций по развитию конфликтной компетентности в подростковом возрасте.

При разработке структурных компонентов модели конфликтной компетентности подростков, мы опирались на базовую модель конфликтной компетентности, представленную в работах Б. И. Хасана [1].

Базовая модель конфликтной компетентности:

1. Умение дистанцироваться от столкновения.
2. Умение удерживать конфликт в его процессуальных характеристиках.
3. Умение реконструировать структуру – динамику конфликта.
4. Умение множественного неоднозначного объяснения.

5. Умение вариативных представлений перспектив.
6. Умение понимать и переживать как событие.
7. Умение искать и создавать новые ресурсы.

Базовая модель конфликтной компетентности является теоретической, обобщенной, «идеальной».

Разрабатываемая нами операционная модель является методическим инструментом, который применим для решения вопросов по формированию конфликтной компетентности в подростковом возрасте.

Научная гипотеза: мы предполагаем, что компоненты операционной модели конфликтной компетентности подростков имеют специфические возрастные ограничения; их содержание детерминировано социально-психологическими, половозрастными и субкультурными характеристиками.

Объект разработки – модель конфликтной компетентности подростка.

Предмет разработки – операционная модель конфликтной компетентности подростков, имеющая специфические возрастные ограничения.

Значимыми положениями при разработке структурных компонентов модели конфликтной компетентности подростков для нас явились следующие:

1. Определение Б. И. Хасана: «конфликтная компетентность это степень развития диапазона возможных стратегий действия в конфликте, умение реализовывать эти стратегии в реальных ситуациях с учетом возможного изменения условий и самих действующих сторон конфликта» [2].

2. Обладание различными стратегиями поведения в конфликте и умение их применять адекватно конкретным конфликтным ситуациям свидетельствует об определенном развитии личности.

3. В любом конфликте основанием его – являются интересы. В противоречии (как основании конфликта) представлены интересы. При этом интересы и ресурсы в подростковом возрасте имеют свою специфику, обусловлены ведущим видом деятельности, социально-психологическими, половозрастными и субкультурными характеристиками.

4. Конфликтная компетентность в подростковом возрасте возможна, если компетенция вменена взрослыми, а им (подростком) это принято.

5. Конфликт это один из основных источников, ресурсов и механизмов психического развития подростков.

В ходе реализации исследовательской программы было опрошено 95 учащихся седьмых, восьмых и девярых классов общеобразовательных школ г. Красноярска.

Опрос проводился в 3 школах по методике «Стиль поведения в конфликте» (К. Томаса) и ряду других диагностических методов. Полученные нами результаты опроса после обработки данных позволили прийти к следующим результатам. По общей выборке наибольший процент подростков предпочитают стратегию «компромисс» – 39 %, далее предпочтение отдается стратегии «приспосабливание» – 18 %, стратегии «соревнование» и «избегание» реализуются в 15 % и на последнем месте стратегия «сотрудничество» – 13 % обучающихся. Высокие результаты по стратегии «компромисс» можно объяснить желанием опрашиваемых подростков «предъявить» социально желательный образ «Я», который включает умение решать конфликты при помощи переговоров.

Однако реализация комплекса психодиагностических методов, не позволила решить задачи данной работы, что позволяет нам сделать вывод о необходимости дальнейшей разработки психодиагностического инструментария «чувствительного» к измерению компонентов конфликтной компетентности подростков.

Для обоснования структурных компонентов операционной модели конфликтной компетентности подростков нами был составлен гайд и вопросы интервью, которые представлены в табл. 1.

Гайд и вопросы интервью по изучению структурных компонентов модели конфликтной компетентности подростков

№ п/п	Гайд	Вопросы интервью
1	В каких областях (видах деятельности) «лежат»/сосредоточены интересы подростка? (задача для дальнейшего исследования: их специфика по сравнению с другими возрастными группами)	1. Чем ты любишь заниматься в свободное время? 2. Какие дополнительные занятия (секции, кружки, факультативы) ты посещаешь или хотел бы посещать? 3. В каких социальных группах в сети Интернет ты чаще всего бываешь? Что тебя в них привлекает?
2	Есть ли противоречивые интересы? Из какой позиции подросток делает выбор?	1. Бывает ли так, что тебе сложно выбрать какое-либо одно дело (занятие) из множества интересных дел? 2. Бывает ли так, что тебе одновременно нужно заниматься двумя-тремя делами? 3. Если интересных дел много, как ты выбираешь для себя дело (занятие)? 4. С кем и с чем приходится бороться?
3	Какие ресурсы позволяют (позволили) разрешить это противоречие?	1. Если долго не получается выбрать одно из нескольких дел, как ты поступаешь? 2. Нужна ли тебе помощь друзей/родителей/учителей/других людей в твоих делах? 3. Просишь ли ты помочь тебе друзей/родителей/учителей/других людей в твоих делах? Кого чаще просишь об этом?
4	Какие компетенции атрибутированы подростковому возрасту (что предписано подростку родителями, сверстниками, микросоциумом)? Насколько подросток чувствителен к ним?	1. Говорят ли тебе окружающие «Ты должен...»? Приведи несколько примеров. 2. От кого чаще ты слышишь эту фразу? 3. Как ты реагируешь на нее? 4. Удастся ли тебе соответствовать тем требованиям, которые тебе предъявляют окружающие?

Анализ интервью подростков позволил выделить компетенции, вменяемые подросткам со стороны взрослых людей (родителей, учителей, ближайшего социального окружения).

В табл. 2 представлено соотношение компонентов базовой модели конфликтной компетентности, компетенций, вменяемых подросткам со стороны взрослых и структурных компонентов операционной модели конфликтной компетентности подростков.

Следующий исследовательский шаг был связан с определением детерминант структурных компонентов операционной модели конфликтной компетентности подростков.

В доступных нам источниках, достоверных и надежных сведений о детерминации конфликтной компетентности в подростковом возрасте не обнаружено.

В отечественной психологии детерминизм определяется как закономерная и необходимая зависимость психических явлений от порождающих их факторов, включающая причинность как совокупность обстоятельств, предшествующих во времени следствию и вызывающих его, также выдвинута трактовка детерминизма как «действия внешних причин через внутренние условия» и как действия «внутреннего через внешнее» [3].

Опираясь на трактовку С. Ю. Головина, мы предположили, что содержание структурных компонентов операционной модели может быть детерминировано социально-психологическими, половозрастными и субкультурными характеристиками подросткового возраста.

**Соотношение компонентов базовой модели конфликтной компетентности
и операционной модели конфликтной компетентности подростков**

№ п/п	Компоненты базовой модели	Компетенции, вмененные подросткам	Структурные компоненты операционной модели
1	Умение дистанцироваться от столкновения	Должен соблюдать общественные нормы и правила	Способность удержаться от стихийного столкновения
2	Умение удерживать конфликт в его процессуальных характеристиках	Должен предвидеть/ прогнозировать последствия своего действия/бездействия Должен усвоить нормы межличностных отношений («быть примером для окружающих»)	Готовность преодолевать затруднения; способность разрешать противоречия на начальной стадии его возникновения; чувствительность подростков к усвоению норм отношений
3	Умение реконструировать структуру-динамику конфликта	Должен анализировать и критически мыслить	Способность анализировать и критически мыслить
4	Умение множественного неоднозначного объяснения	Должен уметь договариваться о способах разрешения конфликтных ситуаций	Знания, умения, навыки в межличностной коммуникации. Умение договариваться о совместной деятельности
5	Умение вариативных представлений перспектив	Должен думать о своем будущем (в триаде «выбор ОГЭ – выбор ЕГЭ – выбор профессии»)	Наличие собственной линии поведения (позиции). Осведомленность о разных способах действия в конфликтной ситуации
6	Умение понимать и переживать как событие	Должен иметь развитую интеллектуальную и эмоциональную сферу, контролировать свои эмоции	Способность к рациональной и эмоциональной оценке события. Овладение поведением, построение его на новом уровне
7	Умение искать и создавать новые ресурсы	Должен слушаться	Наличие представлений о ресурсах. Поиск новых ресурсов

Социально-психологические характеристики это:

а) роль в группе сверстников/ в классе – способ поведения подростков, отвечающий, принятым нормам и зависящий от их статуса в конкретной группе или социуме в целом; роль это социальная функция личности, является динамическим аспектом статуса, определяет стиль поведения статус в группе сверстников/ в классе;

б) статус – это положение подростка в системе социальных отношений, отражающее и определяющее его право и обязанности во взаимодействии и общении с социальным окружением;

в) позиция в группе сверстников/ в классе (от лат. positio) – это: 1) устойчивая система отношений подростка к определенным сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем поведении; 2) положение подростка в статусно-ролевой внутригрупповой структуре.

Половозрастные характеристики подросткового возраста:

а) по периодизации Д. Б. Эльконина ведущим видом деятельности в подростковом возрасте является интимно-личностное общение со сверстниками [4]. Для данного возрастного периода актуальной является потребность найти себя, свое место в группе сверстников. Формируется самооценка и уровень притязаний под влиянием того, как подросток

видит себя на фоне своих друзей, класса, компании, сравнивая себя с другими. Подросток прибегает к различным средствам, которые позволяют ему быть частью группы, получать ее поддержку, чувствовать единство.

б) гендерная идентичность – осознание себя в связи с культурными определениями мужественности и женственности. Возникшая в результате взаимодействия «Я» и других, гендерная идентичность проявляется как субъективный опыт психологической интериоризации мужских или женских черт;

в) социальная идентичность – один из процессов социальной идентификации, который состоит в том, что по мере того, как отношения все более стабилизируются, идентификация ее членов становятся более деперсонализированной, индивидуальные свойства становятся психологически относительно менее важными, чем общие групповые свойства.

Субкультурные характеристиками подросткового возраста:

а) этнонациональные особенности (ассоциированность с определенной этнической группой, положительный образ своего народа, благоприятное отношение к его культуре и традициям);

б) географические особенности (представления о пространственно-временных особенностях какой-либо территории, объекта, явления или процесса);

в) семейные особенности (тип семьи, особенности взаимоотношений, эмоционально-психологический климат др.).

Опираясь на учение Л. С. Выготского (1984) о социальной ситуации развития ребенка [5] и исследование Б. И. Хасана о конфликте, в котором конфликтная компетентность подростков рассматривается как умение удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способствующей его разрешению, мы разработали первичную схему детерминант конфликтной компетентности подростков (см. рисунок).

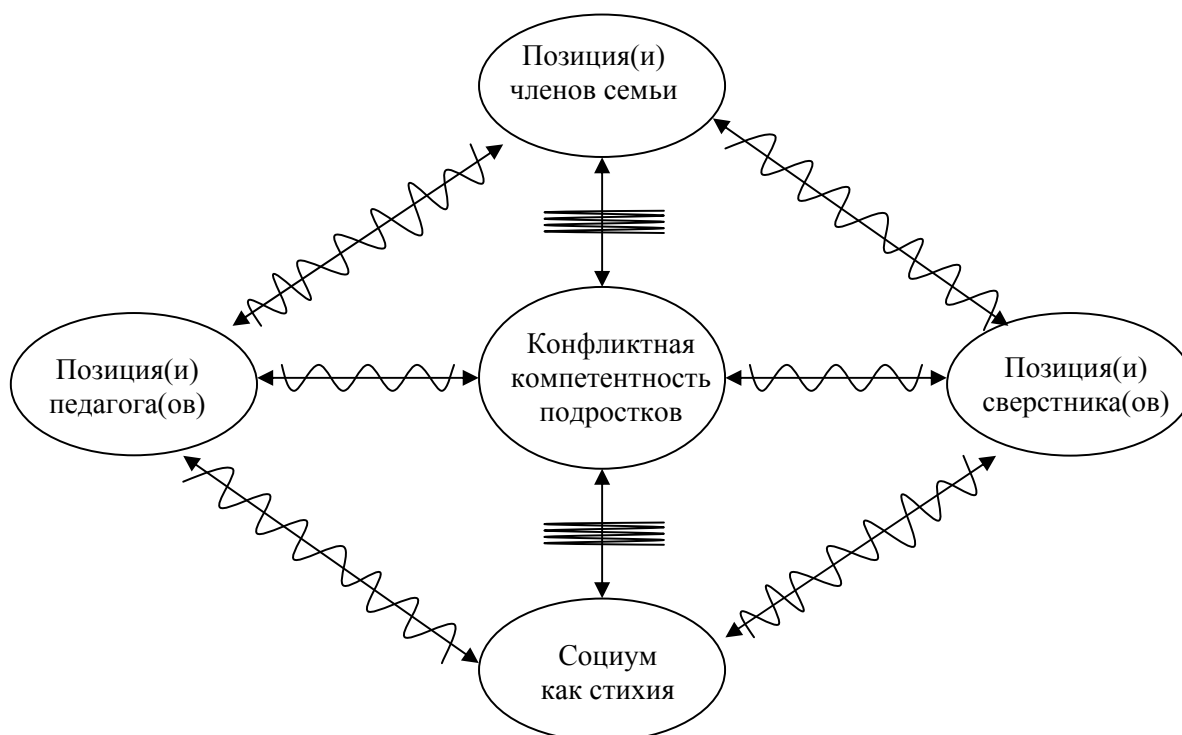


Схема детерминант конфликтной компетентности подростков:

↔ – взаимосвязь; ~ – условия

Мы полагаем, что она (конфликтная компетентность) детерминирована позиционным влиянием семьи, сверстников, педагогов, социума как стихии.

В качестве примеров позиционного влияния рассмотрим предмет типичных конфликтов в подростковом возрасте (по С. К. Нартовой-Бочавер) [6] и полученных нами, в ходе проведения интервью с подростками.

Так материалом конфликта с **родителями** выступают следующие ситуации: из-за автономности («Я взрослый»), из-за режима («Гуляет целый день»), из-за компьютера (ноутбука, планшета), из-за контроля привычек («Приходи не позже...»), из-за вкусов («нацепил на себя черт-те что»), из-за финансов, с родителями в случае их развода, с родителями в случае их ссор, из-за одежды; потому что запрещают общаться с тем, с кем ты общаешься; потому что заставляют читать, делать уроки; если запрещают поздно гулять; если запрещают пить, курить и т. п.; из-за выбора профессии; с сиблингами из-за интересов и увлечений, с сиблингами из-за ресурсов, с сиблингами из-за требований друг от друга.

Позиция(и) педагога(ов) могут приводить к конфликтным ситуациям из-за невыполненных заданий, пропуска уроков; из-за лени; из-за поведения подростков на уроках и переменах и т. п.

Ситуации, требующие конфликтной компетентности подростка **при взаимодействии со сверстниками**: из-за статуса в группе, из-за принадлежности к группе, из-за верности в дружбе, из-за чего угодно, из-за требований друг от друга, из-за мнений по разным вопросам, с ровесниками, если ты издеваешься над ними или они над тобой, с ровесниками, потому что ты из одной группы, а они из другой; с ровесниками из-за противоположного пола; с противоположным полом, если не хочет понимать то, что ты говоришь; с противоположным полом, если ведет себя не так, как хотелось бы; с противоположным полом из-за несовпадения взглядов.

Подростки конфликтуют с **социумом**: со взрослыми из-за норм, правил, ценностей и привычек, из-за вкусов, стиля жизни, запретов; с родителями ровесников (если дерешься, делаешь небезобидные пакости); со сверстниками, родителями и самим собой; со всеми из-за всего, с окружающим миром из-за поиска места в мире (идентичности).

Подростки конфликтуют с **самим собой**: по поводу идентичности (физической, социальной, мировоззренческой); если делаешь необдуманные поступки, за которые сам себя ругаешь; если ведешь себя, как не хотел; из-за низкой самооценки; если говоришь то, что не стоило, и не говоришь того, что стоило; если упрекаешь себя в слабости духа и некоторых чертах своего характера; по поводу внутреннего мира и принятия себя;

Последняя группа примеров «С самим собой» относится к содержанию внутренних конфликтов, переживаемых подростком.

Отметим то, что специфичным для подросткового возраста является именно материал конфликта, который представлен содержанием личной жизни подростка.

Весьма значимым фактором конфликтной компетентности, по мнению Б. И. Хасана, является половая принадлежность и возраст: «Есть немало оснований полагать, что половая принадлежность участников конфликтов, также как и их возраст являются важными характеристиками при выборе и осуществлении тех или иных стратегий, а в их рамках, разумеется, в значительной мере влияет на тактики поведения. Можно уверенно утверждать, что половозрастные особенности выступают в конфликте двояко. С одной стороны именно эти особенности как идентификационные являются собственно теми противоречивыми обстоятельствами, которые образуют материал конфликта; с другой стороны, эти ментальные характеристики являются значимыми при выборе тех или иных способов поведения».

Таким образом, вопрос о детерминации конфликтной компетентности в подростковом возрасте, о факторах, влияющих на нее, выступает как особая исследовательская задача, требующая дальнейшего осмысления и решения. Перечисленные детерминанты указывают

на то, что существует целая система взаимозависимостей и взаимодействия подростков в зависимости от контекста конкретных жизненных ситуаций и совершенного выбора.

Каждая из обозначенных характеристик придает специфическое своеобразие структурным компонентам операционной модели конфликтной компетентности подростков. Рассмотрим их более подробно.

Структурными компонентами операционной модели конфликтной компетентности подростков выступают:

- 1) способность удержаться от стихийного столкновения;
- 2) готовность преодолевать затруднения; способность разрешать противоречия на начальной стадии его возникновения; чувствительность подростков к усвоению норм отношений;
- 3) способность анализировать и критически мыслить;
- 4) знания, умения, навыки в межличностной коммуникации; умение договариваться о совместной деятельности;
- 5) наличие собственной линии поведения (позиции); осведомленность о разных способах действия в конфликтной ситуации;
- 6) способность к рациональной и эмоциональной оценке события; овладение поведением, построение его на новом уровне;
- 7) наличие представлений о ресурсах; поиск новых ресурсов.

Первый компонент операционной модели конфликтной компетентности подростков: *способность удержаться от стихийного столкновения*, например, находит свое отражение в способах поведения подростков, отвечающих принятым нормам и зависящих от их статуса в конкретной группе или социуме в целом. Например, частые вражда и конфликты между мальчиками и девочками в 6–7 классах [7]. Девочки, раньше вступающие в пубертатный период, начинают проявлять признаки женственности, в том числе в ожиданиях соответствующего отношения со стороны противоположного пола. А мальчики-ровесники такого отношения не демонстрируют, и более того, интуитивно чувствуют в девочках потенциальных соперников, причем более оснащенных в борьбе за лидерство и за место в групповой иерархии. Эта ситуация с одной стороны, провоцирует столкновение; с другой – активизирует предпосылки *способности удерживаться от стихийного столкновения*. Способность удержаться от стихийного столкновения может быть вменена взрослыми как нравственная норма поведения, детерминированная социально-психологическими, гендерными и субкультурными характеристиками подросткового возраста.

Второй компонент: *готовность преодолевать затруднения; способность разрешать противоречия на начальной стадии его возникновения* – например, активизируется в ситуации множественного выбора. Так, большинство подростков, отвечая на вопрос интервью «Если интересных дел много, как ты выбираешь для себя дело (занятие) ответили, что «выбирают то, которое принесет наибольшую пользу мне и окружающим», «выбираю то, которое нужно сделать в первую очередь», «выбираю по мере важности, ведь иногда на меня полагаются люди». Второй компонент также может быть обусловлен всеми тремя группами характеристик.

Третий компонент: *способность анализировать и критически мыслит*. Возрастной период от 7 до 12 лет характеризуется как стадия конкретных мыслительных операций. Ребенок младшего школьного возраста мыслит и ведет себя как взрослый, но только в конкретных ситуациях. Нет высокого уровня обобщения или абстракции. Подростковый период рассматривается как стадия интенсивного развития абстрактных операций (с 12 лет). Появляется *способность анализировать*, абстрагируясь от конкретных жизненных ситуаций. Мышление подростков протекает по законам формальной логики.

Четвертый компонент. Формирование иерархии межличностных отношений в классе, необходимость доказать свой приоритет, а следовательно и более высокое положение

в иерархии отношений, обнаружить для всех, что есть кто-то «слабее, чем я»; обострение требований и ожиданий, предъявляемых школьниками друг другу в межличностных отношениях предполагают *наличие знаний, умений, навыков в межличностной коммуникации и умение договариваться о совместной деятельности*. Данный компонент детерминирован в большей степени социальной и гендерной идентичностью подростков.

Пятый компонент: наличие собственной линии поведения (позиции); осведомленность о разных способах действия в конфликтной ситуации (подтверждается ответами школьников о наличии частых конфликтов и о двух сторонах конфликта: стороны «инициаторов» и «пассивной» стороны). Однако необходимо отметить, что, по мнению самих подростков, линия поведения (позиция) может быть «неадекватной, безответственной, авантюрной».

Шестой компонент: способность к рациональной и эмоциональной оценке события – подразумевает две разные стороны отношения субъекта к кому-либо (чему-либо), а именно его чувства и мнение.

Седьмой компонент: наличие представлений о ресурсах. При недостатке средств разрешения конфликта – поиск новых ресурсов. В ходе интервью подростки указали, на то, что, многие из них полагаются на жизненный опыт старших (родителей, тренера и др.) и обращаются к нему в затруднительных ситуациях («Если, не знаю – спрошу у бабушки». «Конечно нужна помощь друзей/ родителей/ учителей, я многого не знаю, но мне нестыдно просить у них помощи». «Чаще всего я прошу маму помочь мне, в каком-либо деле» и др.).

Таким образом, представленное обоснование структурных компонентов операционной модели конфликтной компетентности не является исчерпывающим, может дополняться в ходе последующих исследований. Все компоненты, без исключения, детерминированы социально-психологическими, гендерными и субкультурными характеристиками подросткового возраста. Внутренние конфликты подростков, как и внешние, служат источником становления его конфликтной компетентности. Структурными компонентами операционной модели конфликтной компетентности подростков выступают:

- 1) способность удержаться от стихийного столкновения;
- 2) готовность преодолевать затруднения; способность разрешать противоречия на начальной стадии его возникновения; чувствительность подростков к усвоению норм отношений;
- 3) способность анализировать и критически мыслить;
- 4) знания, умения, навыки в межличностной коммуникации; умение договариваться о совместной деятельности;
- 5) наличие собственной линии поведения (позиции); осведомленность о разных способах действия в конфликтной ситуации;
- 6) способность к рациональной и эмоциональной оценке события; овладение поведением, построение его на новом уровне;
- 7) наличие представлений о ресурсах; поиск новых ресурсов.

По сравнению с последующими возрастными периодами, в подростковом возрасте диапазон стратегий разрешения конфликтных ситуаций, а следовательно, и конфликтная компетентность ограничена опытом подростков и вмененными компетенциями; при этом этот диапазон значительно шире по сравнению с предыдущими этапами онтогенеза. Конфликтная компетентность подростков в большей степени «востребована» в сфере межличностных отношений, а также в конкретных житейских ситуациях, с которыми сталкивается подросток в повседневной жизни. Типы ситуаций, в которых актуализируется область напряженной жизни подростка: система отношений «подросток – сверстники», «подросток – родители», «подросток – учителя», «подросток – другие взрослые). Целенаправленная педагогическая работа по конструированию конфликта в образовательной среде позволяет формировать обозначенные выше компоненты конфликтной компетентности подростков как важнейшее психическое новообразование, связанное с субъективным переживанием отношения к самому себе как к взрослому.

На каждом этапе онтогенеза происходит становление определенных компонентов конфликтной компетентности, в каждом возрасте решаются определенные задачи, и адекватное решение этих задач определяет успешность дальнейшего движения личности. Представленная операционная модель конфликтной компетентности может быть положена в основу формирования конфликтной компетентности в подростковом возрасте.

Библиографические ссылки

1. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 256 с.
2. Хасан Б. И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. Красноярск, 1996.
3. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. Минск : Харвест ; Москва : АСТ, 2001. 800 с.
4. Эльконин Д. Б. Избр. психологич. тр. Москва : АРТ-Пресс, 2005. С. 268.
5. Выготский Л. С. Собр. Соч. В 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Элькониной. Москва : Педагогика, 1982–1984. 432 с.
6. Нартова-Бочавер С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 400 с.
7. Привалихина Т. И. Уровень и содержание конфликтной компетентности как образовательный эффект начальной школы : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Красноярск, 2004.

References

1. Hassan B. I. Constructive psychology of the conflict. Saint-Petersburg, Peter, 2003, 256 p.
2. Hassan B. I. Psikhotehnika conflict and conflict competence. Krasnoyarsk, 1996.
3. Dictionary practical psychologist / Sost. S. Yu. Golovin. Minsk, Harvest ; Moscow, AST, 2001, 800 p.
4. El'konin D. B. Selected psychological works. Moscow, ART-Press, 2005, P. 268.
5. Vygotsky L. S. Collected Works. In 6 vol. Vol. 4. Child psychology / Ed. by D. B. Elkonin. Moscow, Pedagogy, 1982–1984, 432 p.
6. Nartova-Bochaver S. K. Sovereign man: psychological study of the subject in its existence. Saint-Petersburg, Peter, 2008, 400 p.
7. Privalikhina T. I. level and content of conflict competence as educational effect of primary school : abstract of dissertation ... cand. of psychological sciences. Krasnoyarsk, 2004.

© Котова Е. В., 2018

УДК 159.91

ТЕХНИКИ САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ СТРЕССОВЫХ СОСТОЯНИЙ В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О. Ю. Парченко¹, магистрант,
С. А. Томилова, кандидат психологических наук, доцент

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31
¹E-mail: ks09.01@mail.ru

Деятельность современного руководителя всё чаще сопровождаются стрессовые состояния. Приведены дыхательные техники, помогающие в короткие сроки снять чрезмерную психическую нагрузку и предотвратить развитие стресса.

Ключевые слова: стресс, стрессовые состояния, саморегуляция, управленческая деятельность, дыхательные техники.

SELF-REGULATION TECHNIQUES AS A MEANS OF PREVENTION STRESS STATE IN MANAGEMENT ACTIVITY

O. J. Parchenko¹, MA Student,
S. A. Tomilova, Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarsky Rabochy Av., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
¹E-mail: ks09.01@mail.ru

The activities of a modern head's are increasingly accompanied by stressful state. The article describes breathing techniques that help in a short time to remove excessive mental stress and prevent the development of stress.

Keywords: stress, stressful conditions, self-regulation, management activities, breathing techniques.

В современных динамичных и нестабильных условиях осуществления управленческой деятельности, характеризующихся стремительным ростом профессиональных задач и требований, информатизацией общества, особое внимание уделяется навыкам профилактики стрессовых состояний. Отсутствие опыта саморегуляции в процессе профессиональной деятельности, неизменно сопряжённой с множеством негативных раздражителей, возникающих при выполнении деловых задач и в межличностных отношениях, неизменно приводит к чрезмерным умственным и психоэмоциональным нагрузкам.

Актуальность работы со стрессом в системе управления обусловлена также особенностями социально-экономического развития общества, модернизацией производств, расширением и укрупнением организационной структуры, сложностью, неустойчивостью и непредсказуемостью жизни организации, и ещё множеством факторов, оказывающим влияние на развитие современных учреждений.

Для выживания, сохранения и развития необходимо эффективное управление. В интересах сохранения структуры организации, поддержания режима деятельности, реализации программы, цели деятельности, оно должно осуществляться в единой целостной системе с объектами и результатами управления [1, с. 5].

В управленческой деятельности вероятность эмоциональных срывов наиболее высока, так как процесс управления включает принятие на себя обязательств, выбор альтернативных стратегий и оценку результатов. При этом на руководителя действует целый ряд стрессовых факторов, таких как дефицит времени, многозадачность, нестабильность информации, внутриличностные конфликты, ответственность за себя, за коллектив и за результат деятельности, а также внеслужебные или бытовые факторы и др.

Управленческий стресс преследует всех руководителей, которым ежедневно приходится принимать важные решения. Эмоции часто играют главную роль, они обладают большей силой при принятии решений, чем когнитивные способности личности, могут затмевать собой мыслительные процессы [2, с. 5].

Чрезмерная нагрузка на руководителя, профессиональные стрессы у сотрудников приводят к снижению производительности труда, наносят экономический ущерб организациям самого разного профиля.

Если человек, на фоне стресса или утомления, несет любой эмоциональный отрицательный заряд, мозг взаимодействует межнейронными связями между собой, никогда не успокаиваясь, не выключаясь. Вследствие этого в коре мозга формируются застойные нейронные поля, которые все время функционируют, и по закону доминанты, они начинают тянуть на себя другие раздражители. Произошло какое-то событие, вы на нем зациклились, а дальше происходит уже другое событие. Вместо того чтобы на это событие отреагировать, вы усиливаете то, которое у вас было. И все впечатления тянутся в один очаг.

В наше беспокойное время руководителю чрезвычайно важно сохранить здоровье своё и сотрудников. Каждый эффективный руководитель заинтересован в здоровом, сплочённом, работоспособном коллективе, тем более, что профессиональная деятельность занимает большую часть сознательной жизни человека, а трудовые стрессы вредят организации в целом, также влияют на психическое и физическое здоровье отдельного сотрудника, на его жизнедеятельность и трудоспособность.

Защитить своё здоровье от влияния факторов стресса, управлять работоспособностью сотрудников, можно, обучившись приёмам регуляции своего эмоционального состояния. Результат этого процесса во многом будет зависеть от самого человека, его желания пользоваться теми или иными приемами, системности их применения.

Когда человек регулирует собственную психическую сферу, мы имеем дело с саморегуляцией. Объектом регуляции для человека в данном случае являются его собственные поступки и действия, присущие ему психические явления (процессы, состояния, свойства) [3, с. 5].

Саморегуляция представляет собой совокупность приёмов и методов коррекции психофизиологического состояния, благодаря которым достигается оптимизация психических и соматических функций. Одновременно снижается уровень эмоциональной напряжённости, повышается работоспособность и степень психологического комфорта [4, с. 3].

Необходимо сказать, что понятие «саморегуляция» в различное время трактовали по-разному: Л. П. Гримак под саморегуляцией понимал, «психическое самовоздействие для целенаправленной регуляции всесторонней деятельности организма, его процессов, реакций и состояний»; по А. В. Алексееву саморегуляцией называется «воздействие человека на самого себя с помощью слов и соответствующих мысленных образов»; Л. Г. Дикая, А. С. Кузнецова, Г. И. Семикин считают, что, «саморегуляция – это специально организованная деятельность по управлению собственным состоянием»; Г. С. Никифоров под психическим саморегулированием принимал сознательные воздействия человека на присущие ему психические явления и выполняемую им деятельность и собственное поведение.

Сравнивая эти подходы, отмечаем общую идею в том, что саморегуляция, в основе своей, – деятельность, направленная на нормализацию своего психического состояния и его закрепления в позитивном направлении.

Интересны рассуждения о стрессе и самореализации в профессии выдающегося психофизиолога, основателя теории стрессов Г. Селье: «Главный источник дистресса – в неудов-

летворённости жизнью, неуважении к своим занятиям...»; человек непременно должен израсходовать запас своей адаптационной энергии, чтобы «удовлетворить врождённую потребность в самовыражении, совершить то, что он считает своим предназначением, исполнить миссию, для которой, как кажется, он рождён». В самом общем плане проблема контроля и предотвращения стресса (дистресса) в профессиональной деятельности связана не только с тем, чтобы непременно «бороться» со стрессом, сколько в грамотном и ответственном управлении производственным стрессом и снижении вероятности перерастания стресса в дистресс [5, с. 242–243].

Проблему саморегуляции можно также рассматривать в связи с созданием специальных средств и методов психической саморегуляции.

К методам саморегуляции можно отнести: расслабление мышц; визуализацию, аутогенную и идеомоторную тренировки, самогипноз, внушение, арт-терапию, физические упражнения и др.

Различают 4 основных стратегии преодоления стрессовых ситуаций:

– когнитивная (замена разрушительных (деструктивных) мыслей, убеждений на конструктивные, позитивные).

– поведенческая (приобретение опыта, умений и навыков, способствующих преодолению конкретных стрессовых ситуаций).

– эмоциональная (замена отрицательных переживаний на нейтральные или положительные).

– физиологическая (нормализация, стабилизация физиологических функций, улучшение состояния здоровья) [6, с. 30–31].

Одним из методов физиологической стратегии являются дыхательные техники.

Дыхание – уникальная функция человека, обладающая рядом важных особенностей:

– во-первых – это второй по жизненной важности процесс нашего организма (после работы сердца). Без еды человек может прожить месяц, без воды – неделю, без дыхания – две-три минуты;

– во-вторых, дыхание – это, пожалуй, единственная вегетативная функция, которая подчиняется контролю сознания. В определённых границах мы можем управлять своим дыханием и через него оказывать воздействие на деятельность других внутренних органов;

– в-третьих, ритм дыхания тесно связан с состоянием скелетной мускулатуры, и его правильное использование позволяет быстрее и полнее овладеть навыками мышечной релаксации;

– в-четвертых, соотношение вдоха и выдоха влияет на самочувствие человека.

Наше психологическое состояние отражается на характере дыхания, а, с другой стороны, изменяя характер дыхания, мы можем изменять в нужную сторону свое настроение [7, с. 19].

Дыхательная (респираторная) система представляет собой главную систему жизнеобеспечения организма, поддерживающую гомеостаз и контролирующую газообмен в крови. Значение дыхательной системы заключается не только в обеспечении клеток кислородом, но и в поддержании кислотно-щелочного равновесия, и, следовательно, функции ферментных систем клеток, ответственных за выработку энергии [8, с. 27].

Взаимосвязь между дыхательным аппаратом и скелетной мускулатурой человека, подтверждённая проведёнными ранее исследованиями, объясняет появление выраженного релаксационного эффекта после занятия дыхательными техниками [9, с. 204; 10, с. 280].

С точки зрения физиологии наиболее понятным действием обладает техника «Пранаяма», т. е. техника диафрагмального дыхания, где имеет место пролонгация фазы вдоха и выдоха и задержки дыхания после вдоха и выдоха. Другими словами происходит волевое изменение параметров внешнего дыхания: значительное урежение частоты дыхательных движений в минуту, уменьшение скоростных потоков воздуха, как на вдохе, так и на выдохе и углубление вдоха, в основном за счет функции диафрагмы [8, с. 26].

Пранаяма улучшает кислородный обмен в тканях. Во время её выполнения накапливается углекислота, и кислород начинает активно из периферической крови поступать в ткани, то есть начинают «дышать» не только лёгкие, но и кожа, и почки и печень и мозг.

Феномен произвольного апноэ (остановки дыхания) широко изучен в эксперименте (Маршак, 1961). В период апноэ происходит: мощный прилив крови к легким, возрастает парциальное давление углекислого газа (CO_2) в альвеолярном воздухе, начинается накопление CO_2 в крови и тканях [11, с. 275–279].

Из литературы известно, что углекислый газ в физиологически допустимых пределах оказывает положительное влияние на процессы оксигенации (насыщения кислородом), кроме того, обладает спазмолитическим эффектом [12, с. 8].

Для формирования здорового коллектива, кроме изменения основных подходов в управлении, руководителю дополнительно можно обучиться, и собственным примером научить своих сотрудников, простым дыхательным техникам, которые можно продуктивно использовать для снижения чрезмерного стресса. Пример, как известно, заразителен. Как только руководитель начинает перестраиваться – сбрасывает этот социально-психологический феномен и все вокруг начинают перестраиваться. Коллектив, он же, как семья, изменение психофункционального состояния руководителя, как главы семьи, приводит к изменению состояния всех других членов семьи, меняет всё окружение.

Существуют множество различных приёмов дыхательной регуляции. Медицинская наука еще не уделяет должного внимания давним традиционным техникам, ограничиваясь только констатацией факта их высокой эффективности. Убедительные научные исследования в области изучения древних оздоравливающих практик доказывают несомненную пользу в понимании механизмов их действия [8, с. 27].

Намеренное управление дыханием (когда сознательно контролируется число вдохов и выдохов) представляет собой, пожалуй, самый старым из приёмов работы со стрессовыми состояниями. О «пранаяме» упоминается в индуистской традиции Хатха-йоги. Регулируемое дыхание стало компонентом китайской гимнастики Тай Ши и боевого искусства Кун-Фу. Контроль дыхания тысячелетиями использовался для снижения тревоги и достижения состояния релаксации.

Оздоровительный эффект оказывает и привычка человека дышать в замедленном темпе, что при сегодняшнем дефиците времени является очень полезным качеством.

Существует три основных типа дыхания, в зависимости от типа вдоха, открывающего дыхательный цикл: ключичное (самое короткое и поверхностное), грудное (более глубокое, наиболее часто встречающееся. Происходит за счет межреберных мышц) и диафрагмальное (самое глубокое из всех типов дыхания. Происходит за счет сокращения диафрагмы, наполняет воздухом нижние отделы лёгких). Диафрагмальное или брюшное дыхание (животом) считается более физиологичным. Оно эффективно при нейтрализации стрессов даже высокой интенсивности. Такой эффект достигается как за счет более выраженных мышечных усилий, так и благодаря задержке дыхания в фазе выдоха [7, с. 20].

Человеку важно научиться определять свой тип дыхания и научиться произвольно, изменять привычный ритм на диафрагмальное дыхание для достижения состояния релаксации. Диафрагмальное дыхание ослабляет деятельность парасимпатической нервной системы, поддерживающей гомеостаз, и способствует полной релаксации.

При диафрагмальном дыхании в процесс газообмена присоединяются дополнительные альвеолы (концевые части дыхательного аппарата легких, имеющие форму пузырька, последние сосуды, куда проникает кислород во время дыхания, чтобы обновить кровь организма), не работающие при грудном типе дыхания. Общая площадь альвеолярного эпителия составляет 100 квадратных метров. Использование ее в полном объеме позволяет обеспечить и лучшую диффузию кислорода.

Улучшение оксигенации крови (насыщения кислородом) с одновременным накоплением углекислоты до физиологически оптимального уровня приводит к улучшению метаболизма всех тканей тела [9, с. 204].

Без сомнения исследования газообмена во время выполнения «пранаямы» были бы чрезвычайно интересны и своевременны, поскольку позволили бы подтвердить изложенную выше концепцию [8, с. 27].

Для многих видов дыхательных техник характерен удлиненный выдох, что ещё больше увеличивает период релаксации. Оздоровительный эффект даёт уже то, что концентрация на дыхании позволяет отвлечь мысли от источника стресса и переключить внимание на процесс дыхания. Это один из наиболее простых способов использования антистрессорного потенциала дыхания [7, с. 20].

Предлагаемые ниже упражнения (см. таблицу) просты в исполнении, краткие по времени, но их действие продолжительно с точки зрения снятия стресса и повышения работоспособности.

Общим для всех упражнений является поза. Рекомендуется принять одну из поз для пранаямы или медитации (поза «лотоса», поза «ученика», лёжа в Шавасане) или сидя с прямой спиной и стоящими на поверхности ногами, плечи, мышцы живота и лица расслаблены. Спина прямая, руки положите на колени или рядом с телом, ладонями вверх, глаза закройте.

По окончании процесса желательнее ещё несколько секунд держать глаза закрытыми, затем медленно открывать их [13, с. 70].

Курс дыхательных техник, приведённых в статье, является адаптированными нами вариантами упражнений, реализуемых на практике в течение длительного периода времени в программе «Искусство жизни» (Индия), основанной на древней традиционной культуре, охватывающей все аспекты жизнедеятельности организма, от нервной системы до духовной ментальной сферы жизни человека. Каждое из них можно использовать автономно, или применять последовательно в комплексе. Нами была отмечена эффективность данных дыхательных практик, связанных с ними положительных эффектов: уходит напряжение и беспокойство, прибавляется энергия, гармонизируется эмоциональная сфера.

Дыхательные техники саморегуляции стрессовых состояний в управленческой деятельности

Техника выполнения	Результат	Примечания
1. «Концентрация на дыхании»		
Сконцентрируйтесь на потоках прохладного воздуха, входящих через ноздри и выходящих теплых. Внимание при этом держите на кончике носа	Способствует быстрому успокоению и прекращению потоков мыслей	
2. Дыхание «Уджайи»		
Примите удобное положение, закройте глаза. Руки положите на колени ладонями вверх. Начните дышать через нос, издавая горлом сдавленный звук, который возникает за счет сужения голосовой щели. Теперь, без напряжения мышц лица, выполните несколько дыхательных циклов с закрытым ртом. При этом вы сможете почувствовать движение воздуха по задней стенке горла. Сначала этот звук будет напоминать храп, но, по мере тренировки, он станет мягким и почти неслышным. Сознательно замедлите и тем самым углубите вдох, немного задержите дыхание настолько, насколько сможете, без напряжения, и затем начните медленно выдыхать. Замедлите процесс выдоха так, чтобы выдох получился длиннее, чем вдох. Сделайте до 20 дыхательных циклов. Заканчивайте упражнение плавно и так же постепенно открывайте глаза	Поможет снять усталость или напряжение, беспокойство, справиться с какой-либо эмоцией	Можно использовать в любом месте и в любое время

Техника выполнения	Результат	Примечания
3. «Полное дыхание йогов»		
<p>Сделайте обычный вдох и выдох.</p> <p>Вдох. Начните выполнять дыхание уджайи. Вдох 3–4 секунды через нос, так как носовые ходы способны к фильтрации и обогреву проходящего через них воздуха. На вдохе надувайте живот, без участия мышц, живот при этом выпячивается вперёд, затем расширяется грудная клетка, поднимаются макушки лёгких (грудная клетка и ключицы приподнимаются).</p> <p>Вдох плавно, без паузы, переходит в начало выдоха.</p> <p>Выдох. Выдох (через нос или рот, как удобнее)</p> <p>Пауза после выдоха в течение 1 секунды и затем вновь начинается плавный вдох и следующий круг.</p> <p>Приведённые фазы условны, вдох выполняется слитно, одной плавной волной</p>	<p>Дополнительные дыхательные мышцы удовлетворяют повышенную потребность организма в кислороде</p>	<p>По глубине вдох не делайте «до отказа», достаточно примерно на 90 процентов</p>
4. «Моё тело спокойно»		
<p>Этап 1. Сядьте удобно, спина прямая, ноги свободно стоят на поверхности пола, ноги и руки не перекрещиваются. Положите правую ладонь на пупок, левую ладонь поверх правой.</p> <p>Этап 2. Представьте, под своими руками пустой мешок. На вдохе представляйте себе, что воздух входит через нос, идёт вниз и наполняет этот внутренний мешок, при этом ваши руки поднимаются. Продолжая вдох, представляйте, что мешок целиком заполняется воздухом. Волнообразное движение, начавшееся в области живота, продолжается в верхней и средней частях грудной клетки. Полная продолжительность вдоха составляет 2–3 секунды, по мере совершенствования навыка, её можно немного увеличить.</p> <p>Этап 3. Задержите дыхание. Сохраняйте воздух внутри мешка. Повторяйте про себя фразу: «Моё тело спокойно». Этап продолжается не более 2 секунд.</p> <p>Этап 4. Медленно начинайте выдыхать и опустошать мешок. При этом продолжайте повторять про себя фразу: «Моё тело спокойно». С выдохом ощущайте, как опускаются, приподнятые ранее живот и грудная клетка. Продолжительность этого этапа не должна быть меньше продолжительности двух предыдущих этапов. Когда вы обучитесь глубокому дыханию, первый этап можно будет опустить. Делайте это упражнение ежедневно 10–20 раз подряд</p>	<p>Снижает мышечное напряжение, состояние тревоги, частоту сердечных сокращений. Позволяет быстро успокоиться при стрессовой ситуации</p>	<p>Ускоренно вызывает состояние релаксации</p>

Техника выполнения	Результат	Примечания
5. Нади-шодхана пранаяма (альтернативное дыхание)		
<p>Поднесите правую руку к лицу, указательный и средний пальцы приложите в область между бровями, большим пальцем закройте правую ноздрю и сделайте медленный полный вдох через левую. Закройте безымянным пальцем левую ноздрю, одновременно откройте правую и сделайте полный и более медленный, чем вдох, выдох через правую ноздрю. Без задержки дыхания сделайте вдох через правую ноздрю. Закройте большим пальцем правую ноздрю и одновременно откройте левую, сделайте выдох через левую ноздрю. Это полный цикл. Выполните 8 таких циклов. Заканчивайте выдохом через левую ноздрю</p>	<p>Помогает успокоиться, сосредоточиться (к примеру, перед важной встречей), создаёт гармонию в работе полушарий головного мозга</p>	

Сандра Гремлинг и Стивен Ауэрбах считали: «Упражнения, ориентированные на глубокое дыхание, – важная составляющая всех видов расслабляющих процедур. Они представляют собой один из простейших и наиболее эффективных методов, способствующих релаксации. Они особенно облегчают жизнь людям, склонным в стрессовых ситуациях к панике» [14, с. 20].

Регулярное выполнение приведённых выше упражнений формирует, со временем, антистрессовую установку и способность, при необходимости, расслабляться самостоятельно и «моментально».

Приведённые в статье дыхательные техники, являются лишь частью большого числа способов, помогающих в короткие сроки снять чрезмерную психическую нагрузку, нейтрализовать психическое напряжение. Важно освоить саморегуляцию заблаговременно и применять при необходимости, активно участвуя в оптимизации собственного состояния.

Применение техник саморегуляции, способствует активизации механизмов адаптации человека, может стать хорошим средством профилактики стрессовых состояний в управленческой деятельности.

Библиографические ссылки

1. Витевская О. В. Основы управленческой деятельности : учеб. пособие. Самара : ПГУТИ, 2016. 134 с.
2. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха. Москва : КСП+, 2003. 272 с.
3. Панкратова Т. М. Саморегуляция в социальном поведении : учеб. пособие ; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. Ярославль, 2011. 112 с.
4. Шагивалеева Г. Р., Бильданова В. Р. Основы психической саморегуляции : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. Елабуга : ЕГПУ, 2006. 41 с.
5. Пряжников Е. Ю. Психология труда и человеческого достоинства. Москва : Академия, 2005. 480 с.
6. Психология стресса [Электронный ресурс] : учеб.-метод. пособие / сост. К. С. Карташова. Электрон. дан. Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2012. 35 с. URL: http://ipps.sfu-kras.ru/sites/ipps.institute.sfu-kras.ru/files/publications/PSIHOLOGIYa_STRESSA.pdf (дата обращения: 16.04.2015).
7. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 256 с.

8. Искусство жизни в XXI веке. Йога – Аюрведа – Медицина : материалы Междунар. мед. науч.-практ. конф. (30 августа 2005 г., Красноярск) / отв. ред. вып. Е. Г. Люлякина. Красноярск, 2005. 229 с.
9. Бреслав И. С. Паттерны дыхания. Ленинград, 1984. 205 с.
10. Бреслав И. С., Глебовский В. Д. Регуляция дыхания. Ленинград, 1982. 278 с.
11. Газенко Г. Г., Абрамсон Т. И. О показателе кислородной емкости крови // Бюл. Эксперим. биолог. 1991. № 5-6. 279 с.
12. Уэст Дж. Физиология дыхания : пер. с англ. Москва : Мир, 1988. 200 с.
13. Липень А. Йога дыхания. Оздоровительные пранаямы на каждый день. Санкт-Петербург : Питер, 2010. 128 с.
14. Гремлинг С., Ауэрбах С. Практикум по управлению стрессом. Санкт-Петербург, 2002. 234 с.

References

1. Vitevskaaya O. V. Fundamentals of Management Activities : tutorial. Samara, PGUTI, 2016, 134 p.
2. Orme G. Emotional thinking as a tool for achieving success. Moscow, PCB +, 2003, 272 p.
3. Pankratova T. M. Self-regulation in social behavior: tutorial ; Yarosl. State University named after P.G. Demidova. Yaroslavl, 2011, 112 p.
4. Shagivaleeva G. R., Bildanova V. R. Fundamentals of psychic self-regulation. Tutorial for university students. Yelabuga, publishing house YeSPU, 2006, 41 p.
5. Pryazhnikov N. S., Pryazhnikova E. Yu. Psychology of work and human dignity. Moscow, Academy, 2005, 480 p.
6. Psychology of stress [Electronic resource]: studies.-method. allowance / comp. K. C. Karataşova. Electron. dan. Krasnoyarsk, Sib. fader. Un-t, 2012, 35 p. URL: http://ipps.sfu-kras.ru/sites/ipps.institute.sfu-kras.ru/files/publications/PSIHOLOGIYA_STRESSA.pdf (date of visit: 16.04.2015).
7. Scherbatyh Yu. V. Psychology of stress and correction methods. Saint-Petersburg, Peter, 2006, 256 p.
8. The Art of Living in XXI century. Yoga – Ayurveda – Medicine : materials of the International Medical Scientific and Practical Conference (Krasnoyarsk, 30 of August 2005) / Executive editor perf. E. G. Lyulyakina. Krasnoyarsk, 2005, 229 p.
9. Breslav I. S. Breathing patterns. Leningrad, 1984, 205 p.
10. Breslav I. S., Glebowski V. D. Regulation of respiration. Leningrad, 1982, 278 p.
11. Gazenko G. G., Abramson T. I. About the index of oxygen capacity of blood / Bul. Experim. Biologist. 1991, № 5-6, 279 p.
12. West J Physiology of breathing : trans. from engl. Moscow, Mir, 1988, 200 p.
13. Lipen A. Yoga breath. Wellness pranayama for every day. Saint-Petersburg, Peter, 2010, 128 p.
14. Gremling S., Auerbach S. Workshop on Stress Management. Saint-Petersburg, 2002. 234 p.

© Парченко О. Ю., Томилова С. А., 2018

УДК 159.955

ЗНАЧЕНИЕ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ПРОФЕССИИ

О. Г. Трофимова¹, магистрант,
И. Е. Марина, кандидат психологических наук, доцент

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31
¹E-mail: olga_trofimova72@mail.ru

Рассматривается значение дивергентного мышления будущих психологов в процессе освоения профессии. Представлены основные понятия и характеристики дивергентного мышления. Описан результат, проведенного опроса «Что такое дивергентное мышление?» на базе Сибирского государственного университета науки и технологий имени М. Ф. Решетнева. Респондентами являлись студенты, будущие психологи (бакалавры и магистранты 1–2 курсов). По итогу проведенного опроса были даны рекомендации по развитию дивергентного мышления.

Ключевые слова: мышление, дивергентное мышление, личность будущего психолога.

THE VALUE OF DIVERGENT THINKING FUTURE PSYCHOLOGISTS IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF THE PROFESSION

O. G. Trofimova, MA Student,
I. E. Marina, Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarsky Rabochy Av., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
E-mail: olga_trofimova72@mail.ru

The article deals with the meaning of divergent thinking of future psychologists in the process of mastering the profession. Definitions and characteristics of divergent thinking are presented. Such concepts as divergent thinking, personality of the future psychologist are revealed.

Keywords: thinking, divergent thinking, personality of the future psychologist.

В условиях реформирования системы современного образования, быстром темпе роста новых технологий, меняются и задачи, связанные с важными компетенциями будущих психологов. На данном этапе существует необходимость подготовки высококлассных специалистов, умеющих управлять своим мышлением, способных гибко реагировать на происходящие изменения, выбирать из предложенных вариантов решения задач наиболее оптимальный и подходящий к данной ситуации.

По нашему мнению, быстрота, гибкость, оригинальность, нестандартность мышления, наряду с другими типами и видами мышления, являются необходимыми качествами, которые будущие психологи могут развивать в процессе освоения профессии. Как отмечают исследователи, профессиональная деятельность индивида определяется его неповторимыми индивидуально-личностными и возрастными характеристиками [1, с. 12]. Формирование и развитие индивидуального стиля профессиональной деятельности происходит опосредованно, через освоение профессиональных умений и навыков, усвоение норм и правил организационной культуры.

В связи с вышеописанной актуальностью, в данной статье мы задаемся следующим вопросом: Какое значение имеет дивергентное мышление для будущих психологов в процессе освоения профессии?

В теории деятельности понятие «мышление» характеризуется как прижизненно формирующаяся способность к решению разнообразных задач и целесообразное преобразование действительности, направленное на то, чтобы открывать скрытые от непосредственного наблюдения ее стороны [2, с. 298]. С. Л. Рубинштейн определял мыслительную деятельность как «опосредованное и обобщенное познание объективной реальности», которое происходит, исходя из потребности решения конкретной, проблемной ситуации [3, с. 310]. Процесс решения задачи, по мнению А. Н. Леонтьева, определяется как процесс поиска необходимых для этого средств в объективно данных условиях [4, с. 15].

П. Я. Гальперин разработал концепцию поэтапного формирования умственных действий, которая основывается на том, что психическая деятельность есть результат перенесения внешних материальных действий в план отражения, во внутреннюю структуру психической деятельности [4, с. 94]. Перенос внешнего действия вовнутрь, совершается в строгом порядке, поэтапно: от формирования и ознакомления ориентировочной основы будущего действия в практическом плане, на первом этапе, до выполнения действия в плане внутренней речи с необходимыми преобразованиями и сокращениями; переход действия из сферы Интеллектуального контроля на уровень интеллектуальных умений и навыков – на последнем [2, с. 316]. Мышление как феномен, обеспечивающий родовую особенность человека, принадлежит к категории психических познавательных процессов. Это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытий нового, процесс опосредствованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза [5; 6]. В структуру мышления входят такие компоненты, как:

- 1) понимание себя как субъекта;
- 2) дифференциация «своих» и «чужих» мыслей;
- 3) осознание еще не решенной проблемы как своей;
- 4) осознание своего отношения к проблеме [7, с. 295].

Мышление подразделяется попарно по разным основаниям:

- 1) по содержанию используемых средств (наглядное и вербальное);
- 2) по характеру протекания познавательных процессов (интуитивное и аналитическое);
- 3) по характеру задач (практическое и теоретическое);
- 4) функциональная классификация (творческое и критическое);

Также существует классификации по преобладающим типам мышления (в которой критическое мышление приравнивается к творческому) [1, с. 13].

Среди предложенных выше типов мышления, рассмотрим дивергентное мышление более подробно.

На данный момент, в научном сообществе не существует, однозначного ответа на вопрос, о том, что представляет собой этот феномен. Одни авторы (Н. Н. Вересов, И. П. Волков, Г. С. Альтшуллер и другие) рассматривают дивергентное и творческое мышление как одно целое, другие (М. С. Бернштейн, Э. Де Боно, И. Н. Семенов) сравнивают эти понятия между собой по степени значимости [7, с. 22].

Дивергентное мышление понимается, как способность выдвигать большое количество идей применительно к одному и тому же объекту [8; 9]. Этот феномен характеризуется как многомерный, многовариантный, альтернативный тип мышления [9, с. 6].

Вопросами изучения дивергентного мышления занимались Д. Роджерс, Э. П. Торранс, Дж. Гилфорд и другие ученые [7; 9]. По мнению Дж. Гилфорда, дивергентное мышление представляет собой «движение мысли в разных направлениях» [10, с. 28]. С такой точкой зрения, не согласен Л. Я. Дорфман, по его мнению, дивергентное мышление, это – «скачки мысли в разные стороны» [10, с. 28]. На основании изученного материала приводим классификации особенностей дивергентного мышления, что представлено в таблице.

Особенности дивергентного мышления

Вид мышления	Ключевая характеристика	Особенности дивергентного мышления
Дивергентное (от лат. <i>divergere</i> – обнаруживать, расхождение)	Способность выдвигать большое количество идей применительно к одному и тому же объекту	1. Беглость, гибкость, оригинальность, инновационность (Дж. Гилфорд, Дж. Келли, С. Медник и другие, А. И. Савенков, К. В. Дрязгунов) [11; 13]. 2. Оценка, анализ, осмысление поля значений, критичность (Дж. Гилфорд, Дж. Келли, С. Медник, А. И. Савенков, К. В. Дрязгунов, Т. Ю. Куликова) [11–13]

Сопоставив мнения разных ученых, мы пришли к выводу, что особенности дивергентного мышления, указанных авторами в 1 группе, соответствуют особенностям творческого мышления, то есть и для творческого так же, как и для дивергентного мышления, характерны: беглость, гибкость, оригинальность, инновационность.

Характеристики 2 группы особенностей дивергентного мышления: оценка, анализ, осмысление поля значений, критичность, являются также качествами критического мышления.

Критический тип мышления позволяет анализировать ситуации и события с формулированием обоснованных выводов и оценок, корректно применяя полученные результаты к ситуациям и проблемам.

Творческий тип мышления расширяет способности человека по-новому, нестандартным образом взглянуть на какие-то вещи и события.

Таким образом, особенности дивергентного мышления, выделенные учеными, в настоящее время являются востребованными и необходимыми в современных условиях жизни, так как они позволяют гибко реагировать на изменяющиеся условия и решать задачи, выбирая из разных вариантов наиболее оптимальный способ решения. Дивергентное мышление, по нашему мнению, имеет значение в освоении профессии у будущих психологов.

Личность будущего психолога формируется и развивается в процессе освоения учебно-профессиональных навыков. Посредством освоения этих навыков, будущие психологи развивают коммуникативные, интеллектуальные, мыслительные способности [14; 15]. Через работу в научно-исследовательской деятельности, участие в научно-практических конференциях, программах социально-психологического тренинга, направленных на развитие навыков красноречия, – будущие психологи овладевают такими умениями как: искусство задавать открытые вопросы, грамотно выстраивать свое публичное выступление, развивают красноречие и умение оперировать научными терминами, расширяют понятийный аппарат. Дивергентное мышление, как вид интеллектуальной деятельности развивает в будущих психологах интерес к научно-исследовательской работе, умение разрабатывать и анализировать гипотезы, а также, находить многовариантные решения задач.

Освоение профессиональных умений и знаний сопровождается изменением представлений будущих психологов о себе и своем месте в профессиональном и социальном мире, что способствует профессиональному самоопределению личности.

С целью определения значения дивергентного мышления будущих психологов в освоении профессии, мы разработали и составили опрос. Полный текст опроса мы предоставляем ниже.

1. Что такое дивергентное мышление?
2. Обладаете ли Вы, на ваш взгляд, дивергентным мышлением?
3. С какого возраста, по Вашему мнению, формируется дивергентное мышление?
4. Какой возраст, по Вашему мнению, является сенситивным для развития дивергентного мышления?
5. В каком возрасте заканчивается развитие дивергентного мышления?

6. Как Вы считаете, у кого лучше развито дивергентное мышление (у мужчин или у женщин)?

7. Каким образом Вы понимаете, что вам нужно развивать дивергентное мышление?

8. Каким способом (способами), по Вашему мнению, можно развивать дивергентное мышление?

9. С помощью, каких техник и приемов возможно развитие дивергентного мышления?

10. В каких мероприятиях по развитию дивергентного мышления Вы согласны участвовать?

На базе Сибирского государственного университета науки и технологий имени М. Ф. Решетнева (СибГУ им. М. Ф. Решетнева) нами был проведен опрос на тему: «Что такое дивергентное мышление?» В качестве респондентов выступили студенты 1 и 2 курса по направлению «Психология управления» (магистратура) и студенты 2 курса по направлению «Практическая психология» (бакалавриат). Мужчины и женщины в возрасте от 23 до 49 лет. Из них двое мужчин (в возрасте 25 и 27 лет) и 19 женщин (возрасте от 23 до 49 лет). Всего были опрошены 21 человек.

Для проведения опроса мы выбрали краткий вариант опросника. Студентам – будущим психологам предлагалось ответить на 4 вопроса из этого списка, что представлено ниже.

Ответ респондентов на вопрос «Что такое дивергентное мышление?» представлен на рис. 1.

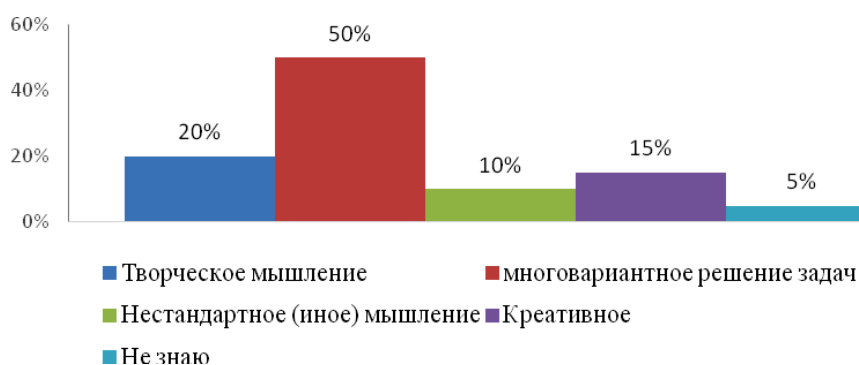


Рис. 1. Соотношение ответов на вопрос «Что такое дивергентное мышление?»

Ответ респондентов на вопрос: «Обладаете ли Вы, на ваш взгляд, дивергентным мышлением?» представлен на рис. 2.

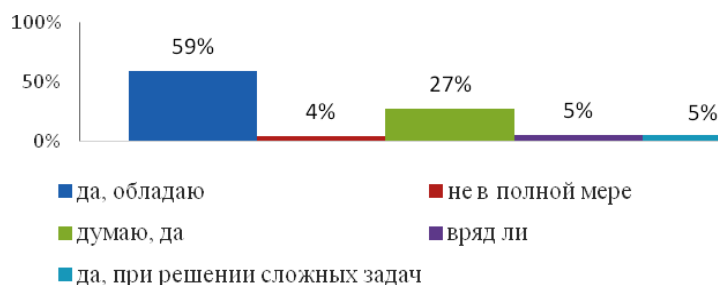


Рис. 2. Соотношение ответов на вопрос «Обладаете ли Вы, на ваш взгляд, дивергентным мышлением?»

Ответ респондентов на вопрос: «Каким образом Вы понимаете, что вам нужно развивать дивергентное мышление?» представлен на рис. 3.

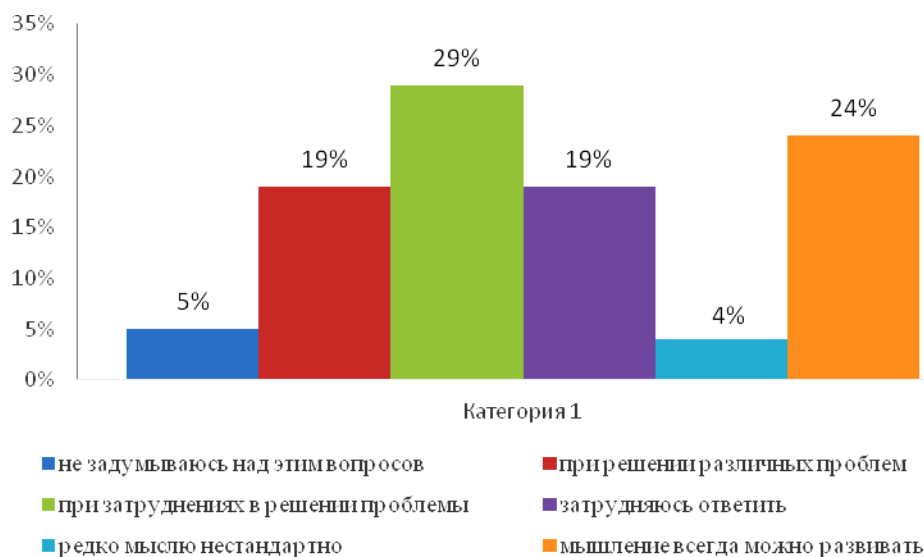


Рис. 3. Соотношение ответов на вопрос «Каким образом Вы понимаете, что вам нужно развивать дивергентное мышление?»

Ответ респондентов на вопрос: «В каких мероприятиях по развитию дивергентного мышления Вы согласны участвовать?» представлен на рис. 4. Некоторые из участников уточнили: есть ли варианты ответов. Поскольку они не предполагались, потребовалось информационное обсуждение о способах развития дивергентного мышления.

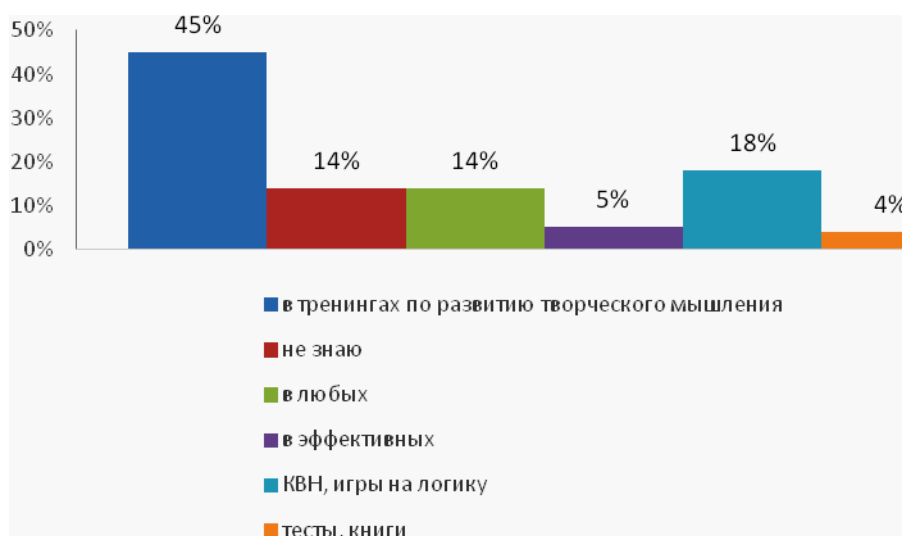


Рис. 4. Соотношение ответов на вопрос «В каких мероприятиях по развитию дивергентного мышления Вы согласны участвовать?»

По результатам проведенного опроса мы можем сделать вывод о том, что в данной группе респондентов, навыки дивергентного мышления позволяют им эффективнее и быстрее решать сложные вопросы в повседневной и учебно-профессиональной деятельности.

Большинство опрошенных, хотели бы повысить уровень развития дивергентного мышления посредством участия в тренинге, направленном на развитие этого типа мышления.

Результаты опроса показали, что дивергентное мышление будущих психологов нуждается в развитии и тренировке.

На основе полученных результатов опроса мы предлагаем следующие, дополненные нами, рекомендации для развития дивергентного мышления у студентов – будущих психологов.

Рекомендации по развитию навыков дивергентного мышления предлагаем ниже.

1. Упражнение «21 способ достижения цели» (к каждой цели составьте несколько вариантов решения).
2. Составлять карты понятий или ментальные карты (техника визуализации мышления и альтернативной записи. Ее можно применять для создания новых идей, фиксации идей, анализа и упорядочивания информации, принятия решений).
3. Применять метод «мозгового штурма» (оперативное решение конкретной задачи).
4. Использовать фрирайтинг или технику свободного письма (написание текста без акцентирования внимания на качестве записи).
5. Применять метод интерпретации (развитие навыка поиска, анализа и обобщения информации).
7. Активно участвовать в дискуссиях, «круглых столах», дебатах, публичных выступлениях.
8. Принимайте активное участие в конференциях, занимайтесь научно-исследовательской деятельностью.
9. Использовать моделирование ситуации (метод для развития системности и целостности мышления, эффективен в ситуации неопределенности).
10. Поучаствовать в проведении методики «5 Why» (методика направлена на поиск причины возникновения проблемной ситуации).
11. Применять «Диаграмму Исикавы» (или диаграмма «рыбья кость») – применяется с целью графического отображения взаимосвязи между решаемой проблемой и причинами, влияющими на ее возникновение.
12. Использовать метод символического видения (построение связей между объектом и его символом).
13. Использовать метод сравнения версий (сравнение собственного варианта решения проблемы с аналогами, сформулированными учеными, философами или специалистами в области данной проблемы).
14. Использовать метод вживания (мысленно, с помощью образов попытайтесь «переселиться» в наблюдаемый вами объект).
15. Использовать метод образного видения (представить себе в образах не существующие в материальном виде понятия).
16. Использовать метод ТРИЗ (теория решения изобретательских задач) придумать 10 вариантов решения задачи.
17. Использовать метод «5+» (тренировка оригинального мышления).
18. Принимать участие в различных интеллектуальных, организационно-деловых играх.
19. Использовать методику «квадрат Декарта» для принятия решений.

В результате тренировок дивергентного мышления будущие психологи приобретут/ разовьют следующие умения и навыки:

- 1) умение оперировать приобретенными знаниями в ситуации неопределенности;
- 2) навыки генерирования разных подходов к поставленной задаче;
- 3) понимание, что одну и ту же задачу можно решать разными способами;
- 4) умение отличать задачи с единственно правильным решением и задачи, допускающие выбор оптимального решения из нескольких одинаково правильных.

Эти умения способствуют более успешному индивидуально-личностному и профессиональному развитию будущих психологов.

Таким образом, в рассмотренном нами вопросе о значении дивергентного мышления будущих психологов в процессе освоения профессии, нами были сделаны следующие выводы:

1) дивергентное мышление представляет собой мышление, которое складывается из некоторого множества идей, оно помогает взглянуть на процесс поиска и решения проблемы с разных сторон.

2) дивергентное мышление является составляющим компонентом творческого мышления.

3) развитие навыков дивергентного мышления возможно через применение в учебном процессе задач с поисковой направленностью, через участие в мозговых штурмах, деловых играх.

4) по нашему мнению, развитие навыков дивергентного мышления обучающихся позволит, к моменту получения диплома бакалавра или магистра, получить специалиста более высокого уровня, способного решать ситуационные задачи, используя многовариантные способы решения и гибко реагировать на изменение условий в работе с таким сложным, многогранным феноменом как человеческая личность.

Следовательно, владение навыками дивергентного мышления наряду с другими типами и видами мышления, будет способствовать повышению значимости психолога, как специалиста на рынке профессиональных психологических услуг. Таким образом, мы можем ответить на вопрос, обозначенный нами в начале статьи, о том, что развитое дивергентное мышление имеет большое значение для будущих психологов в процессе освоения профессии.

Библиографические ссылки

1. Байнякшина Е. Ю., Марина И. Е. Преобладающий тип мышления студентов в перспективе профессиональной деятельности // Педагогика и психология: проблемы развития мышления : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (08 дек. 2016 г., Красноярск) / под общ. ред. Т. Н. Ищенко ; СибГУ им. М. Ф. Решетнева. Красноярск, 2017. С. 11–16.

2. Маклаков А. Г. Общая психология. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 583 с.

3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2015. 713 с.

4. Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. А. Спиридонова, М. В. Фаликман, В. В. Петухова. Москва : АСТ : Астрель, 2008. 672 с.

5. Оксфордский толковый словарь по психологии [Электронный ресурс] / под ред. А. Ребера, 2002. URL: <https://vocabulary.ru/termin/konvergentnoe-myshlenie.html> (дата обращения: 12.03.2018).

6. Большой психологический словарь [Электронный ресурс] / сост. Б. Мещеряков, В. Зинченко. Москва : Олма-пресс, 2004. URL: <https://vocabulary.ru/termin/myshlenie.html> (дата обращения: 12.03.2018).

7. Абдуллаева С. А. Теоретические подходы к изучению дивергентного мышления будущих психологов [Электронный ресурс] // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. 2015. № 4 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-izucheniyu-divergentnogo-myshleniya-buduschih-psihologov> (дата обращения: 30.03.2018).

8. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 272 с.

9. Черенкова Л. В. Развитие дивергентного мышления педагогов [Электронный ресурс] : метод. рек. Астана : АОО «Назарбаев. Интеллектуальные школы» ; Центр пед. мастерства, 2016. 40 с. URL: https://cpm.kz/upload/iblock/f3f/divergentnoe-_s-primechaniyami-_cherenkova-1.v1.pdf (дата обращения: 12.03.2018).

10. Дорфман Л. Я Креативное ментальное поле, дивергенция и вариативность // Психологич. журн. 2016. Т. 37, № 1. С. 26–34.

11. Кулакова А. Б., Фомина Ж. В. Применение активных методов обучения в формировании дивергентного мышления обучающихся [Электронный ресурс] // *Вопр. территориального развития*. 2015. № 8. С. 4–10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-aktivnyh-metodov-obucheniya-v-formirovanii-divergentnogo-myshleniya-obuchayuschih-sya> (дата обращения: 18.03.2018).
12. Левин И. Л. Антропологические аспекты творчества и их отражение в образовательной деятельности [Электронный ресурс] // *Интернет-журнал «Науковедение»*. 2014. Вып. 4. С. 1–21. URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/71PVN414.pdf> (дата обращения: 23.03.2018).
13. Калинова Ю. А., Подходова Н. С. Система задач на «перецентрирование» как средство развития дивергентного мышления [Электронный ресурс] // *Современные проблемы науки и образования*. Пенза : Академия естествознания. 2015. № 6. С. 19–21. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25390005> (дата обращения: 30.03.2018).
14. Быкова Е. А. Особенности профессионально важных качеств психолога [Электронный ресурс] // *Вестник Шадринского гос. пед. ин-та*. 2015. № 3. С. 108–115. URL: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2015/2015-3-23.pdf> (дата обращения: 13.03.2018).
15. Жуматаева М. С., Бапаева М. К. Профессионально-важные качества будущих психологов [Электронный ресурс] // *Достижения науки и образования*. 2015. № 1. С. 58–61. URL: <http://scienceproblems.ru/professionalno-vazhnye-kachestva-budushchih-psihologov.html> (дата обращения: 13.03.2018).

References

1. Balakshin E. J., Marina I. E. Dominant type of thinking of students in the future professional activities // *Pedagogics and psychology: problems of development of thinking: materials of the II all-Russian scientific-practical conference with international participation (08.12.2016. Krasnoyarsk)* / under total ed. T. N. Ishchenko ; Reshetnev University. Krasnoyarsk, 2017, Pp. 11–16.
2. Maklakov A. G. *General psychology*. Saint-Petersburg, Peter, 2005, 583 p.
3. Rubinstein S. L. *Fundamentals of General psychology*. Saint-Petersburg, Peter, 2015, 713 p.
4. *Psychology of thinking* / ed. by Yu. B. Gippenreiter, V. A. Spiridonov, M. V. Falikman, V. V. Petukhova. Moscow, AST : Astrel, 2008, 672 p.
5. *Oxford explanatory dictionary of psychology* / ed. by A. Reber. 2002. URL: <https://vocabulary.ru/termin/konvergentnoe-myshlenie.html> (date of visit: 12.03.2018).
6. *Great psychological dictionary* / comp. B. Meshcheriakov, V. Zinchenko. Moscow, OLMA-press. URL: <https://vocabulary.ru/termin/myshlenie.html> (date of visit: 12.03.2018).
7. Abdullaev S. A. Theoretical approaches to the study of divergent thinking of future psychologists // *proceedings of DSPU. Psychological and pedagogical Sciences*. 2015. No. 4 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-izucheniyu-divergentnogo-myshleniya-buduschih-psihologov> (date of visit: 30.03.2018).
8. Cold M. A. *Psychology of intelligence. Paradoxes of research*. 2nd ed., rev. and extra. Saint-Petersburg, Peter, 2002, 272 p.
9. Cherenkova L. V. development of divergent thinking of teachers: method. rivers'. Astana, Nazarbayev Intellectual schools, Centre for pedagogical skill, 2016. 40 p. URL: https://cpm.kz/upload/iblock/f3f/divergentnoe-_s-primechaniyami-_cherenkova-l.v1.pdf (date of visit: 12.03.2018).
10. Dorfman L. I'm a Creative mental field, divergence and variability // *Psychological journal*. 2016. Vol. 37, No. 1, Pp. 26–34.
11. Kulakova A. B., Fomina Zh. V. The use of active methods of training in the formation of divergent thinking students // *Territorial development Issues*. 2015. No. 8. Pp. 4–10. URL:

<http://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-aktivnykh-metodov-obucheniya-V-formirovaniy-divergentnykh-myshleniya-obuchayushchisya> (date of visit: 18.03.2018).

12. Levin L. I. Anthropological aspects of creativity and their reflection in educational activity // The Internet journal “Sociology of SCIENCE”. 2014, Vol. 4, Pp. 1–21. URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/71PVN414.pdf> (date of visit: 23.03.2018).

13. Kalinova Yu. A., Prihodova N. S. System of tasks for “re-focusing” as a means of divergent thinking development // Modern problems of science and education. Penza, Academy of Natural Sciences. 2015, No. 6, Pp. 19–21. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25390005> (date of visit: 30.03.2018).

14. Bykova E. A. Peculiarities of professionally important qualities of a psychologist // Bulletin of the Shadrinsk State Pedagogical Institute. 2015, No. 3, P. 108–115. URL: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2015/2015-3-23.pdf> (date of visit: 13.03.2018).

15. Zhumataeva M. S., Bapaeva M. K. Professionally important qualities of future psychologists // Achievements of science and education. 2015, № 1, Pp. 58–61. URL: <http://scienceproblems.ru/professionalno-vazhnye-kachestva-budushchih-psihologov.html> (date of visit: 13.03.2018).

© Трофимова О. Г., Марина И. Е., 2018



СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ



УДК 159.955

ОСОБЕННОСТИ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ ЛИЧНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ

А. В. Амельченко¹, магистрант, С. Д. Белянкина, магистрант,
И. В. Климова, кандидат психологических наук, доцент

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31

¹E-mail: amelchenkoav@mail.sibsau.ru

Рассматриваются стиль мышления руководителя образовательной организации как определенная особенность мыслительной стратегии личности руководителя в процессе принятия решения.

Ключевые слова: мышление, стиль мышления, виды стиля мышления.

PECULIARITIES OF THINKING STRATEGIES OF PERSONNEL LEADERS IN THE DECISION-MAKING PROCESS

A. V. Amelchenko, MA Student, S. D. Beliankina, MA Student,
I. V. Klimova, Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarsky Rabochoy Av., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation

E-mail: amelchenkoav@mail.sibsau.ru

In the article, the thinking style of the head of an educational organization is considered as a specific feature of the manager's thinking strategy in the decision-making process.

Keywords: thinking, thinking style, types of thinking style.

В современном мире постоянно происходящие изменения, и в связи с этим, руководителям организаций приходится по-новому подходить к оценке роли мышления в процессе принятия решения. При разрешении проблем руководитель применяет определенный набор мыслительных стратегий, которые имеют как сильные, так и слабые стороны. Оперативное решение возникающих проблем, умение быстро адаптироваться к новым условиям являются важными условиями для выживания организации и успешной деятельности руководителя, который выступает инициатором идей, перемен, являясь для подчиненных наставником, примером для подражания, «маяком» в решении проблемных ситуаций. Руководителю по своей специфике управленческой деятельности, очень часто приходится: анализировать прошлый опыт принятия решения в проблемных ситуациях; применять и обобщать предыдущий опыт решения аналогичных ситуаций, включая накопленный и жизненный опыт. В своем исследовании мы высказали предположение о том, что в процессе мыслительной деятельности руководителя задействован вероятнее всего его доминирующий стиль мышления.

Известно, что вся человеческая деятельность, в том числе и управленческая, осуществляется с помощью мышления, что подтверждается исследованиями А. Н. Леонтьева [1].

Мышление является предметом исследования философов, психологов, физиологов и специалистов других областей знания и как опосредствованное и обобщенное познание

человеком предметов и явлений объективной действительности в их существенных свойствах, связях и отношениях рассматривали многие ученые [2, с. 9].

Мы в своем исследовании понимаем мышление как способность человека связывать образы, представления, понятия; определять возможности их изменения и применения; обосновывать выводы, регулирующие выведение, общение, дальнейшее развитие самой мысли [2].

Под стилем мышления мы будем понимать стратегии, приемы, навыки и операции, которыми обладает личность в силу своих индивидуальных особенностей в процессе принятия решения.

А. Харисоном и Р. Брэмсоном была предложена оригинальная концепция типологии эффективности использования интеллектуальных ресурсов личност. Данная концепция базируется на теории познания А. Харрисона и Р. Брэмсона (Harrison A. F., Bramson R. M.) [3], которые выделили пять чистых стилей мышления интеллектуальной деятельности личности на примере анализа творчества философов, которые с разным складом ума были определены разные философские системы: синтетический, идеалистический, прагматический, аналитический, реалистический. Российские исследователи А. А. Алексеев и Л. А. Громова адаптировали методику этих авторов на российской выборке [4].

В научной литературе описаны следующие стили мышления:

– синтетический стиль мышления проявляется в создании чего-то нового, оригинального, зачастую осуществление мыслительных операций. Такие люди формулируют свои теории, замечают противоречия в чужих рассуждениях, пытаются найти принципиально новое решение. Представителями синтетического стиля мышления – Гегель и Уайтхед;

– идеалистический стиль мышления проявляется в склонности к интуиции, толерантности, неконфликтности, ориентации на поиск средств для достижения общей цели. Для людей этого типа характерен широкий взгляд на вещи, однако последний основывается на интуитивных оценках. Люди с идеалистическим стилем мышления испытывают затруднения при решении математических и логических задач. Представителями являются Кант и Кольридж;

– прагматический стиль мышления ориентирован на личный опыт, на использование тех материалов, которые доступны. Представителей данного типа мышления присущи готовность к сотрудничеству, отсутствие пессимизма, высокий уровень энтузиазма при решении прикладных проблем. Представителями являются Джон Дьюи и Сингер;

– аналитический стиль мышления направлен на синтетическое и всестороннее рассмотрение вопросов. У людей с данным стилем мышления доминирует интерес к технологиям, методам, инструментам, а также к поиску и накоплению новой или дополнительной информации. Представителями являются Лейбниц и Декарт;

– реалистический стиль мышления ориентирован на признание фактов и реальным является только то, что можно непосредственно почувствовать, лично увидеть или услышать. У людей с таким складом ума ярко выражена потребность контролировать ситуацию и действия других людей. Представителями являются Джон Локк и Бентам [5].

По мнению авторов этой классификации, каждый человек в определенной степени владеет всеми названными стилями мышления, однако применяют в процессе принятия решения доминирующие типы мышления.

В нашем исследовании мы поставили вопрос: какой стиль мышления преобладает у руководителя образовательной организации в процессе принятия решения?

Для определения стиля мышления руководителей образовательной организации, нами был использован тест «Индивидуальные стили мышления» А. Алексеева, Л. Громова [6]. Данная методика предназначена для определения предпочитаемого индивидуального стиля мышления руководителя в процессе принятия решения.

В нашем исследовании приняли участие 25 руководителей образовательной организации. Поданным тестирования были получены следующие результаты:

1. Среди опрошенных выявлено следующее соотношение выраженности стилей мышления: чистый стиль – 48 %; профиль с двумя доминирующими стилями – 28 %; три доминирующих стиля наблюдалось – 16 %; плоский профиль – 8 %. Данные представлены на рис. 1.

Чистый стиль мышления – доминирующий стиль мышления в процессе принятия решения. Плоским называется профиль, при котором все пять стилей выражены приблизительно одинаково. А. Харрисон и Р. Бремсон полагают, что лица с плоским профилем являются наиболее адаптивными, они легко приспосабливаются к изменяющимся условиям, поскольку не привязаны к одной стратегии мышления и могут менять ее в зависимости от требований ситуации. Люди с плоским профилем лишены индивидуального стиля и поэтому мало предсказуемы.

2. Среди опрошенных преобладающий стиль мышления: аналитический – 68 %; реалистический – 24 %; идеалистический – 8 % опрошенных; синтетический – 8 %; прагматический – 0,4 %. Данные представлены на рис. 2.

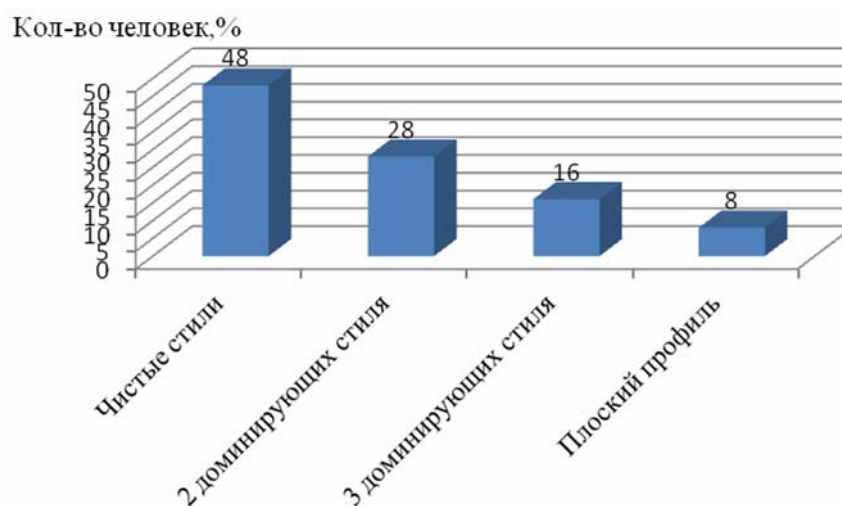


Рис. 1. Процентное соотношение выраженности стилей мышления личности руководителя образовательной организации

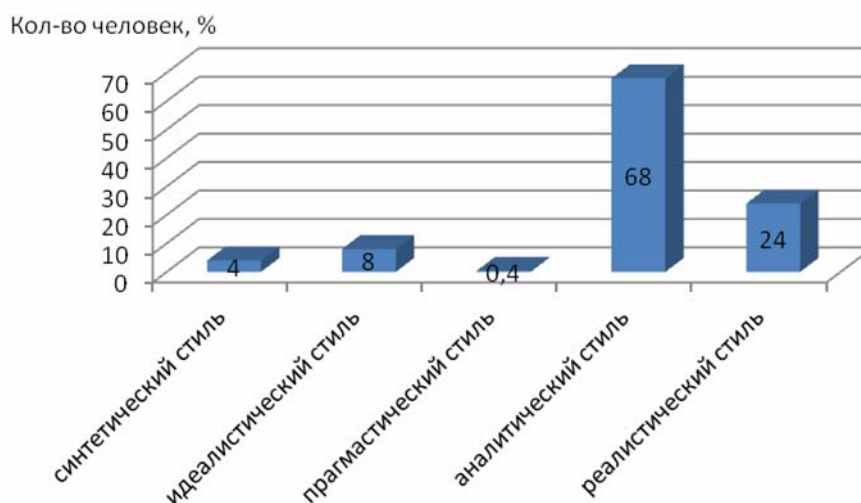


Рис. 2. Преобладающий стиль мышления руководителя образовательной организации

3. Среди опрошенных пренебрегающие или игнорирующие стили мышления: аналитический стиль отсутствует; синтетический – 64 %; идеалистический – 20 %; прагматический – у 28 %; реалистический – у 4 %. Данные представлены на рис. 3.

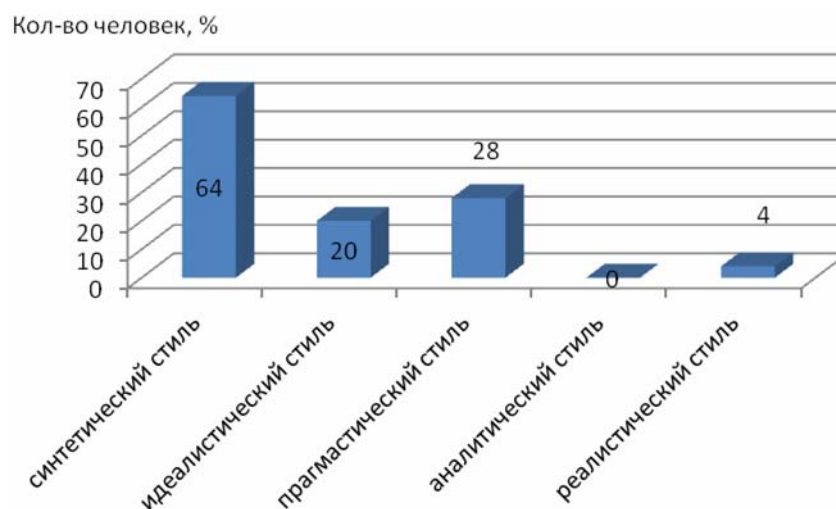


Рис. 3. Пренебрегающий или игнорирующий стиль мышления руководителя образовательной организации

Таким образом, в ходе нашего исследования было установлено, что индивидуальный стиль мышления влияет на поведение и личностные особенности человека, способы принятия решений. Выявлен преобладающий стиль мышления руководителя образовательной организации в процессе принятия решения – аналитический.

Библиографические ссылки

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Электронный ресурс]. Москва : Политиздат, 1975. URL: <https://www.marxists.org/russkij/leontiev/1975/dyeatyelnost/index.htm> (дата обращения: 16.04.2018).
2. Психология. Познавательные процессы. Ч. II. Мышление : учеб. пособие для студ. и слушателей Ин-та доп. образования, повыш. квалификации и переподготовки специалистов / В. Л. Зорина, Г. В. Глинкина, И. Д. Еремеевская и др. ; Сиб. гос. технологич. ун-т. Красноярск, 2004. 100 с.
3. Harrison A. F., Bramson R. M. The art of thinking. N. Y. Berkley Books, 1984. Pp. 189–193.
4. Алексеев А. А., Громова Л. А. Поймите меня правильно. Санкт-Петербург : Эконом. шк., 1993. 351 с.
5. Холодная М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. Москва : ПЕРСЭ, 2002. 304 с.
6. Истратова О. Н., Эксакусто Т. В. Психодиагностика : коллекция лучших тестов. 11-е изд. Ростов-н/Д : Феникс, 2016. 375 с.

References

1. Leont'yev A. N. Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost' [Elektronnyy resurs]. Moskva, Politizdat, 1975. URL: <https://www.marxists.org/russkij/leontiev/1975/dyeatyelnost/index.htm> (data obrashcheniya: 16.04.2018).

2. Psikhologiya. Poznavatel'nyye protsessy. CH. II. Myshleniye : ucheb. posobiye dlya stud. i slushateley In-ta dop. obrazovaniya, povysh. kvalifikatsii i perepodgotovki spetsialistov / V. L. Zorina, G. V. Glinkina, I. D. Eremeyevskaya i dr. ; Sib. gos. tekhnologich. un-t. Krasnoyarsk, 2004, 100 s.
3. Harrison A. F., Bramson R. M. The art of thinking. N. Y. Berkley Books, 1984, P. 189–193.
4. Alekseyev A. A., Gromova L. A. Poymite menya pravil'no. Sankt-Peterburg, Ekonom, shk., 1993, 351 s.
5. Kholodnaya M. A. Kognitivnyye stili: o prirode individual'nogo uma. Moskva, PERS·E, 2002, 304 s.
6. Istratova O. N., Eksakusto T. V. Psikhodiagnostika : kolleksiya luchshikh testov. 11-e izd. Rostov-n/D, Feniks, 2016, 375 s.

© Амельченко А. В., Белянкина С. Д., Климова И. В., 2018

УДК 159.98

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛУБ КАК ПРОСТРАНСТВО ДЛЯ РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
АЭРОКОСМИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА**

Н. А. Антоненко, педагог-психолог
И. В. Климова, кандидат психологических наук, доцент

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31
E-mail: antonenko.nataa@gmail.com

На примере деятельности педагога-психолога университета предложена форма занятий для развития профессиональной компетентности преподавателей.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, профессиональная компетентность преподавателя, психологическая компетентность, психологический клуб.

**PSYCHOLOGY CLUB AS A AREA FOR DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL
COMPETENCE OF TEACHERS OF AEROSPACE COLLEGE**

N. A. Antonenko, pedagogue-psychologist,
I. V. Klimova, Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarsky Rabochy Av., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
E-mail: antonenko.nataa@gmail.com

On the example of the work of a psychologist with teachers of the University, the form of classes for development of professional competence of teachers is offered.

Keywords: competence, professional competence of the teacher, psychological competence, psychological club.

Успешная реализация преподавателя в профессиональной деятельности требует больших интеллектуальных и эмоциональных ресурсов, что в полной мере относится и к деятельности педагогов Аэрокосмического колледжа, одного из структурных подразделений университета.

В последние годы возросли требования к личности преподавателя колледжа, его роли в образовательном процессе, приветствуется индивидуальный подход к работе, новаторство, проектность, использование новых педагогических технологий.

Во многом, это связано с большими изменениями в социальной, информационной, технологических сферах жизни человека в конце XX – начале XXI века, что требует другого содержания образования, перехода от знаниевой парадигмы, ориентированной на информированность, к компетентностному подходу, предполагающему целостный опыт решения жизненных проблем, выполнение ключевых функций, социальных ролей, компетенций. Предметное знание при этом не исчезает из структуры образованности, а начинает выполнять в ней подчиненную, ориентировочную роль [1].

Базовыми понятиями компетентностного подхода являются компетенция и компетентность.

А. В. Хуторской определяет компетенцию как социальное требование, внешнюю норму к образовательной подготовке, необходимую для качественной продуктивной деятельности в определенной сфере, как определенные знания и умения, а компетентность как владение, обладание соответствующей компетенцией, т. е. как внутреннее качество личности [2; 3].

Компетентность существует в различных формах: в качестве степени умелости, способность личностной самореализации, некоего итога саморазвития индивида или формы проявления способности. Природа компетентности в том, что с одной стороны она является продуктом обучения, а с другой – следствием саморазвития индивида, его личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта. Компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации [1].

А. Г. Каспражак определяет компетентность как способность человека результативно действовать в нестандартных ситуациях. Понятие компетентности является более широким, чем знания или умения: компетентность включает в себя знания, умения, учебный, профессиональный и жизненный опыт, которые самостоятельно реализуются студентом и выпускником, и используются ими в определенной конкретной ситуации – и в жизни, и в профессиональной деятельности [4].

Современное образование основано на формировании компетентности у обучаемых. Отметим, что есть противоречие – преподаватели колледжа, которые в соответствии с образовательными стандартами должны формировать компетентность у студентов, изначально получали образование в знаниевой парадигме. Таким образом, изменения в образовательной системе конца XX – начала XXI века требуют нового понимания успешности в деятельности преподавателя, выявления ее составляющих и условий формирования профессиональной компетентности.

Ю. Г. Татур определяет понятие профессиональной компетентности как «... проявленные на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая ее социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования» [5].

Методологические основания исследования профессиональной компетентности представлены современными психологическими теориями и концепциями: философско-психологической концепцией личности как субъекта жизнедеятельности С. Л. Рубинштейна, теорией социально-психологического развития личности А. В. Петровского, теорией деятельности А. Н. Леонтьева психологической концепцией профессиональной компетентности А. К. Марковой, концепцией коммуникативной компетентности Л. А. Петровской, концепцией субъективности В. А. Петровского [6].

В научной литературе компетентности пытаются разграничить по видам [6].

Согласно А. К. Марковой существуют следующие виды профессиональных компетентностей преподавателей:

- специальная или деятельностная профкомпетентность (наличие специальных знаний и умение применить их на практике);
- социальная профкомпетентность (принятые в профсообществе приемы профессионального общения);
- личностная профкомпетентность (владение способами самовыражения и саморазвития, способность планировать свою профессиональную деятельность, самостоятельно принимать решения, видеть проблему);
- индивидуальная профкомпетентность (владение приемами саморегуляции, готовность к профессиональному росту, неподверженность профессиональному старению, наличие устойчивой профессиональной мотивации) [7].

Нас интересует психологический компонент в структуре профессиональной компетентности, при этом необходимо учитывать, что связи между структурными элементами не являются линейными. Таким образом, психологическая компетентность присутствует во всех видах профессиональных компетентностей, указанных А. К. Марковой.

Психологическая компетентность как феномен имеет мультикомпонентную структуру, которую разные исследователи определяют неоднозначно, что затрудняет поиск способов ее формирования и развития.

Традиционно психологическая компетентность рассматривается как совокупность психологических знаний, умений и набор социально-психологических характеристик личности [8].

А. Д. Алферов рассматривает психологическую компетентность как составную часть профессиональной подготовки преподавателя и приводит перечень знаний и умений, которыми должен обладать психологически компетентный преподаватель [9].

И. Ф. Демидова под психологической компетентностью понимает сложное личностное образование в системе педагогической деятельности учителя – совокупность психологических знаний и основанных на них психологических умений, при чем психологическая компетентность рассматривается как основа, фундамент педагогической деятельности [10].

Л. Ф. Алексеева рассматривает психологическую компетентность как умение интегрировать психологические, педагогические и профессиональные знания для решения задач обучения, развития и воспитания студентов [11].

Определение психологической компетентности, данное Е. Н. Каменской, является квинтэссенцией рассмотренных выше взглядов на природу психологической компетентности преподавателя.

Согласно Е. Н. Каменской психологическая компетентность – это умение интегрировать психологические, педагогические и профессиональные знания для решения практических задач обучения, воспитания, обеспечивающее высокий уровень профессионального самопознания и имеющее следующую структуру:

- мотивационно-волевой блок (мотивы, цели, потребности, ценностные установки);
- функциональный блок (психологические знания, умения, навыки);
- рефлексивный блок (умение сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития и достижений).

Функциональный блок также состоит из структурных элементов, включающих в себя:

- индивидуально-психологическую компетентность (способность учитывать индивидуально-психологические особенности обучаемых в учебно-воспитательном процессе);
- социально-психологическую компетентность (способность эффективно организовывать взаимодействие с обучаемыми);
- психолого-педагогическую компетентность (умение интегрировать психологические и педагогические знания для решения практических задач обучения и воспитания).

Все указанные характеристики профессиональной компетентности нельзя рассматривать изолированно, так как они носят интегративный, целостный характер и являются продуктом профессиональной подготовки в целом [6]. На наш взгляд, данный подход наиболее полно и структурно корректно отражает содержательный контекст феномена психологической компетентности преподавателя.

На примере работы педагога-психолога Аэрокосмического колледжа представляем клубную форму занятий по развитию психологической компетентности преподавателей.

Под клубом мы понимаем объединение людей по интересам в определенном месте, для членов которого характерны инициативность, самодеятельность, общественные мнение и общественное сознание. Предполагается, что клуб должен управляться творческими специалистами, обладающими знаниями о содержании деятельности и достаточными практическими навыками в этом направлении, при чем специалисты должны быть определены администрацией.

Целями создания психологического клуба преподавателей Аэрокосмического колледжа являются развитие социальной и творческой активности его членов, психологическое просвещение, повышение психологической компетентности.

Участие в работе клуба добровольное, соответственно, посещающие его сотрудники являются мотивированными. Кроме того, характер работы в клубе отличается от профессиональной деятельности некоторой ориентированностью на релаксацию и работу над собой. В клубе преподаватели устанавливают и развивают межличностные контакты, различные по целям, по глубине, устойчивости, продолжительности и другим признакам.

Одной из предпосылок создания психологического клуба послужил анализ педагогической ситуации, показавший увеличение количества конфликтов между участниками педагогического процесса, на основании чего руководителем было принято управленческое решение разработать и реализовать программу тренинга конфликтной компетентности. Программа была реализована педагогами-психологами Аэрокосмического колледжа. Первоначальная реакция участников на решение руководителя провести тренинг была настороженной, участие было обязательным и имело форму повышения квалификации. Следует отметить, что некоторые участники по своей должности имели более высокий статус, чем педагоги-психологи, что также накладывало отпечаток на взаимодействие. В процессе проведения тренинга психологам удалось установить стабильный контакт с преподавателями, вызвать интерес к психологическим знаниям, к осознанию своего поведения. Кроме того, одной из задач тренинга было структурировать представления о научной и житейской психологии, в том числе, показать мифологизированность житейских знаний о сфере психологии и психологической помощи и, соответственно, уменьшить тревожность при взаимодействии с психологами.

Еще одной предпосылкой создания психологического клуба была определенная профессиональная компетентность психологов, проводящих тренинг, которые являются одновременно психотерапевтами и, соответственно, использовали в работе особые техники, создающие условия и мотивирующие к осознанию своего поведения и дальнейшей работе над собой. После тренинга было определенное количество заявок на индивидуальную психотерапевтическую работу. С некоторыми преподавателями эта работа носила достаточно продолжительный характер, а наблюдения показали определенные изменения в профессиональном поведении [12].

Также предпосылкой создания психологического клуба стали предложения преподавателей продолжить работу с психологом после проведения тренинга конфликтной компетентности и личной психотерапии. Вопрос был в поиске формы проведения таких занятий.

Руководитель психологического клуба на данный момент опирается в своей работе на инициативных преподавателей, которые готовы координировать действия участников по организации места и времени встречи и создавать дополнительные, повышающие комфорт, условия для работы клуба.

Программа клуба на данный момент находится в стадии формирования, тематика встреч достаточно гибкая, опирается на интерес участников к определенной психологической направленности в соответствии с представлениями руководителя клуба о развитии профессиональной и психологической компетентности преподавателей. Также в колледже параллельно существует психологический клуб для студентов.

На данный момент в психологическом клубе для преподавателей состоялось семь встреч со следующей тематической направленностью: тренинг установления контакта для эффективного межличностного взаимодействия, направленный на развитие социально-коммуникативной компетентности, тренинг антитротлинга, направленный также на развитие социально-коммуникативной компетентности, но в экстремальных, жестких условиях общения, работа с психосоматическими проявлениями, формирующая понимание себя, своих ресурсов, способов самовосстановления).

Планируется проведение анкетирования для выявления актуальных для участников психологических тем для последующего анализа и окончательного формирования программы работы клуба с учетом цели формирования психологической компетентности преподавателей.

Стоит отметить, что в рамках работы клуба создаются условия для формирования психологической компетентности только у тех преподавателей, которые посещают клуб. Но на наш взгляд, аналогичная ситуация происходит и на любом тренинге – если сотрудник не мотивирован, результат тренинга будет сомнительным. Кроме того, обсуждение содержания занятий в клубе за рамками встреч вызывает интерес у не посещающих его сотрудников, за счет этого есть приток новых членов.

Предполагаем, что более эффективно было бы совмещать краткосрочные тренинги с определенной тематикой для конкретных категорий преподавателей в форме повышения квалификации, например, тренинги для молодых преподавателей, и такую постоянную форму работы как психологический клуб.

Библиографические ссылки

1. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика, 2003. № 10. С. 8–14.
2. Хуторской А. В. Образовательные компетенции и методология дидактики // Методология педагогики в контексте современного научного знания : сб. науч. тр. Межд. науч.-теорет. конф., посвящ. 90-летию со дня рождения В. В. Краевского (22 сентября 2016 г.) / ред.-сост. А. А. Мамченко ; Институт стратегии развития образования РАО. Москва, 2016. С. 70–79.
3. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование, 2003. № 2. С. 58–64.
4. Каспржак А. Г. Тенденции развития образования: проблемы управления // Компетентностный подход в образовании : материалы Первой конф. Центра изучения образоват. политики. Москва : Универс. книга, 2005. 320 с.
5. Татур Ю. Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования. Москва : Логос ; Универс. книга, 2006. 130 с.
6. Каменская Е. Н. Психологическая компетентность преподавателя вуза: понятие и структура // Вестник Таганрог. ин-та упр. и экон. 2009. № 1. С. 95–99.
7. Маркова А. К. Психология труда учителя. Москва, 1993.
8. Гришечко О. С. Влияние психологической компетентности на профессиональный рост учителя иностранного языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dissercat.com/content/vliyanie-psikhologicheskoi-kompetentnosti-na-professionalno-lich-nostnyi-rost-uchitelyainost> (дата обращения: 01.05.2018).
9. Алферов А. Д. Опыт и проблемы повышения психологической компетентности учителя // Вопр. психологии. 1999. № 4.
10. Демидова И. Ф. Развитие психологической компетентности студентов – будущих учителей [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-psikhologicheskoi-kompetentnosti-u-studentov-pedagogicheskikh-kolledzhei#ixzz5FFLBWwhP> (дата обращения: 01.05.2018).
11. Алексеева Л. Ф. Психологическая компетентность преподавателя высшей школы // Высш. образование в России. 2007. № 8.
12. Антоненко Н. А. Индивидуальная психотерапия как эффективный способ профилактики эмоционального выгорания педагогов Аэрокосмического колледжа // Решетневские чтения. 2017. Т. 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://disk.sibsau.ru/index.php/s/MFIUVZOYXXMwQI5> (дата обращения: 01.05.2018).

References

1. Bolotov V. A., Serikov V. V. Competent model: from idea to educational program // *Pedagogy*, 2003, № 10, Pp. 8–14.
2. Khutorskoy A. V. Educational Competencies and Methodology of Didactics // *Methodology of Pedagogy in the Context of Modern Scientific Knowledge / Sb. sci. tr. Int. scientific-theoretical. conf., dedicated to the 90th anniversary of the birth of V. V. Kraevsky (September 22, 2016) / Red.-Comp. A. A. Mamchenko ; Institute for the Strategy for the Development of Education of RAO. Moscow, 2016, P. 70–79.*
3. Khutorskoy A. V. Key Competences as a Component of the Personally Oriented Education Paradigm // *Public Education*. 2003, № 2, Pp. 58–64.
4. Kasprzhak A. G. Tendencies in the development of education: governance problems // *Competence approach in education : materials of the first conference of the Center for the Study of Educational Policy. Moscow, University Book, 2005, 320 p.*
5. Tatur Yu. G. Higher education: methodology and design experience. Moscow, Logos ; *University Book, 2006, 130 p.*
6. Kamenskaya E. N. Psychological competence of the university teacher: concept and structure // *Bulletin of the Taganrog Institute of Management and Economics*. 2009, No. 1, Pp. 95–99.
7. Markova A. K. *Psychology of teacher's work*. Moscow, 1993.
8. Grishechko O. S. The influence of psychological competence on the professional growth of a foreign language teacher [Electronic resource]. URL: <http://www.dissercat.com/content/vliyanie-psikhologicheskoi-kompetentnosti-na-professionalno-lichnostnyi-rost-uchitelya-inost> (date of visit: 01.05.2018).
9. Alferov A. D. Experience and problems of increasing the psychological competence of teachers // *Questions of Psychology*, 1999. № 4.
10. Demidova I. F. Development of psychological competence of students – future teachers. [Electronic resource]. URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-psikhologicheskoi-kompetentnosti-u-studentov-pedagogicheskikh-kolledzhei#ixzz5FFLBWwhP> (date of visit: 01.05.2018)
11. Alekseeva L. F. Psychological competence of the teacher of higher education // *Higher education in Russia*. 2007, № 8.
12. Antonenko N. A. Individual psychotherapy as an effective way to prevent emotional burnout of the teachers of the Aerospace College // *Reshetnevsky readings*. 2017, Vol. 2 [Electronic resource]. URL: <https://disk.sibsau.ru/index.php/s/MFIUVZOYXXMwQI5> (date of visit: 01.05.2018).

© Антоненко Н. А., Климова И. В., 2018

УДК 159.99

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ К ВОИНСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. А. Борода, магистрант,
И. В. Климова, кандидат психологических наук, доцент,
И. В. Дрыгина, кандидат педагогических наук, доцент

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31

Приводится аналитический обзор понятия «готовность» различными учеными. Рассматривается структура готовности личности к воинской деятельности. Приведены компоненты психологической готовности личности к воинской деятельности. Представлена классификация компонентов психологической готовности.

Ключевые слова: готовность, психологическая готовность, установка, уровень психологической готовности, профпригодность.

THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF A PERSON FOR MILITARY ACTIVITIES

A. A. Boroda, MA Student,
I. V. Klimova, Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer,
I. V. Drygina, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarsky Rabochy Av., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation

The article provides an analytical overview of the concept of “readiness” by various scientists. The structure of the person’s readiness for military activity is considered. The components of the psychological readiness of the individual for military activities are presented. Classification of components of psychological readiness.

Keywords: readiness, psychological readiness, installation, level of psychological readiness, professional suitability.

В современном мире происходит усиленное внимание к проблеме надежного и эффективного функционирования человека в условиях воинской деятельности. Вступив в двадцать первый век, человечество так и не нашло способа устранить профессии, связанных с особым риском, а временами и с экстремальными условиями работы, а даже их количество увеличилось. В процессе непривычных условий жизнедеятельности роль личности может проходить процесс деформации от положительной до отрицательной. Исходя из этого необходимо отметить, что одним из главных условий эффективного и успешного выполнения своих профессиональных обязанностей личностью становится его психологическая готовность к воинской деятельности.

Особое внимание в Вооруженных силах Российской Федерации отводится развитию ценностных ориентаций гражданам призывного возраста к воинской службе. Молодое пополнение занимает ключевое место среди личного состава ВС РФ. От ее настроенности к воинской службе и желания добросовестно выполнять свой гражданский долг перед отечест-

вом обуславливает боеготовность Вооруженных Сил Российской Федерации в целом. Поэтому создание комфортных условий для прохождения воинской службы, устранения факторов, негативно влияющих на личность военнослужащего по призыву, отображает важнейшую существенность для увеличения психологической готовности личности к воинской службе. В связи с этим, в армии повысился спрос на социально-активную личность призывного возраста, способную качественно выполнять служебно-боевые задачи.

В толковом словаре русского языка С. И. Ожегова [1, с. 345] приводится следующее понятие готовности:

1. Согласие сделать что-нибудь. Изъявил готовность помочь.

2. Состояние, при котором всё сделано, всё готово для чего-нибудь. Боевая готовность (способность войск начать и вести боевые действия). В полной боевой готовности кто-нибудь. Готовность номер один (полная боевая готовность, а также вообще готовность к выполнению какого-нибудь действия, задания).

В психологическом словаре В. Н. Копорулина, для готовности к действиям нужны знания, умения, навыки, направленность и решимость совершить эти действия. Психологическими предпосылками возникновения готовности к выполнению конкретной учебной или трудовой задачи являются ее понимание, осознание ответственности, желание добиться успеха, определение последовательности и способов работы [2, с. 97]. Отсюда понятие готовность – это активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи.

Определение слова готовность в словаре В. И. Даля рассматривается как состояние или признак готового. Человек подготовленный есть не только готовый к выполнению действия, но который может и желает выполнить это действие [3, с. 386].

Понятие готовность в системе психолого-педагогических наук в 80–90-х гг. XX в. побудило ученых к активному исследованию в отечественной психологии и педагогике. Следует отметить, что готовность изучается в основе разных теоретических и практических подходов. Таким образом, ученые исследуют различные виды готовности. Это – профессиональная, мотивационная, морально-психологическая, моральная, профессионально-педагогическая и соответственно просто готовность и психологическая готовность.

Явление готовности стало объектом специальных исследований середины девятнадцатого века и начала двадцатого века А. Ф. Линенко [4] выделяет три этапа развития этого явления как феномена личности в психолого-педагогической науке (табл. 1).

Таблица 1

Этапы развития феномена личности в психолого-педагогической науке

Этапы развития	Характеристика этапов
I этап	Приходится на середину XIX в., где готовность изучается в рамках исследования психических процессов человека. Именно тогда формируется понимание готовности как установки
II этап	Приходится на начало прошлого века, где готовность исследуется как явление устойчивости личности к внешним и внутренним воздействиям
III этап	Приходится на развитие исследований в области деятельности. Феномен готовности рассматривается во взаимосвязи с эмоционально-волевым, интеллектуальным потенциалом личности касательно определенного вида деятельности

Готовность характеризуется как качественный показатель саморегуляции на разных уровнях прохождения процессов (физиологических, психических и социальных), которыми определяется паттерн поведения личности.

Прежде всего, готовность личности к конкретному действию подчиняется психологической установке человека относительно цели и заданий деятельности, выполнение которой требует соответствующих усилий.

Действие установки на результат деятельности экспериментально доказал исследователь Д. Н. Узнадзе [5, с. 186]. Суть его концепции заключается в том, что установка является готовностью личности к действиям в определенном направлении и возникает в процессе взаимодействия конкретной потребности индивида и внешней среды, которая воздействует на человека в данный момент. Получается, что установка не осознается, предшествует психически сознательным процессам, которые развиваются на ее основе. По мнению ученого данный феномен является унитарным образованием, который характеризует личностное состояние субъекта, на основе которого зарождается деятельность определенного характера и направленности.

В психологии установкой считается предопределенное прошлым опытом состояние готовности, склонность человека к определенной динамичности в определенной ситуации. В данном контексте, это определенное состояние готовности индивида к реагированию на конкретную ситуацию.

Исследование психологами проблемы отношения как одного из регулирующих механизмов поведения человека и его деятельности является очередным подходом изучения определения феномена готовности личности. Ученый В. М. Мясищев [4], исследуя экспсихические проявления как отражение индивида к окружающей среде, сделал вывод, что психологическое отношение индивида является комплексной системой индивидуальных, осознанных связей личности с множественными сторонами объективной действительности. Эта мультисистема обуславливает его личностный опыт, действия и переживания. Исследователь подчеркивает, что они не являются врожденными от природы, а ассимилируются в процессе индивидуального опыта, при этом здесь вектор внимания направлен на осознанные отношения. На основании выше представленного отмечаем, что для нашего исследования важно то, что отношение может быть рассмотрено как один из показателей готовности. Поскольку оно выступает как активная, интегрированная, избирательная готовность, основанная на опыте личности коммуницировать с разными сторонами действительности. Целесообразно подчеркнуть, что установка является интегрированным выражением отношения, которое основывается на ассимилированной готовности к четко определенным реакциям.

По мнению А. Ф. Линенко [4], общим для установки и отношения является то, что они проявляют склонность личности к концентрации своей внутренней силы на осуществление деятельности и соответственно жизненной динамичности в целом. Различия при этом между ними заключается в том, что динамичность, на которой основывается готовность на уровне отношения, является избирательной категорией, одновременно на уровне установки она фиксирована в определенном направлении.

Необходимо отметить, что для более полного восприятия готовности как самостоятельного психологического феномена актуальны исследования М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовича [4], которые раскрывают готовность как выборочную, прогнозируемую динамичность личности на этапе ее развития и подготовки к деятельности. Они подчеркивают, что важную роль имеют показатели продолжительной готовности в союзе с мотивационной сферой личности, так как они выражают потребность успешного выполнения поставленных задач, интерес к объекту деятельности, и к способу его осуществления, стремление к успешной деятельности. Также ученые подчеркивают другие необходимые показатели готовности – это совокупность интеллектуальных способностей, эмоционально – волевые процессы, которые проявляются в наличии чувств, вере в успех, уверенности в своих действиях, ответственности, мобилизации сил для решения поставленного задания, в умении отвлечься от возникающих помех, преодолении страха, неуверенности и конечно одухотворенность [4].

Определенные составляющие структуры общей психологической готовности к деятельности предлагает В. А. Моляко [4]. По мнению автора в эту структуру можно выделить психофизиологические качества личности, которые будут являться фундаментом для формирования феномена психологической готовности к предстоящей профессиональной деятельности (табл. 2).

Структура общей психологической готовности

Автор	Качества личности
П. К. Анохин	Деятельность функциональной системы
И. П. Павлов	Динамические стереотипы
А. А. Ухтомский	Проявление доминанты
Д. Н. Узнадзе	Возникновения и функционирования установки
В. А. Моляко	Знания, умения, навыки и мотивы деятельности

Также автор подчеркивает, что структуру психологической готовности целесообразно рассматривать в параллели с тем, какую деятельность будет осуществлять личность. Будет ли деятельность личности связана с исполнением или творчеством [4].

Готовность к определенному виду деятельности состоит из идейной, моральной, психологической, деловой и физической готовности соответственно мы можем говорить о мультикомпонентной целостности. На основании этого предпочтительно сделать вывод, что это понятие представлено в двух аспекта – как качества и как психического состояния личности. Соответственно, психологическая готовность занимает лидирующее место во всей системе видов готовности и проявляется в целостности внутреннего настроения на будущую деятельность и в профессионально важных качествах личности (далее – ПВК), необходимых для ее успешной самореализации.

В отличие от установки психологическая готовность, коммутирует лишь с целеустремленной деятельностью, является существенным условием ее эффективности, регуляции, стойкости и реализации. Она способствует личности гармонично и правильно использовать знание, развивать личностные качества, осуществлять самоконтроль. Необходимо подчеркнуть, что при этом установка и психологическая готовность к деятельности имеют различия между собой. Так, в одном случае выступает интенция сформированных на основе предыдущего опыта психологических явлений, а в другом под воздействием конкретных задач, требований, обстоятельств происходит – психологическое образование.

Таким образом, психологическая готовность к деятельности включает установку, но не ограничивается только ей. Следовательно, она обладает сложной инвариантной структурой, которая воспроизводит интеллектуальные, мотивационные, эмоционально – волевые стороны психики человека в их отношении с внешними условиями, и является устойчивой характеристикой личности.

Таким образом, в структуре психологической готовности личности к воинской деятельности, мы определяем следующие компоненты, которые обуславливают ее развитие и формирование (табл. 3).

Таблица 3

Компоненты психологической готовности

Компоненты	Характеристика
Когнитивный	Как система знаний о готовности личности к деятельности, о правилах и способах психологической готовности личности в профессиональной деятельности
Мотивационно-ценностный	Как система профессиональной направленности, эмоциональное отношение к себе как к профессионалу, удовлетворенность от выбора, возможность реализовать себя в выбранной профессии, динамичность и ценностные ориентации
Оценочно-ориентационный	Как адекватная самооценка, обусловленная знаниями о специфике предстоящей деятельности; профессиональная направленность и компетентность через знания, умения и навыки
Эмоционально-волевой	Как система эмоциональной устойчивости, самоконтроль, индивидуально-психологические особенности личности, способствующие готовности личности к деятельности

Ряд отечественных психологов понятие успешной деятельности связывают, прежде всего, с успешным профессиональным самоопределением и в дальнейшем с психологической готовностью личности к профессиональной деятельности Е. А. Климов, С. Н. Чистякова, Н. С. Пряжников [6, с. 209–214]. Профессиональное самоопределение у Н. С. Пряжникова представлено как чередующиеся выборы и касательно своей основы имеет «Я-концепцию» личности как относительно единое образование, систематически изменяющееся по мере взросления человека [6, с. 209–214]. Профессиональное самосознание – самоопределение формируется от внутренней готовности личности к осознанному и самостоятельному построению перспектив своего трудового развития, готовность рассматривать себя как развивающуюся личность во временном периоде и самостоятельно анализировать лично-стно значимые смыслы в конкретной профессиональной деятельности.

На основании приведенного анализа теоретических аспектов готовности личности к профессиональной воинской деятельности можно выделить три блока, которые характеризуют черты индивидуальности к деятельности (табл. 4).

Таблица 4

Индивидуальные особенности личности

Индивидуальные особенности	Характеристика
Сенсорная организация личности	Относятся показатели, которые отвечают биофизиологическим характеристикам субъекта деятельности
Моторно-волевые	Относятся показатели, которые отвечают разнообразным условиям выполнения профессиональной деятельности
Психологический уровень	Включает набор психических свойств, состояний и процессов

Это позволяет определить классификацию уровня психологической готовности. Подчеркнем, что приведенный уровень динамичен и имеет возможность изменяться от высокого к низкому и наоборот (табл. 5).

Таблица 5

Классификация уровней психологической готовности

Уровень психологической готовности	Характеристика уровня
Высокий	Характеризуется самостоятельностью в постановке и решении новых задач, адекватностью оценки и самооценки ПВК, способностью к эффективному решению поставленных задач в условиях дефицита времени, устойчивая адаптация
Средний	Показывает средний уровень проявления приведенных (высоких) качеств
Низкий	Определяется условиями возникновения дезадаптации, не способностью самостоятельно ставить и решать затруднительные задачи, неадекватной оценкой и самооценкой ПВК, предъявляемых к деятельности

Другими словами, психологическая готовность – это сложное интегративное свойство личности, которое включает взаимодействие всех выше перечисленных компонентов.

Таким образом, можно сделать вывод, что уровень развития вышеприведенных компонентов говорит о функциональной надежности психики личности и соответственно ее готовности к профессиональной деятельности, обеспечивает адекватное выполнение заданий.

Отсюда можно говорить о психологической готовности к профессиональной деятельности как одной из ступеней к формированию профессиональной пригодности молодежи к воинской службе по призыву.

Современный взгляд на профессиональную пригодность, заключается в том, что она формируется в трудовой деятельности, через практическое усвоение норм и правил профессии, и не является врожденным качеством.

Человек не рождается потенциальным юристом, врачом, геологом, военнослужащим, и не сразу личность может выяснить, какая деятельность ей необходима.

Считается, что каждый может научиться почти любой профессией, но суть в том, сколько ресурсов понадобится для этого и будет ли эффективность деятельности личности способствовать профессиональному росту в дальнейшем.

Соответственно профессиональная пригодность есть свойство личности, которое проходит процесс формирования в учебно-профессиональной и трудовой деятельности и так или иначе, на наш взгляд взаимосвязана с формированием готовности личности к деятельности. Отметим, что нельзя вычеркнуть изучение профпригодности как естественной предпосылки всех ее физиологических, психологических, социальных явлений. Это изучение является целостной системой для прогноза оптимальной будущей деятельности личности.

Особенности личности, данные от природы, имеют огромную, но и не безмерную гибкость. Как мы уже отмечали выше, личность может приспособиться к любой профессии и при этом быть удовлетворенной. Но существуют профессии с особыми условиями деятельности, которые к психологической системе личности выдвигают высокие требования [7, с. 71–75].

В современной литературе отсутствует единственное определение профпригодности как категории системы человек – профессия [8, с. 64–71]. Все они используются для характеристики личности с точки зрения его соответствия требованиям какой-либо профессиональной деятельности, соответственно как факт психологической готовности к выполнению этой деятельности.

Готовность молодой личности к воинской деятельности по призыву является унитарным состоянием с соответствующей структурой и оптимальным проявлением нравственных и морально-волевых, психофизиологических, психомоторных качеств и взаимодействие которых обеспечивают успешное решение в различных видах военно-профессиональной деятельности [8, с. 64–71].

В данном контексте профессиональное развитие личности зависит от того, как мотивы, детерминированы разными обстоятельствами, трансформируются в то устойчивое, что описывает данную личность. По мнению А. Н. Леонтьева [9, с. 286], структура «личности представляет собой относительно устойчивую конфигурацию главных, внутри себя иерархизированных, мотивационных линий», что подчеркивает на наш взгляд включенность готовности личности в механизм формирования вышеперечисленного феномена.

Подводя итог и обобщая различные теоретические подходы к проблеме психологической готовности личности к воинской деятельности целесообразно утверждать, что многообразные подходы не находятся в противоречии, скорее они расширяют и углубляют наше понимание о многообразности данного феномена. Многократное обращение исследователей к различным компонентам готовности побуждает сделать вывод о сознании различными исследователями его актуальности в теме психологической готовности и его смысла в значении понятия как феномена. Чтобы понять сущность психологической готовности личности к воинской деятельности необходимо знать составляющие компоненты и их структуру.

Таким образом, готовность личности к воинской деятельности зависит от того, насколько личность хорошо интегрирована, от уровня освоения норм поведения и общения, от умения адаптироваться в огромном потоке информации, от нравственных представлений, от умения входить самостоятельно в сложный современный мир воинской деятельности. Все это демонстрирует психическое состояние и устойчивость личности, что в свою очередь приводит к формированию психологической готовности личности к воинской деятельности.

Библиографические ссылки

1. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. Москва : Мир и Образование, Оникс, 2011. 736 с.
2. Психологический словарь / авт.-сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева, Л. М. Балабанова ; под общ. ред. Ю. Л. Неймера. Ростов-н/Д : Феникс, 2003. 640 с.
3. Даль В. И. Толковый словарь типowego великорусского языка. 8-е изд. Москва : Рус. яз., 1981. Т. 1. А–З. 699 с.
4. Жукова В. Ф. Психолого-педагогический анализ категории «Психологическая готовность» // Изв. Томск. политех. ун-та. 2012. Т. 320. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskiy-analiz-kategorii-psihologicheskaya-gotovnost> (дата обращения: 15.04.2018).
5. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки [Электронный ресурс]. Тбилиси : Изд-во АН ГрузССР, 1961. 210 с. URL: http://www.koob.ru/uznadze_d_n/psihologiya_ustanovki (дата обращения: 15.04.2018).
6. Маликова В. А., Прокопенко И. Г. Психологическая готовность студента к карьерному росту // Вестник ОГУ, 2011. № 2. С. 209–214.
7. Махмутова Р. Ф. Понятие психологической и профессиональной пригодности будущего специалиста // Проблемы и перспективы развития образования в России, 2013. № 1. С. 71–75.
8. Шевцов В. В. Система формирования пригодности и готовности учащейся молодежи к военно-профессиональной деятельности // Вестник ВЭГУ, 2014. № 5. С. 64–71.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. Москва : Политиздат, 1977. 304 с.

References

1. Ozhegov S. I. Explanatory dictionary of the Russian language. Moscow, Peace and Education ; Onyx, 2011, 736 s.
2. Psychological Dictionary / Aut.-sost. V. N. Koporulina, M. N. Smirnova, N. O. Gordeeva, L. M. Balabanova ; Under the general ed. Yu. L. Namer. Rostov-on-Don, Phoenix, 2003, 640 s.
3. Dal V. I. Explanatory dictionary of the typical Great Russian language. 8 th ed. Moscow, Russian language, 1981, Vol. 1, A–3, 699 s.
4. Zhukova V. F. Psychological and pedagogical analysis of the category “Psychological readiness” // Proceedings of Tomsk Polytechnic University. 2012, T. 320, № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskiy-analiz-kategorii-psihologicheskaya-gotovnost> (date of visit: 15.04.2018).
5. Uznadze D. N. Experimental bases of installation psychology [Electronic resource]. Tbilisi, Publishing House of the Academy of Sciences of the Georgian SSR, 1961, 210 s. URL: http://www.koob.ru/uznadze_d_n/psihologiya_ustanovki (date of visit: 15.04.2018).
6. Malikova V. A., Prokopenko I. G. Psychological readiness of the student for career growth // Bulletin of the OSU, 2011. № 2. P. 209–214.
7. Mahmutova R. F. The concept of psychological and professional suitability of the future specialist // Problems and prospects of development of education in Russia. 2013, № 1, P. 71–75.
8. Shevtsov V. V. The system of forming the suitability and readiness of students for military professional activity // Vestnik VEhU, 2014, № 5, P. 64–71.
9. Leontiev A. N. Activity. Consciousness. Personality. 2nd ed. Moscow, Politizdat, 1977, 304 s.

УДК 159.99

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА

Е. А. Буркова, студентка

С. А. Томилова, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики
и психологии профессиональной деятельности

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31
E-mail: katerina060695@mail.ru

Сложная динамика современного общества предъявляет повышенные требования к адаптационным возможностям личности. Именно психологически здоровая личность, может в социальных условиях восстанавливать необходимое равновесие, чувствовать свою включенность, «встроенность» в изменившиеся условия жизни. Коммуникация – один из основных аспектов существования личности. Социализация, осуществляемая посредством коммуникаций разного уровня, является одним из основных механизмов развития личности. В то же время на эффективность социализации непосредственно влияет уровень коммуникативной компетентности личности. Представлены основные критерии психологического здоровья, а также результаты исследования на базе Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, в ходе которого выявлена индивидуальная модель психологического здоровья.

Ключевые слова: психологическое здоровье, исследование психологического здоровья, социально психологический феномен.

INVESTIGATION OF PSYCHOLOGICAL HEALTH OF THE PERSON AS A SOCIAL-PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

E. A. Burkova, Student,

S. A. Tomilova, Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer of the Chair of Pedagogy
and Psychology of Professional Activities

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarsky Rabochoy Av., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
E-mail: katerina060695@mail.ru

The complex dynamics of modern society makes increased demands on the adaptive capabilities of the individual. It is a psychologically healthy person who, in social conditions, can restore the necessary balance, feel his involvement, and “build-in” in the changed conditions of life. Communication is one of the main aspects of the existence of personality. Socialization, carried out through communications of different levels, is one of the basic mechanisms of personal development. At the same time, the effectiveness of socialization is directly affected by the level of communicative competence of the individual. The article presents the main criteria of psychological health, as well as the results of research on the basis of the Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, during which it was revealed: An individual model of psychological health.

Keywords: psychological health, research of psychological health, social psychological phenomenon.

Проявления амбивалентности в общественном сознании и поведении людей отражают трудности процесса социальной адаптации в современных условиях. Психологическое здоровье личности, которое предполагает реализацию стратегии активной адаптации, рассматривается как значимый фактор развития современного общества [1].

Сложная динамика современного общества предъявляет повышенные требования к адапционным возможностям личности. Не только в России, но и во всем мире потребность в гармоничном взаимодействии человека со средой приобретает особую остроту вследствие возрастания ее нестабильности, появления новых факторов риска. Именно психологически здоровая личность, может в социальных условиях восстанавливать необходимое равновесие, чувствовать свою включенность, «встроенность» в изменившиеся условия жизни [2].

В связи с описанной выше актуальностью возникает вопрос: что лежит в основе развития современного здорового общества и здоровой личности?

Прежде чем подойти к рассмотрению изучения психологического здоровья личности как социально психологического феномена в трудах ученых, приведем определение понятий: «Психологическое здоровье», «Коммуникация», «Коммуникативная компетентность».

Психологическое здоровье, по определению Всемирной организации здравоохранения, – это состояние, способствующее наиболее полному физическому, умственному и эмоциональному развитию человека [2].

Коммуникация – процесс двустороннего обмена информацией, ведущей ко взаимному пониманию [2].

Коммуникативная компетентность – способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми [2].

Психологическое здоровье является необходимым условием полноценного функционирования человека в социуме, именно оно определяет неразделимость телесного и психического. В ряду приоритетных ценностей человека здоровью безоговорочно отводится перво-степенное значение.

В целом проблема здоровья человека ставится сегодня в ряд с такими фундаментальными науками, как физика, химия, биология. По своей практической значимости и актуальности она считается одной из сложнейших проблем современной науки, не уступающей таким направлениям, как проблема охраны природы, окружающей среды [3].

Понятие психологическое здоровье является на сегодняшний день очень широким, невозможно дать четкое определение категории «психологическое здоровье», наиболее близким к понятию «психологическое здоровье» является понятие «здоровой личности» Э. Эриксона, разработанное в контексте психосоциального развития и носящего название «эго-психология». В центре его концепции человек, принимающий осознанные решения и сознательно решающий жизненные проблемы. Уделяя особое внимание адаптивным функциям эго, Эриксон считал, что человек, взаимодействуя с окружением в процессе своего развития, становится все более и более компетентным. Данный контекст понимания термина «психологическое здоровье» является наиболее полным, поскольку обеспечивает четкие критерии этого феномена на разных этапах развития личности [4].

Существует неоспоримый факт, что человек – существо социальное. Невозможно представить себе человека, который ни с кем не общается. Любое общение предусматривает взаимное психологическое воздействие друг на друга партнеров по общению. Ведь что такое общение в своей сути? Общение – это обмен энергиями. Общение, как обмен энергиями – важный фактор жизнедеятельности. Какую энергию получает организм из окружающего пространства, такой результат нашего здоровья [5].

В. В. Аршинова указывает, что с развитием техники и технологий все более выраженными среди населения становятся процессы социальной дезадаптации, выражающиеся в значительном росте переживаний тревоги, страха, чувства изоляции, депрессий, повышении числа характерологических и поведенческих отклонений [6].

По мнению Л. В. Куликова, одним из основных факторов сохранения психического здоровья личности является удовлетворение ведущих потребностей. Так как человек – существо социальное, и коммуникация – один из основных аспектов его существования, то социализация, осуществляемая посредством коммуникаций разного уровня, является одним из основных механизмов развития личности. В то же время на эффективность социализации непосредственно влияет уровень коммуникативной компетентности личности [7].

Б. Г. Ананьев определяет социально-психологическую (коммуникативную) компетентность как «умение практического взаимодействия с людьми в различных социальных структурах», а также как «развитость и сформированность коммуникативных черт характера» [8].

Социально-психологическая компетентность в работах А. А. Бодалева выступает как «овладение умением находить оптимальные способы общения» [9].

На основе этого мы можем сделать вывод о взаимосвязи между информацией о людях и межличностных отношениях; коммуникацией и саморегуляцией поступков человека, преобразованием внутреннего мира самой личности в процессе общения.

Существует структура психологического здоровья личности, состоящая из ряда сфер его реализации: просоциальная ориентация; физическое благополучие; гуманистическая позиция; стремление быть собой; творческое самовыражение; семейное благополучие; духовность; ориентация на цель; интеллектуальное совершенствование [10].

Перечисленный ряд сфер создает индивидуальную модель психологического здоровья личности, которую мы рассмотрим в нашем исследовании.

На базе Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика Михаила Федоровича Решетнева (далее – СибГУ) проводилось исследование. В качестве методического основания выступила методика изучения индивидуальной модели психологического здоровья личности А. В. Козлова [10]. В качестве респондентов выступили студенты 2 курса по направлению «Практическая психология» (бакалавриат). Всего было опрошено 22 человека (4 юноши и 18 девушек).

Результаты, полученные в ходе исследования, представлены ниже.

Проведенная методика на исследование индивидуальной модели здоровья личности свидетельствует о следующих результатах: СтВ – стратегический вектор – (низкий уровень – 18 %, средний уровень – 36 %, высокий уровень – 45,5 %); ПВ – просоциальный вектор – (низкий уровень – 18 %, средний уровень – 27 %, высокий уровень – 54,5 %); ЯВ – Я-вектор – (низкий уровень – 27 %, средний уровень – 64 %, высокий уровень – 9 %); ТВ – творческий вектор – (низкий уровень – 27 %, средний уровень – 36 %, высокий уровень – 36 %); ДВ – духовный вектор – (низкий уровень – 9 %, средний уровень – 64 %, высокий уровень – 27 %); ИВ – интеллектуальный вектор – (низкий уровень – 36 %, средний уровень – 67 %, высокий уровень – 0 %); СВ – семейный вектор – (низкий уровень – 36 %, средний уровень – 67 %, высокий уровень – 0 %); ГВ – гуманистический вектор – (низкий уровень – 27 %, средний уровень – 73 %, высокий уровень – 0 %).

Анализ данных по методике «Индивидуальная модель психологического здоровья» показал, что самыми развитыми показателями психологического здоровья у студентов являются: стратегический вектор и духовный вектор. Благодаря стратегическому вектору студенты выбирают цели и пути их достижения, интересуются новой информацией и анализируют ее. Духовный вектор – обогащает личность чистой и высокой радостью в сердце, достижениями и позитивными результатами, в идеале во всех сферах жизни. Низкие показатели у семейного и гуманистического вектора. Основу данных векторов составляют коммуникации между людьми. Предполагается, что с развитием новых технологий и большой информационной нагрузки, у студентов не остается достаточного времени для непосредственного межличностного общения.

На основе полученных результатов были представлены рекомендации для сохранения и развития психологического здоровья, которые были доведены в качестве просветительской информации всем участникам, участвующим в опросе.

В заключение отметим, что данная тема исследования требует дальнейшего ее изучения, так как понятие психологическое здоровье является на сегодняшний день очень широким. В ряду приоритетных ценностей человека, многие ученые безоговорочно отводят здоровью первостепенное значение. В социуме мы проявляем коммуникации разного уровня, взаимодействуя с окружением мы развиваемся и становимся более компетентными. Общение является важным фактором здоровья и жизнедеятельности. Именно общение дает нам энергию из окружающего пространства.

Мы изучили индивидуальную модель психологического здоровья личности. Через проведенное исследование мы выявили низкие показатели у семейного и гуманистического вектора и связываем это с тем, что именно низкий уровень коммуникаций и коммуникативной компетентности не дает возможности развить эти вектора.

Уметь управлять собой, развивать коммуникации и коммуникативную компетентность, сохранять психологическое здоровье – это то, к чему должен стремиться современный человек.

Библиографические ссылки

1. Никифоров Г. С. Психология здоровья : учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 607 с.
2. Рыбалка В. В. Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике : пособие. Житомир : ЖГУ им. И. Франко, 2015. 872 с.
3. Аманова И. К. Теоретико-методологические основы психологии. Алматы : Нурай-принт, 2009. 154 с.
4. Регуш Л., Орлова А. Педагогическая психология. Москва : Питер, 2008. 414 с.
5. Ананьев В. А. Введение в психологию здоровья. Санкт-Петербург : БПА, 1998. 148 с.
6. Гурвич И. Н. Социальная психология здоровья. Санкт-Петербург : СПбГУ, 1999. 1023 с.
7. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Ростов-н/Д : Феникс, 1999. 576 с.
8. Ревич Б. А. Введение в экологическую эпидемиологию : учеб. пособие. Москва : МНЭПУ, 2001. 263 с.
9. Водопьянова Н. В., Ходырева Н. В. Психология здоровья // Вестник ЛГУ. Сер. 6. 1991. Вып. 4.
10. Козлов, А. В. Структура психологического здоровья: психосемантический подход // Вестник Харьков. нац. ун-та. 2011. № 937. С. 130–134.

References

1. Nikiforov G. S. The psychology of health : textbook for high schools. Saint-Petersburg, Peter, 2006, 607 p.
2. Fishing V. V. Theories of personality in the domestic philosophy, psychology and pedagogy : Manual. Zhitomir, Zhitomir State University I. Franco publishing house, 2015, 872 p.
3. Amanova I. K. Theoretical and methodological basis of psychology. Almaty, Nuray-print, 2009, 154 p.
4. Regush L., Orlova A. Pedagogical psychology. Moscow, Peter, 2008, 414 p.
5. Ananyev V. A. Introduction to the psychology of health. Saint-Petersburg, BPA, 1998, 148 p.
6. Gurvich I. N. Social psychology of health. Saint-Petersburg, SPbGU, 1999, 1023 p.
7. Stolyarenko L. D. Fundamentals of Psychology. Rostov n/D, Phoenix, 1999, 576 p.
8. Revich B. A. Introduction to ecological epidemiology : textbook. Moscow, MNEPU, 2001, 263 p.
9. Vodopyanova N. V., Khodyreva N. V. The psychology of health // Vestnik LSU, Ser. 6, 1991, Issue 4.
10. Kozlov A. V. Structure of psychological health: a psychosemantic approach // Herald of the Kharkov National University. 2011, № 937, Pp. 130–134.

УДК 377.1

**СПЕЦИФИКА ОСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ПРОФИЛЬНЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ
ДИСЦИПЛИН С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
РЕСУРСОВ ВУЗА**

А. А. Воробьев, кандидат технических наук, заведующий кафедрой,
А. Г. Доррер, кандидат технических наук, доцент,
Л. А. Очирова, кандидат технических наук, доцент,
П. А. Бахарев, программист центра «Инфоком»,
Д. А. Юрьев, бакалавр,
С. В. Петров, бакалавр

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31
E-mail: vorobjevaa@sibsau.ru

Обсуждается использование виртуальных лабораторных работ в процессе интерактивного обучения по профильным техническим дисциплинам. Рассмотрены практические аспекты создания виртуальных лабораторных работ.

Ключевые слова: интерактивное обучение, виртуальная лабораторная работа, резание древесины, электронный образовательный ресурс.

**SPECIFICS OF STUDENTS DEVELOPING PROFILE TECHNICAL DISCIPLINES
WITH THE USE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES
OF THE HIGHER EDUCATION**

A. A. Vorobiev, Cand. of Sciences (Engineering), Head of the Chair
A. G. Dorrer, Cand. of Sciences (Engineering), Senior Lecturer
L. A. Ochirova, Cand. of Sciences (Engineering), Senior Lecturer
P. A. Bakharev, Programmer of the Center "Infocom",
D. A. Yuriev, Bachelor,
S. V. Petrov, Bachelor

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarsky Rabochy Av., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
E-mail: vorobjevaa@sibsau.ru

Use of virtual laboratory works in the course of interactive training on profile technical disciplines is discussed. Practical aspects of creation of virtual laboratory works are considered.

Keywords: interactive training, virtual laboratory work, wood cutting, electronic educational resource.

При реализации образовательных программ (ОП) по инженерным направлениям подготовки бакалавриата в соответствии с требованиями ФГОС ВО предусмотрены дисциплины вариативной части программы. По учебному плану на занятиях семинарского типа по дисциплинам вариативной части ОП выполняются лабораторные работы. Лабораторные работы по профильным дисциплинам необходимы для формирования у студентов знаний, умений и навыков деятельности, в том числе исследовательской.

Количество часов, предусмотренных для выполнения лабораторных работ при очной и очно-заочной формах обучения, как правило, превышает количество лекционных часов. Такое соотношение контактной нагрузки соответствует требованиям ФГОС ВО и отвечает целям профильных дисциплин и образовательной программы в целом. По учебным планам электронно-дистанционной (заочной) формы обучения соотношение лекционной нагрузки и лабораторных занятий иное. При обучении студентов-заочников значительная часть лабораторных работ, необходимых для освоения дисциплины, не выполняется ввиду недостатка контактной нагрузки и недоступности для студентов лабораторной базы кафедр СибГУ им. М. Ф. Решетнева (далее – Университет). Качество освоения студентами ОП при этом очевидно снижается.

Кафедрой станков и инструментов Института лесных технологий по всем профильным дисциплинам ОП, читаемым сотрудниками кафедры, разработаны электронные образовательные ресурсы дисциплин (ЭОР). ЭОР размещены в электронной информационно-образовательной среде (ЭИОС) Университета и предназначены для студентов всех форм обучения.

Как правило, ЭОР включает в себя лекционный материал по курсу, методические указания к выполнению лабораторных и практических работ, учебные пособия по курсовому проектированию, методические указания к самостоятельному изучению курса.

Методические указания к выполнению лабораторных работ содержат цель работы, общие сведения, в том числе описание обеспечивающих средств, содержание и порядок выполнения работы, требования к содержанию отчета по лабораторной работе и контрольные вопросы. Лабораторные работы выполняются в специализированных помещениях кафедры станков и инструментов и филиалов с использованием лабораторных установок и оборудования.

Для обеспечения возможности выполнения лабораторных работ при электронно-дистанционной форме обучения, в рамках самостоятельной работы студента, требуется адаптация методического обеспечения дисциплины с целью перевода лабораторных работ в интерактивную – виртуальную форму.

На кафедре станков и инструментов процесс создания виртуальных лабораторных работ был начат с раздела «Резание древесины и древесных материалов». Этот модуль осваивается в профильных дисциплинах нескольких направлений, реализуемых в Университете, студенты бакалавриата выполняют по указанному модулю четыре лабораторные работы.

На примере лабораторной работы «Определение удельной работы резания на копре» нами была разработана методика трансформации реальной лабораторной работы в интерактивную форму.

Лабораторная работа «Определение удельной работы резания на копре» выполняется на установке, позволяющей экспериментально исследовать влияние на величину удельной работы резания K (Дж/см³) различных технологических факторов процесса резания древесины.

Переменными факторами эксперимента являются вид резания (направление резания вдоль волокон, поперек, в торец); толщина срезаемого слоя; порода древесины.

В процессе выполнения реальной лабораторной работы студенты под руководством преподавателя по методическим указаниям осуществляют манипуляции с экспериментальными образцами на копре, выполняют необходимые расчеты, формулируют выводы и оформляют отчет по работе. Отчет по лабораторной работе студенты сдают преподавателю и защищают.

При выполнении виртуальной лабораторной работы перед студентом последовательно открываются диалоговые окна, в которых содержатся инструкции, наглядная и справочная информация. Интерфейс программы позволяет представить в логической последовательности теоретическую и визуализировать экспериментальную части интерактивной лабораторной работы, а по завершению работы автоматически сформировать персонализированный отчет.

В начале интерактивной лабораторной работы студенту необходимо ввести свои идентификационные данные (рис. 1).

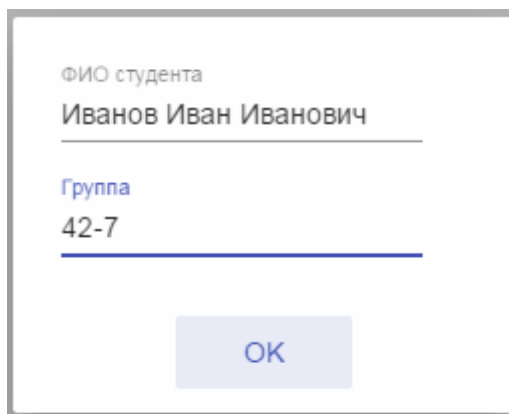


Рис. 1. Окно идентификации студента

Далее открывается информационное окно с наименованием и целью выполняемой лабораторной работы (рис. 2).

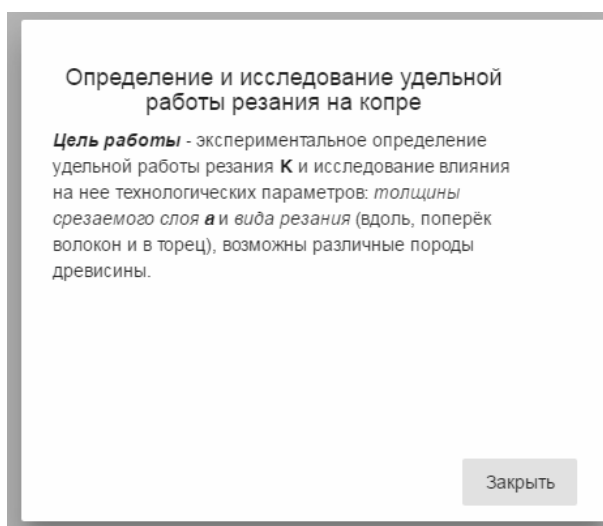


Рис. 2. Наименование и цель лабораторной работы

Ознакомившись с целью работы, студент переходит к изучению исходных условий эксперимента, которые автоматически генерируются программой в случайном порядке.

Для лучшего восприятия обучающимися информации нами было принято решение с размещением в одном диалоговом окне справочных – теоретических данных в левой части, текущих условий – экспериментальных в правой части и методических комментариев к конкретному разделу лабораторной работы внизу экрана (рис. 3).

Для обеспечения максимальной наглядности представления учебного материала и понимания студентами физической сущности рассматриваемого процесса в лабораторной работе применены современные методы визуализации. Поскольку наилучшая степень визуализации достигается при использовании 3D-моделей и анимации [1] нами была разработана твердотельная модель экспериментальной установки (рис. 4). В процессе создания твердотельной модели копра использовался бесконтактный лазерный сканер, с помощью которого реальный объект был трансформирован в 3D-модель. В дальнейшем планируется шире использовать возможности анимации.

Резание на копре

Иванов Иван Иванович 42-7

Закрывать методичку

Далее

Выйти

Резание Эксперимент Результаты эксперимента и вычислений

Продольное резание Торцевое резание Поперечное резание

Наименование фактора, обозначение Значение Коэффициент, поправочный

Поправочный множитель a_p	
Скорость резания V_f , м/с	
20	1,1
30	1,04
40	1,00
50	1,00
60	1,06

Таблица П.1.6

Поправочный множитель a_g

Угол резания δ , град	Множитель, a_g для процессов		
	пиления ленточной пилой	продольного фрезерования пилящей круглой пилой	продольного точения
35	-	-	0,93
45	-	-	1,0
50	-	0,78	-
55	-	0,86	1,22
60	0,72	1,00	-
65	0,85	1,16	2,00
70	1,0	1,34	-
75	1,20	1,55	-
80	1,42	1,80	-
85	1,65	2,10	-

Образец:	порода	-	Берёза	1,25
	влажность, %	W, %	96%	0,9
	длина	l, мм	45,00	
	ширина	b, мм	12,60	
Резец:	угол резания	δ, град	55,00	0,86
	время работы после заточки	T, мин	60,00	1,2
	скорость резания	v_f, м/с	3,2	1
	радиус резания	R, м	0,51	
	сила тяжести головки копра	P, н	36	
вид резания		продольное		

Для продольного резания заполните последний столбец таблицы, определив по справочным данным значения поправочных коэффициентов:

- на породу древесины – таблица П.1.2;
- на влажность древесины – таблица П.1.3;
- на угол резания – таблица П.1.6 (значение для «продольного фрезерования и пиления круглой пилой»);
- на время работы после заточки – таблица П.1.4;
- на скорость резания – таблица П.1.5.

Рис. 3. Исходные условия по лабораторной работе

Студенту предъявляется порядок выполнения реальной лабораторной работы и указания по выполнению виртуального эксперимента.

После имитации серии экспериментов с варьированием переменных факторов – направления резания и толщины срезаемого слоя, студент должен произвести расчеты значеный удельной работы резания K , по предлагаемой методике, заполнив таблицу полученными значениями (рис. 5).

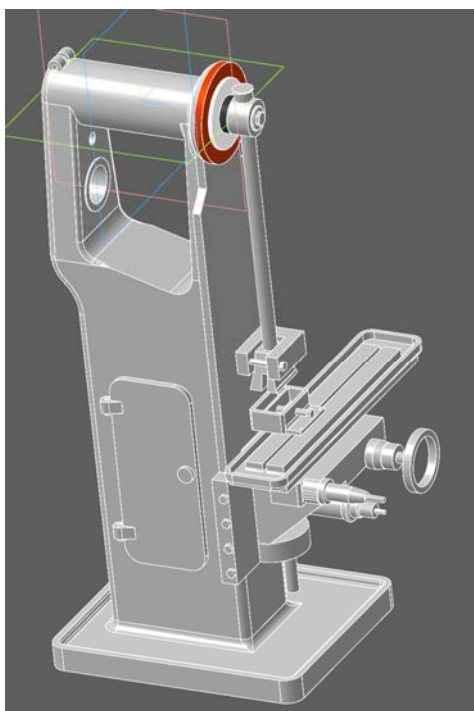


Рис. 4. 3D-модель копра

Резание на копре

Иванов Иван Иванович 42-7

Закрывать методичку

Далее

Выйти

Примечание. Вид резания (продольное, поперечное, в торец) определяется направлением волокон древесины в образце.

3.3.1. Порядок выполнения лабораторной работы

Получают у преподавателя образцы. Измеряют штангенциркулем их ширину b и длину l . Результаты измерения заносят в табл. 1.

Образец древесины устанавливают в тиски 2 и закрепляют винтами 3. Салазки 4 перемещают винтом 5 так, чтобы режущая кромка реза 17 перекрывала образец по всей ширине.

Стол поднимают с помощью ключа-рукоятки 7, при этом резовую головку 16 покачивают в нижнем положении, добиваясь срезания древесины по всей длине образца.

Устанавливают индикаторную стойку 15 на площадке 14 так, чтобы наконечник индикатора касался поверхности салазок и чтобы индикатор не оказался на пути реза.

Стрелку индикатора устанавливают на 0. Поднимают стол на величину снимаемого слоя a . Рекомендуемые значения $a=0,1; 0,2; 0,3$ мм.

Укрепляют рычаг 18 резовой головки на пускателе 19. При этом один из студентов обязательно постоянно контролирует надежность его положения. Устанавливают стрелку указателя 20 угла на "0". Убедившись в безопасности всех участников опыта, пускают головку пускателем 19. Дождавшись полной остановки головки, отмечают на лимбе 21 значения угла поворота φ_2 . Заносят эти значения в табл. 2. Для каждого значения a опыт повторяют три раза.

Затем проводят остальные опыты, т.е. поднимают стол до показания индикатора, соответствующего следующему выбранному значению a .

Сделав по три среза для всех выбранных значений a , опускают стол так, чтобы резец не касался образца, и проводят "холостой" пуск резовой

№ эксперимента	№ результатов	b, мм	l, мм	a, см	V, см ³	φ_2 , град	φ_2 ср, град	φ_1 , град	A, Дж	Дж/см ³
I - продольное резание;	1.1	12.60	45.00	0.01	0.0 $\bar{6}$	57	55	64	1	3
	1.2			0.02	0.11	55		2	2	
	1.3			0.03	0.17	54		2	1	
II - торцовое резание;	2.1	12.60	45.00	0.01	0.0 $\bar{6}$	47	31	64	4	7
	2.2			0.02	0.11	37		6	5	
	2.3			0.03	0.17	29		8	4	
III - поперечное резание;	3.1	12.60	45.00	0.01	0.0 $\bar{6}$	61	59	64	0	1
	3.2			0.02	0.11	59		1	1	
	3.3			0.03	0.17	58		1	1	

Рассчитайте значение объема срезаемого слоя, V, см³ по формуле $V = a \times b \times l$, где a – толщина срезаемого слоя, см.; b и l – ширина и длина срезаемого слоя, мм. Определите среднее значение угла φ_2 ср как среднеарифметическое значений φ_2 . Вычислите работу резания, A по формуле $A = P \times R \times (\cos\varphi_2 - \cos\varphi_1)$, где P – сила тяжести головки копра, Н (по таблице исходных данных); R – радиус резания, м (по таблице исходных данных);

Рис. 5. Результаты эксперимента и вычислений

Для сравнения экспериментальных данных удельной работы резания K_3 с теоретическими значениями K_T студент переходит к заполнению таблицы (рис. 6). Определяет значения удельной работы резания K_T , с учетом значений поправочных коэффициентов $a_{\text{попр}}$.

Резание на копре

Иванов Иван Иванович 42-7

Закрывать методичку

Далее

Выйти

– Красноярск: Ситл ТУ, 2010. – 88 с.

Приложение 1

Справочные таблицы для расчетов

Таблица П.1.1

Значения удельной работы K_T

Средняя толщина срезаемого слоя, $a_{\text{ср}}$, мм	Значения K_T , Дж/см ³ , при углах встречи φ_B , град				
	0	15	30	45	90
0,025	37	43	54	65	97
0,05	33	39	50	57	79
0,1	25	33	41	46	60
0,2	17	22	28	33	44
0,3	13	17	22	27	36
0,4	11,5	14,5	19	24	32
0,5	10,5	14,0	17	21	30

48

№ эксперимента	$a_{\text{ср}}$, мм	По расчётам			В эксперименте K_3	Ошибка опыта Δ , %
		K_T	$a_{\text{попр}}$	K_3		
I	0.1	25	1.161	29.025	34.4	18.5
II	0.2	17	1.161	19.737	21.89	10.9
III	0.3	13	1.161	15.093	16.13	6.8

Найдите по справочным данным и заполните значения K_T (таблица П.1.1) для заданной толщины срезаемого слоя продольного резания. Вычислите значения поправочного множителя $a_{\text{попр}}$ по формуле $a_{\text{попр}} = a_n \times a_w \times a_p \times a_v \times a_d$, где a_n – поправочный коэффициент, учитывающий породу древесины обрабатываемой заготовки; a_w – поправочный коэффициент, учитывающий влажность;

Рис. 6. Значения удельной работы резания K

Для иллюстрации полученных студентом результатов, при переходе на следующую вкладку, программой автоматически строятся графики зависимости удельной работы резания

$K_э$ и $K_т$ (экспериментальной и теоретической) от значений толщины срезаемого слоя для разных видов резания (рис. 7).

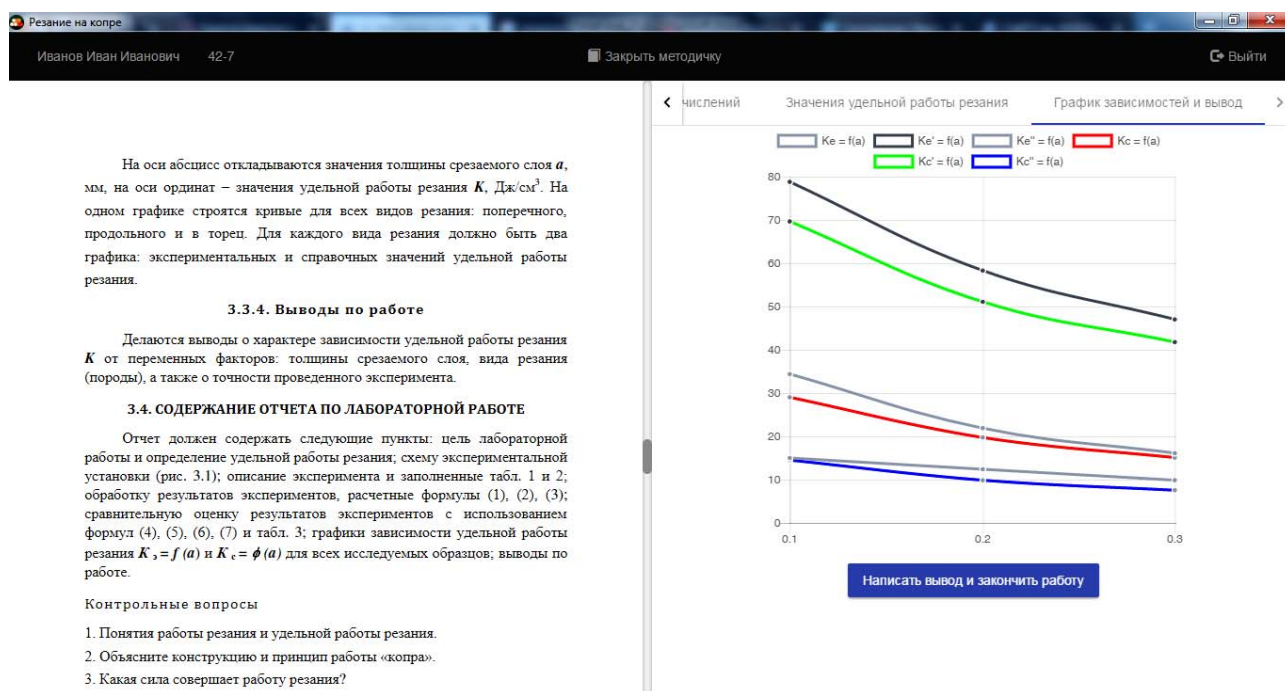


Рис. 7. Иллюстрации и выводы по работе

В конце лабораторной работы студент формулирует выводы. Для систематизации итогов работы, заострения внимания на ключевых результатах эксперимента, внизу окна содержится текст – подсказка (рис. 8).

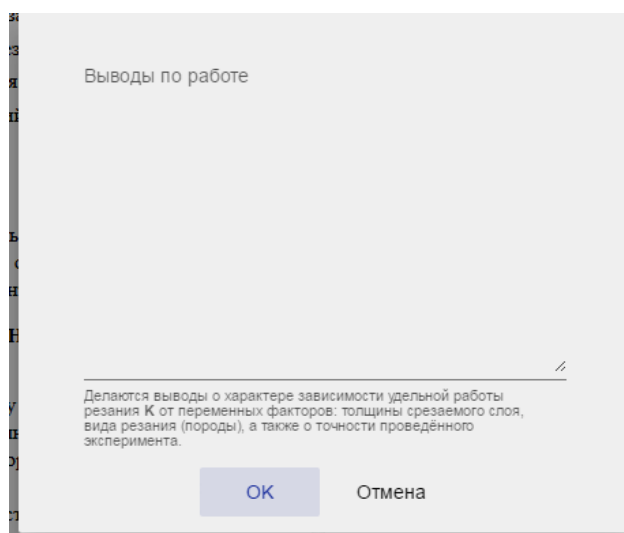
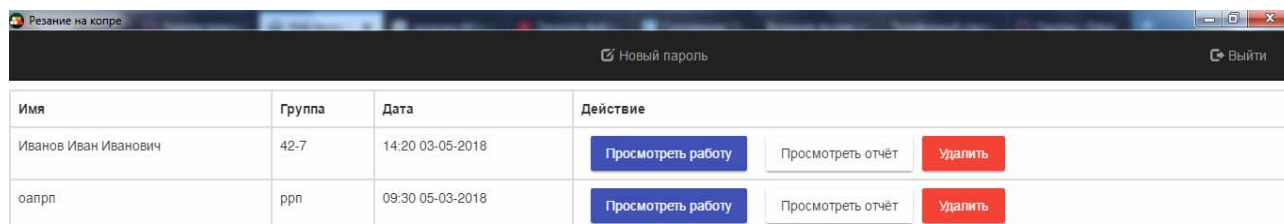


Рис. 8. Выводы по лабораторной работе

По завершению лабораторной работы персонализированный отчет формируется программой автоматически.

Отчеты по лабораторной работе сохраняются в базе данных, с возможностью просмотра работы, распечатки текста отчета и удаления работы, рис. 9. Доступ к отчетам имеет преподаватель с правами администратора.

Опыт, полученный нами в процессе разработки и апробации первой для кафедры станков и инструментов интерактивной лабораторной работы, позволил понять специфику создания ЭОР для профильных технических дисциплин и подтвердить полезность выбранной формы представления материала для учебного процесса. Деятельность будет продолжена.



Имя	Группа	Дата	Действие
Иванов Иван Иванович	42-7	14:20 03-05-2018	Просмотреть работу Просмотреть отчёт Удалить
оапрп	ррп	09:30 05-03-2018	Просмотреть работу Просмотреть отчёт Удалить

Рис. 9. Результаты лабораторной работы

Выводы

1. Разработана методика трансформации лабораторной работы по профильной технической дисциплине в интерактивную форму.
2. Выполнение интерактивных лабораторных работ при электронно-дистанционной форме обучения позволяет повысить эффективность самостоятельной работы студентов.
3. Виртуальная форма лабораторных работ увеличивает наглядность и расширяет спектр проводимых исследований процессов резания древесины.
4. Интерактивная форма лабораторных работ при освоении профильных технических дисциплин способствует вовлечению обучающихся в активную познавательную, в том числе научно-исследовательскую деятельность.

Библиографическая ссылка

1. Трухин А. В. Виды виртуальных компьютерных лабораторий // Открытое и дистанционное образование. 2003. № 03. С. 12–20.

Reference

1. Truhin A. V. Vidy virtualnyh kompjuternyh laboratorij // Otkrytoe I distanzionnoe obrazovanie. 2003, № 03, Pp. 12–20.

© Воробьев А. А., Доррер А. Г., Очирова Л. А., Базхарев П. А., Юрьев Д. А., Петров С. В., 2018

УДК 155.9.072; 005.32

**ЛОГИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ТРУДА КАК ОСНОВА И НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ
РАЗРЕШЕНИЯ ПРОТИВОРЕЧИЙ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА.
УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ КАК ЕДИНСТВО МЫСЛИТЕЛЬНОЙ
И ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ФУНКЦИЙ**

Т. Н. Ищенко, кандидат педагогических наук, доцент,
Г. С. Галоян, магистрант,
Ю. А. Хабарова, магистрант

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31

Формирование и развитие способности управлять у обучающихся влияет на постижение материала, выстраивание содержательных коммуникаций и в целом на развитие личности. Чем объяснить, что целесообразность (осмысленность) является первым признаком учебного труда? В каком случае характер отношений между состоянием школы и общества будет опережающим? Каким образом способ обучения связан с основными средствами обучения? Почему управленческая функция немыслима без теоретической (логической) и исполнительской (практической) функций учебного труда? Осуществлен поиск ответов на эти проблемные вопросы.

Ключевые слова: учебный процесс, противоречие, целесообразность, опосредствованность, преобразовательность, обратная связь, управленческая функция, логическая функция, практическая функция.

**LOGICAL FUNCTION OF LABOR AS A BASIS AND THE NECESSARY CONDITION
OF SOLVING THE CONTRADICTIONS OF THE TRAINING PROCESS.
MANAGEMENT FUNCTION AS A UNITY OF THOUGHT AND EXECUTIVE
FUNCTIONS**

T. N. Ischenko, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer,
G. S. Galoyan, MA Student,
Yu. A. Khabarova, MA Student

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarsky Rabochy Av., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation

Formation and development of the ability to manage in students affects the comprehension of the material, the construction of meaningful communications and, in general, the development of the personality. How can one explain that expediency (meaningfulness) is the first sign of academic work? In what case is the nature of the relationship between the state of the school and society outstripping? How does the method of teaching relate to the basic means of instruction? Why is the management function unthinkable without the theoretical (logical) and performing (practical) functions of the teaching work? The article searches for answers to these problem questions.

Keywords: educational process, contradiction, expediency, mediation, transformation, feedback, management function, logical function, practical function.

Управление всегда определяло развитие и процветание отдельного государства, страны. Важную роль управление, управленческая деятельность играют в системе образования. Однако как свидетельствуют результаты качества образования, ЕГЭ проблемы управления в области образования имеют определяющий характер в развитии молодого поколения. Так, в исследованиях Ю. В. Васильева, Т. М. Давыденко, Ю. А. Конаржевского, М. М. Поташника, П. И. Третьякова, Т. И. Шамовой и других ученых разработаны *концептуальные основы развития и формирования готовности личности к управленческой деятельности*. Кроме того, предлагаются систематизированные практические рекомендации по вопросам управленческой деятельности. Однако это не решает ключевых проблем образования.

В работах В. Ю. Кричевского управление рассматривается как *процесс воздействия субъекта управления на его объект; взаимодействие управляющей и управляемой подсистем; согласование общих целей, задач, действий между подчиненными и руководителями*. Таким образом, в процессе управления отмечается воздействие на управляемую систему и одновременно взаимодействие подчиненных и руководителей, обеспечивающее субъект-субъектные отношения.

Рассматривая управление как процесс, А. М. Моисеев представляет его как *способ, технологию, методику, механизм осуществления плана во времени, последовательной смены состояний, стадий, этапов развития, совокупность действий руководителя для достижения результатов*. А. Я. Найн, В. С. Лазарев, придавая важную роль в процессе управления достижению цели, рассматривают управление как *целенаправленное воздействие субъекта управления на объект для перевода его из одного состояния в другое*. Тем самым данные авторы определяют в рассмотрении управления *роль механизмов перевода объекта из одного состояния в иное качественное состояние*.

В другом контексте *управление характеризуется как деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации* (И. Ф. Исаев). П. И. Третьяков рассматривает управление как *целенаправленную деятельность субъектов управления различного уровня, обеспечивающую оптимальное функционирование и развитие управляемой системы (субъекта), перевод ее на новый, качественно более высокий уровень по фактическому достижению цели с помощью необходимых оптимальных педагогических условий, способов, средств и воздействий*. *Управление – процесс организации деятельности объекта управления субъектом управления для достижения поставленных целей*. Методологией управления является учение об организации управленческой деятельности, то есть деятельности субъектов, осуществляющих управление другими субъектами или объектами, как отмечает Д. А. Новиков.

Как и в общем контексте рассмотрения управления, так и в понятии «управление школой» включаются функции управления, а кроме того – образовательная цель. Управление школой – это особая деятельность, в которой ее субъекты посредством *планирования, организации, руководства и контроля* обеспечивают организованность совместной деятельности обучающихся, педагогов, родителей, обслуживающего персонала и ее направленность на достижение образовательных целей развития школы.

В монографии К. Я. Вазиной, Ю. Н. Петрова, В. Д. Белиловского «Педагогический менеджмент» представлены обоснованные выводы о том, что педагогический менеджмент есть теория управления в образовательных учреждениях. Педагогический менеджмент в этой работе рассматривается на двух уровнях – руководителя образовательного учреждения и педагога; отмечается, что только умелое управление на двух этих уровнях реально обеспечит условия развития личности обучающегося и педагога. Тем самым авторы на основе проведенных исследований сделали вывод: *«управленческо-педагогическая деятельность во многом зависит от способностей, потребностей лица, осуществляющего управление, будь то педагог или руководитель образовательного учреждения»*. Ученые убедительно доказали, что эффективное управление строится на следующих принципах:

- признание непрерывного развития коллектива как основной цели управления;
- признание неповторимости, уникальности личности и ее прав на свободу, творчество;
- гибкое сочетание централизации и децентрализации в зависимости от конкретной проблемной ситуации;
- направленность управления «снизу вверх»;
- достижение согласия в коллективной деятельности;
- нравственное, экономическое поощрение инициативы [9].

Отмеченное позволило определить цели управленческой деятельности обоих уровней.

Цель первого уровня управления: обеспечение продуктивной деятельности преподавателей образовательного учреждения через развитие и саморазвитие их творческого потенциала.

Цель второго уровня: осуществление оптимального управления процессом обучения при максимальном раскрытии и развитии творческих возможностей и способностей каждого обучающегося.

М. М. Поташник и исследователи под управленческой деятельностью педагога понимают непрерывный процесс последовательных действий, осуществляемых субъектом управления, в результате которых формируется и изменяется образ управляемого объекта, устанавливаются цели совместной деятельности, определяются способы их достижения, разделяются работы между ее участниками и интегрируются усилия [11].

Вышеизложенное свидетельствует о том, что в психолого-педагогической литературе отсутствует общепринятая трактовка понятий «управление», «управленческая деятельность» в сфере образования. С одной стороны, это связано с качественным изменением содержания и функций управления образовательными системами (учреждениями), образовательным процессом в различных типах и видах учебных заведений. С другой стороны, такая ситуация свидетельствует о необходимости целенаправленной подготовки будущих преподавателей к управленческой деятельности.

Исследования взаимодействия людей в процессе совместной деятельности, определение понятия и условий обеспечения эффективности управленческой деятельности раскрываются в работах Б. Г. Ананьева, Т. Ю. Базарова, А. А. Богданова, Д. Л. Уоллена, Д. Л. Фопеля и других ученых [14, с. 4]. В ряде исследований установлено, что психологическими факторами эффективности управленческой деятельности являются компетентность работника управления, мотивация, способы обращения, коммуникации с людьми и социально-психологические свойства людей. К психологическим критериям эффективности управленческой деятельности относят удовлетворенность управленческой деятельностью и самооценка работника управления [14, с. 12].

Реализация управленческой функции преподавателем вуза, с одной стороны, включает общий контекст рассмотрения и структуры управленческой функции, а с другой – имеет свою специфику и определяющую роль в процессе развития субъекта познания, субъективности развивающейся личности.

В своих работах Т. И. Шамова, опираясь на общую теорию управления, выделяет ряд функций педагога, среди которых: информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, плано-прогностическая, организационно-исполнительская, регулятивно-коррекционная функции управления [13]. Шамова Г. А. на основе анализа психолого-педагогической литературы акцентирует внимание на том, что управлять означает использовать активные воздействия на управляемую систему (или объект управления) для достижения вполне определенной цели. Несомненный интерес в этом плане представляет управление на уровне системы «преподаватель – студент». В этой системе задача преподавателя сводится к тому, чтобы предусмотреть для каждого участника его место, функции, права и обязанности и благоприятные условия для наилучшего выполнения различных поручений. В связи с этим под управленческой деятельностью преподавателя современного вуза понимается деятельность:

– направленная на обеспечение единства, согласованности, координации целесообразных занятий студентов;

– отличающаяся интеллектуальным характером, поскольку она способствует выработке, принятию и практической реализации управленческих решений, призванных изменить сознание и поведение студентов;

– связанная с информационной деятельностью, с получением, осмыслением, систематизацией, хранением и выдачей управленческой информации;

– структура которой включает такие *функции*, как мотивационно-целевая, плано-прогностическая, информационно-аналитическая, организационно-исполнительская, контрольно-регулирующая и оценочно-результативная.

Для разрешения противоречий исследователь предлагает соединение двух принципов: принципа управления учебно-воспитательным процессом со стороны преподавателя вуза с принципом самоуправления учением самим студентом. Разрешение указанных противоречий возможно, если каждый участник педагогического процесса осознает их, понимает необходимость их решения, овладевает способами разрушения стереотипов деятельности и личности.

Двойное происхождение человека: биологическое (формальное) и общественное, трудовое (реальное), обуславливает определенный угол зрения на построение образовательного процесса в целом и организацию учебного, интеллектуального труда, в частности. В связи с отмеченным преподаватель, желающий оптимальным образом организовать образовательный процесс, управлять им, с одной стороны, должен владеть знаниями возрастной психофизиологии, а с другой, – знать все о труде, так как в нем заключено все многообразие воспроизводства и развития культуры. Труд – главное средство формирования всесторонне развитого человека. Труд, по Гегелю, – формообразующая активность человека (продуктивная деятельность, т. е. деятельность с обязательным результатом). Природа человека – в природе труда. Самопознание человека начинается с собственной деятельности. Тем самым можем утверждать, что интеллектуальный труд как преподавателя, так и студента есть средство формирования развития личности, средство эффективной реализации управленческой функции. В чем заключается диалектика труда?

Диалектика труда заключается в диалектике его признаков: целесообразность, опосредованность, преобразовательность. Рассмотрим сущность этих признаков. Первый признак труда – *целесообразность*, и от того, как это осознает обучающийся, зависит его отношение к учебному процессу, проявление интереса к предметному содержанию и формам работы с ним.

Ориентируясь на исследования А. М. Матюшкина в области создания проблемных ситуаций и С. Н. Орловой в области развития творческого мышления личности в процессе когнитивной деятельности, можно выделить три уровня целесообразности творческого взаимодействия субъектов образовательного процесса. Первый уровень – *уровень целеполагания* – предполагает взаимодействие субъектов для определения цели и путей её достижения. Передача в процессе организации учебной деятельности школьников логической функции дает возможность совместного определения цели учителем и учеником, а впоследствии и самостоятельного определения цели самими учащимися. В этом случае происходит совпадение целей учителя и ученика, что представляет важное решение существующей педагогической проблемы.

Второй уровень – *уровень определения способов достижения цели* совместно с учителем, либо самостоятельно. Овладение учащимися функциями учебного труда и умениями работать совместно, мыслительная состоятельность стимулируют не только постановку цели, но и одновременно способов её достижения в совместной деятельности субъектов на уровне простой и сложной кооперации.

Третий уровень – *уровень обстоятельств (условий)* – способность личности вступать во взаимодействие с другими субъектами не только для определения цели и способов её дос-

тижения, но и для определения обстоятельств, в которых эта деятельность будет осуществляться. На этом уровне большую роль играют своевременная передача управленческой функции учащимся на уроке, способность корректировать деятельность в случае изменения условий её выполнения.

Опосредствованность (второй признак труда) предполагает переход от установки «делай как я» к установке «делай лучше меня», посредством овладения дидактическими средствами познания. Дидактические средства познания выработаны в логике как науке о законах мышления, как науке, содержащей уникальные средства развития мыслящей способности человека. Кроме того, опосредствованность труда предполагает изменение и развитие мыслительных способностей обучающегося и отношений в актах взаимодействия.

Состояние школы закономерно повторяет состояние общества, но его возрождение начинается с возрождения школы. Между школой и обществом возможны три характерных вида отношений: отстающий – одновременный – опережающий. Следовательно, повышение качества учебного труда определяет повышение качества процесса производства. Характер этих отношений зависит от общечеловеческих средств обучения: язык – чувства – мысль. Если в учебном процессе в большей степени задействован язык и чувства, то он является отстающим или в лучшем случае одновременным по отношению к процессу производства. Этим объясняется слабая подготовка специалистов школ разного вида, безработица, проблемы экологического, геополитического, демографического характера. Учебный процесс будет опережать процесс производства в том случае, если наряду с языком и чувствами задействовать мысль, опережающую действие, как основное средство учебного труда.

Развитие средств обучения (язык – чувства – мысль) позволяет определить основные способы обучения: словесно-догматический, или словесно-фразный, словесно-наглядный, или словесно-чувственный и словесно-логический, или словесно-мыслительный. Задействование уникальных ключей познания – образа и понятия – представляет возможности развития обучающихся и сознательное управление этим развитием.

Преобразовательность – третий признак труда. Что преобразуется в образовательном процессе? Преобразование сознания включает изменения сознания личности на основе развития высших психических функций (когнитивного характера). Средствами преобразования сознания являются идеи (мысль). Диалектика идей проявляется трижды:

– в *диалектике ступеней познания*:

1-я ступень – *чувственное познание* изучает психофизиология, окружающий мир дается человеку в виде многообразного ряда явлений (явление как результат воздействия окружающего мира на органы чувств);

2-я ступень – *логическое познание* изучает философия: познание опосредствованное, обобщенное, глубинное, в результате чего многообразные явления классифицируются и превращаются в сущность, мир познается (сущность как результат, – совокупность всех необходимых сторон и связей, свойственных вещи и взятых во взаимосвязи);

– в *диалектике понятий и суждений*: две формы мысли у человека – понятие и суждение (анализ и синтез понятий, где понятие – отображение сущности предмета в мышлении человека; оперирование суждениями как системой понятий, где установление внешнего и внутреннего единства противоположностей рассматривает формальная и соответственно диалектическая логика);

– в *диалектике способов познания*, т. е. диалектике подходов (формальная логика, диалектическая логика и теория познания; теория познания как учение о способности человека познавать действительность, об источниках, формах и методах познания, об истине и путях её достижения). Диалектический путь познания истины расчленяется на единство противоположностей: эмпирический путь (от частного к общему) и теоретический путь (от общего к частному) [1; 2].

Единый окружающий мир по уровням развития расчленяется на природу, общество, сознание, между которыми существует диалектическая зависимость, то для труда первичным является преобразование сознания, а вторичным – преобразование природы. Труд включает три вида:

- преобразование сознания;
- преобразование общества;
- преобразование природы (А. И. Гончарук).

Исторически выделились три основные формы труда: индивидуальный труд, простая кооперация и сложная кооперация. Кооперация рассматривается как сотрудничество субъектов образовательного процесса.

На основе связи «природа – общество – сознание» (прямая связь, объективная, пассивная связь проживания людей) предоставляется возможность воспитать человека с пассивной жизненной позицией, приспособленца. На основе связи «сознание – общество – природа» (обратная, субъективная, активная связь) можно воспитать человека с активной жизненной позицией, т. е. творца, так как он способен мыслить, выстраивать отношения и на основе этого разрешать противоречия жизни.

Логическая (мыслительная) функция учебного труда отражает первый признак труда – целесообразность (осмысленность) и проявляется в умении мыслить, т. е. анализировать понятия, синтезировать понятия, органически соединять формальную и диалектическую логику и теорию познания. Овладение логической функцией способствует переходу от сообщенных знаний преподавателем к их выведению, «добыванию», открытию как совместно с обучающимися, так и самостоятельно самими обучающимися.

Исполнительская функция заключается в практическом выполнении операций, намеченных логической функцией, и доведении начатого задания до состояния завершенности, что предусматривает обогащение содержания как элементами логики, теории познания (за счет чего происходит переход от подачи знаний в готовом виде к знаниям выводным), так и системным подходом, реализацией всеобщего принципа противоречия. Поскольку любое понятие – результат разрешенного противоречия (по Гегелю), то и в процессе организуемой деятельности учащиеся вынуждены (поставлены в такие условия) находиться в постоянном обнаружении и разрешении возникающих противоречий. А это свидетельствует о постоянном движении мысли, что «лишает» учебный процесс скуки и открывает простор любознательности интеллектуальной силы. То есть исполнительная функция представляет практическую составляющую учебного процесса.

Управленческая функция включает в себя контроль, учет и регулирование процесса собственной или совместной учебной деятельности. Овладение управленческой функцией обучающимся развивает в нем способность оценивать собственную и совместную деятельность, что приводит в действие закон экономии времени, так как преподаватель освобождается от непосредственного участия в учебном процессе, организуя его по принципу сотрудничества и самодвижения (самостоятельное добывание знаний).

Между функциями учебной деятельности существует диалектическая зависимость, а именно, самостоятельное выполнение логической (теоретической) функции определяет исполнительскую (практическую) функцию, а частичное овладение управленческой функцией с необходимостью требует выполнения логической и исполнительской функций. Передача этих функций обучающимся позволит реально осуществить в учебном процессе переход от репродуктивного обучения к самообразовательной деятельности обучающихся. Однако заметим, если нет теоретического осмысления, то каким образом будем выходить на практику и чем управлять?

При организации совместной работы, передаче функций учебного труда обучающимся в учебном процессе осуществляется переход от субъект-объектных отношений к субъект-субъектным отношениям, так как в этих условиях знания «добываются», отрываются

в совместном поиске решения проблем самими студентами и отношения выстраиваются на уровне «студент – студент», что способствует развитию в обучающемся субъекта саморазвития, лучших личностных качеств. Логическая функция, или иначе теоретическая (мыслительная), исполнительская функция отражает практическую составляющую, а управленческая функция есть единство теоретического и практического. Следовательно, управленческая функция немислима без освоения логической функции, являющейся средством выхода на исполнительскую функцию. Кроме того, овладение управленческой функцией предоставляет обучающемуся интеллектуальную свободу как в решении проблем (в выборе способов, средств), так и в самоопределении (в личностном и профессиональном плане).

В каком случае деятельность руководителя, преподавателя образовательной организации является эффективной? Для оценки эффективности руководителя использовали следующие систематизированные показатели (см. таблицу) [15, с. 15].

Значение характерологических признаков руководителя коллектива

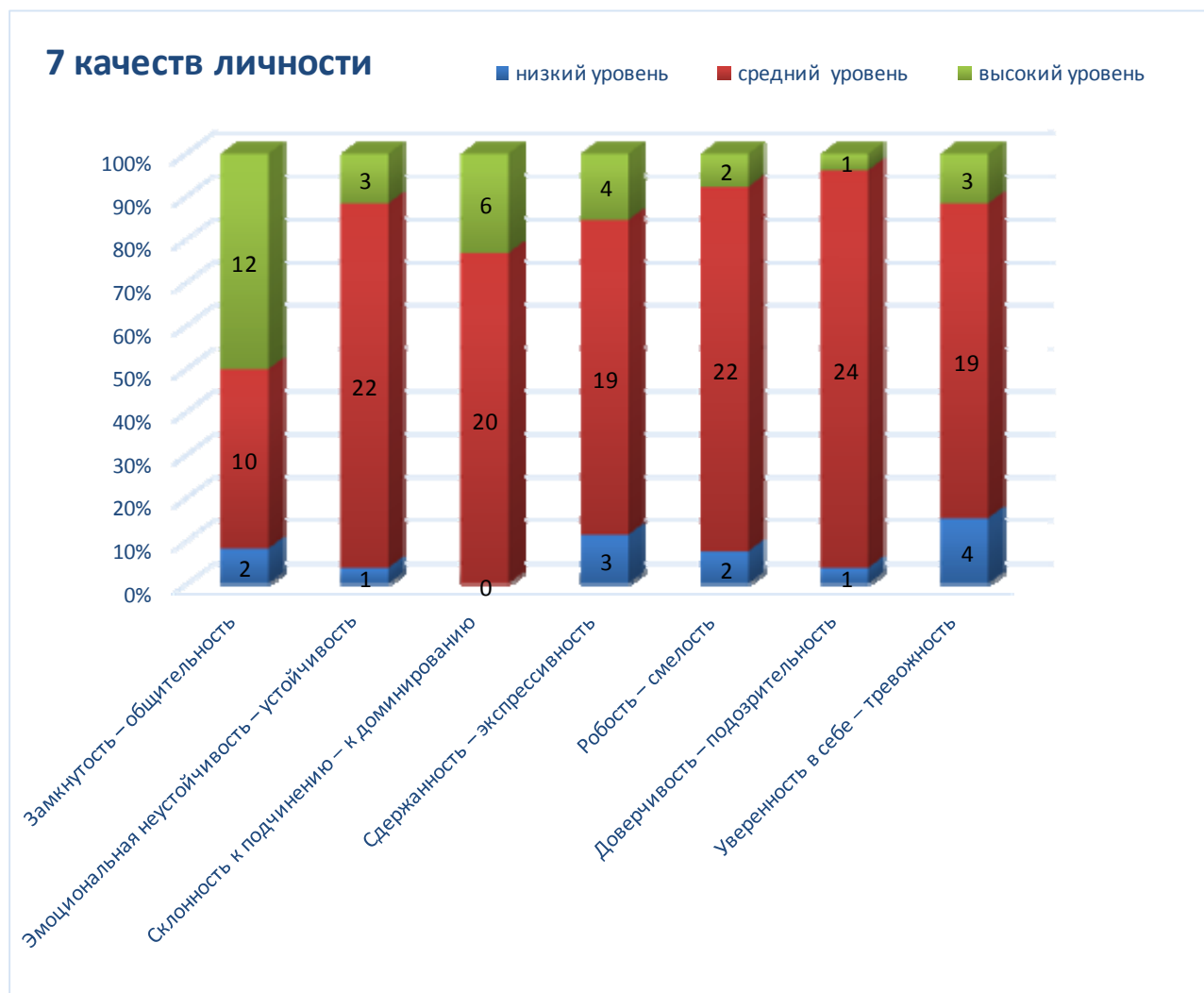
Личностные и профессиональные параметры	Уровни показателей			
	Низкий	Средний	Хороший	Отличный
1. Компетентность	3,0	5,0	6,0	7,0
2. Коммуникабельность	2,0	4,5	6,5	7,0
3. Эмоциональная устойчивость	2,5	4,0	6,0	6,5
4. Смелость	2,0	4,0	5,5	6,0
5. Доверие	3,0	3,5	4,0	6,0
6. Настойчивость	2,0	4,0	6,0	6,5
7. Личное обаяние	1,5	3,0	4,5	6,0
8. Умение заблаговременно позаботиться о чем-либо	2,0	3,0	4,0	6,0
9. Владение речью	2,0	4,0	5,0	5,5

В результате теоретического анализа научной литературы по проблеме исследования было выявлено, что одно из условий создания положительного психологического климата в коллективе – обеспечение соответствия индивидуальных качеств руководителя требованиям производственного процесса, т. е. образовательного. Руководитель может существенно повлиять на характер межличностных отношений в коллективе, на отношение к совместной деятельности субъектов, удовлетворенность условиями и результатами работы, т. е. психологический климат, от которого во многом зависит эффективность деятельности организации в целом. В этом стиль руководства имеет решающее значение в формировании благоприятной психологической атмосферы. В этих условиях личность рассматривается как носитель социальных (т. е. формирующихся и проявляющихся в общении) качеств, поскольку с первых дней своей жизни мы включены во взаимодействие с окружающими людьми. Осуществляемая деятельность, приобретаемый опыт, который накапливается нами в общении, постепенно становится частью нас самих, образуя «сплав» с теми качествами, которые получены нами по наследству.

Вторая, выбранная нами методика, позволила определить, насколько ярко выражены некоторые качества личности руководителя. Методика Р. Кеттелла в модификации А. Г. Грецова позволила выявить уровни развития семи качеств личности. С этой целью был применён так называемый лексикографический подход в психологии личности [15]. Методика проводилась на руководителях образовательной организации. Количество респондентов, принявших участие в исследовании, составило 40 человек. По итогам проведенного исследования были получены следующие результаты (см. рисунок).

Таким образом, можно сделать вывод, что для руководителей актуален поиск и выбор оптимального варианта системы управления в образовательной организации. Коллектив

каждой организации имеет свою индивидуальность. Для этого следует использовать новые формы и методы работы с субъектами образовательного процесса с целью повышения их заинтересованности в интеллектуальном, творческом труде, творческой самоотдаче; искать пути нестандартного решения многих вопросов, возникающих в практике планирования работы образовательной организации и достижения результатов.



Семь качеств личности руководителя

Если рассмотреть механизмы реализации управленческой функции преподавателем вуза с позиций диалектического подхода, то они будут включать логику ходов в учебном процессе, предусматривающую реализацию управленческой функции как отражения логической (теоретической) и исполнительской (практической); задействование форм труда, определяющих построение отношений.

Важнейшую роль в развитии субъектов образовательного процесса играет степень реализации функций интеллектуального труда, среди которых – мыслительная (теоретическая), исполнительская (практическая) и управленческая, представляющая синтез двух первых функций. Разрешение противоречий образовательного процесса высшей школы определяется осознанной и осмысленной реализацией указанных функций, осваиваемыми средствами познания как самими преподавателями, так и обучающимися, которые в результате создания таких условий становятся субъектами деятельности, личностями, способными преобразовывать действительность в профессиональной области. От реализации управленческой функции преподавателем, управленцами и созданных условий психолого-дидактического харак-

тера зависит готовность к управленческой деятельности самих обучающихся, готовность их к самореализации и самоуправлению в будущем. Тем самым такой подход обеспечивает переход от управления внешнего к управлению совместному и от него к самоуправлению.

Библиографические ссылки

1. Гончарук А. И. Концепция школы XXI века. Красноярск : КИУУ, 1992.
2. Гончарук А. И. Диалектика учебного процесса. Красноярск : КВКУРЭ ПВО, 1993.
3. Зорина В. Л., Нургалеев В. С. Оптимизация образовательного процесса в средней школе посредством способа диалектического обучения : монография ; Сиб. гос. технологич. ун-т. Красноярск, 2001. С. 28–47, 96–106.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. Москва : Логос, 2000. С. 124–129, 166–182, 312–315.
5. Ильенков Э. В. Философия и культура. Москва : Политиздат, 1991. С. 387–415 (Мыслители XX века).
6. Ищенко Т. Н. Дидактические условия групповой работы как средства развития активности школьников в учебной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : защищена 13.05.03. Москва, 2003. 249 с.
7. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. Москва : Наука, 1975. 720 с.
8. Бердяев Н. А. О назначении человека // Мир философии : книга для чтения. В 2 ч. Ч. I. Исходные философские проблемы, понятия и принципы. Москва : Политиздат, 1991. С. 543–549.
9. Вазина К. Я., Петров Ю. Н., Белиловский В. Д. Педагогический менеджмент. Москва : Педагогика, 1991. 268 с.
10. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление. Москва : Центр «Педагогический поиск», 2000. 224 с.
11. Поташник М. М. Управление современной школой. Москва : Новая школа, 1997. 352 с.
12. Третьяков П. И. Управление школой по результатам : практика педагогического менеджмента. Москва : Новая школа, 1997. 228 с.
13. Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П. Управление образовательными системами : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Т. И. Шамовой. Москва : Владос, 2002. 320 с.
14. Фадеев Е. В. Развитие компетентности в обратной связи в процессе коммуникации муниципальных служащих : автореф. дис. ... канд. психологич. наук 19.00.13 «Психология развития, акмеология». Красноярск, 2006. 23 с.
15. Грецов А. Г., Попова Е. Е. Узнай себя : информ.-метод. материалы. Санкт-Петербург : СПбГАФК им. П. Ф. Лесгафта, 2004. С. 16–21.

References

1. Goncharuk A. I. Kontseptsiya shkoly XXI veka. Krasnoyarsk, KIUU, 1992.
2. Goncharuk A. I. Dialektika uchebnogo protsesssa. Krasnoyarsk, KVKURE PVO, 1993.
3. Zorina V. L., Nurgaleyev V. S. Optimizatsiya obrazovatel'nogo protsesssa v sredney shkole posredstvom sposoba dialekticheskogo obucheniya : monografiya ; Sib. gos. tekhnologich. un-t. Krasnoyarsk, 2001, S. 28–47, 96–106.
4. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psikhologiya : uchebnyk dlya vuzov. 2-e izd., dop., ispr. i pererab. Moskva, Logos, 2000, S. 124–129, 166–182, 312–315.
5. Il'yenkov E. V. Filosofiya i kul'tura. Moskva, Politizdat, 1991, S. 387–415 (Mysliteli XX veka).

6. Ishchenko T. N. Didakticheskiye usloviya gruppovoy raboty kak sredstva razvitiya aktivnosti shkol'nikov v uchebnoy deyatel'nosti : dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 : zashchishchena 13.05.03. Moskva, 2003, 249 s.
7. Kondakov N. I. Logicheskiy slovar'-spravochnik. Moskva, Nauka, 1975, 720 s.
8. Berdyayev N. A. O naznachenii cheloveka // Mir filosofii : kniga dlya chteniya. V 2 ch. Ch. I. Iskhodnyye filosofskie problemy, ponyatiya i printsipy. Moskva, Politizdat, 1991, S. 543–549.
9. Vazina K. Ya., Petrov Yu. N., Belilovskiy V. D. Pedagogicheskiy menedzhment. Moskva, Pedagogika, 1991, 268 s.
10. Konarzhhevskiy Yu. A. Menedzhment i vnutrshkol'noye upravleniye. Moskva, Tsentr "Pedagogicheskiy poisk", 2000, 224 s.
11. Potashnik M. M. Upravleniye sovremennoy shkoloy. Moskva, Novaya shkola, 1997, 352 s.
12. Tret'yakov P. I. Upravleniye shkoloy po rezul'tatam : praktika pedagogicheskogo menedzhmenta. Moskva Novaya shkola, 1997, 228 s.
13. SHamova T. I., Tret'yakov P. I., Kapustin N. P. Upravleniye obrazovatel'nymi sistemami : ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy / pod red. T. I. Shamovoy. Moskva, Vldos, 2002, 320 s.
14. Fadeyev E. V. Razvitiye kompetentnosti v obratnoy svyazi v protsesse kommunikatsii munitsipal'nykh sluzhashchikh : avtoref. dis. ... kand. psikhologich. nauk 19.00.13 "Psikhologiya razvitiya, akmeologiya". Krasnoyarsk, 2006, 23 s.
15. Gretsov A. G., Popova E. E. Uznay sebya : inform.-metod. materialy. Sankt-Peterburg, SPbGAFK im. P. F. Lesgafta, 2004, S. 16–21.

© Ищенко Т. Н., Галоян Г. С., Хабарова Ю. А., 2018

УДК 371

**УПРАВЛЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ:
АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТА И ЗАДАЧ**

И. Б. Зубковская¹, кандидат биологических наук, старший методист,
Н. Л. Солянкина², кандидат педагогических наук, доцент

Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки
работников образования

Российская Федерация, 660000, г. Красноярск, ул. Матросова, 19
E-mail: zubkovskaya@kipk.ru¹; solyankina@kipk.ru²

Анализируются актуальные изменения управления (его предмета и задач) педагогическими кадрами в пилотных проектах по введению профессионального стандарта педагога в образовательных организациях Красноярского края. Авторами рассматриваются ключевые направления проектных и исследовательских работ в области управления квалификацией учителей и воспитателей, с учетом корпоративных различий (на примере исследования различий спектров востребованных специальных знаний и умений педагогов, необходимых при выполнении их профессиональных функций и действий в организациях разного типа).

Ключевые слова: профессиональный стандарт педагога, управление квалификацией педагогов.

**CONTROL OF TEACHER PERSONNEL SKILLS IN KRASNOYARSK KRAI
EDUCATIONAL INSTITUTIONS: UPDATED MATTER AND TASKS**

I. B. Zubkovskaia, Cand. of Sciences (Biological), Senior Methodologist,
N. L. Solyankina, Senior Methodologist, Senior Lecturer

Krasnoyarsk Regional Institute of Professional Development and Professional Retraining of Educators
19, Matrosov Str., Krasnoyarsk, 660000, Russian Federation

E-mail: zubkovskaya@kipk.ru¹; solyankina@kipk.ru²

The article analyzes recent changes in teacher personnel control (its matter and tasks) in pilot projects for introducing professional standard for school and pre-school teachers in educational institutions across Krasnoyarsk Krai. The authors of this paper study the main aspects of project and research works in the field of control of school and pre-school teachers' professional skills. Based on the study of differences in special skills and competences of educators (required for carrying out teacher personnel's functions and activities in various institutions), this paper takes into consideration the divergences between enterprises.

Keywords: professional standard for teachers, control of teaching personnel skills.

В последние несколько лет в связи со значительным преобразованием законодательства РФ в сфере труда и профессий появились новые категории в теории управления профессиональными кадрами и новые «объекты управления» в практике работы с персоналом организаций различного типа, такие как: профессиональные стандарты; национальная система профессиональных квалификаций; отраслевая рамка квалификаций; независимая система оценки квалификаций [1; 2]. Несмотря на то, что в нормативном поле РФ некоторые из указанных

элементов (в том числе, система независимой оценки квалификаций) для квалификаций в сфере образования до сих пор не разработаны, в реальной практике управления персоналом образовательных организаций появились новые, а возможно, инновационные (по масштабам и глубине преобразования средств управления) задачи. Кроме того, в указанный период во многих образовательных организациях завершались работы по введению стандартов образования, включающие «линию управления» качеством профессиональной деятельности педагогических кадров, способных обеспечить достижение учащимися новых образовательных результатов.

Указанные вызовы и требования стандартов (и образовательных, и профессиональных) определили «тактическую рамку» управления педагогическими кадрами и педагогическим персоналом образовательной организации в период 2016–2017 гг. в лидерских командах пилотных по введению профессионального стандарта педагога/ воспитателя образовательных организациях Красноярского края. Она состояла в «доведении» квалификации педагогов конкретной образовательной организации до требуемого для реализации основной образовательной программы уровня. При этом под управлением персоналом (англ. *Human resources management, HRM, HR-менеджмент*) мы понимаем «область знаний и практической деятельности, направленной на обеспечение организации качественным персоналом, способным выполнять возложенные на него трудовые функции...» [3], а под управлением квалификацией – прогнозирование востребованной в ближайший период квалификации кадров (персонала), оценку и планирование средств достижения её необходимого (для образовательной организации) уровня.

Однако решение этой «традиционной задачи управления» в ходе проекта по введению профессионального стандарта педагога/ воспитателя и в условиях изменения трудового законодательства страны потребовало принятия новых стратегических ориентиров в области работы с педагогическими кадрами. Так, на определенном этапе работ по введению профессионального стандарта в пилотных образовательных организациях Красноярского края (2016–2017 гг.) стала очевидной необходимость смены стратегии «администрирования кадрами» на стратегию «управления квалификацией и эффективностью педагогических кадров» на основе её оценки.

Этот опыт проектных работ, проводимых совместно экспертами Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (ККИПК) и лидерскими командами пилотных образовательных организаций Красноярского края на протяжении 2016–2017 гг., в настоящее время оформился в следующие «управленческие практики»:

1) практика корпоративных систем оценки квалификации педагогов на основе профессионального стандарта педагога (была внедрена в 2016–2017 гг. для организации отдельных организационно-управленческих процедур, таких как аттестации педагогов на соответствие занимаемой должности [4] в МБОУ Лицей № 8 г. Красноярск; МБОУ Средняя общеобразовательная школа № 9 г. Дивногорск, МБДОУ «детский сад комбинированного вида № 5» Колосок» г. Канск);

2) практика введения корпоративных моделей оценки качества и эффективности деятельности педагогов (была введена в 2017 г.) как механизм эффективного контракта на основе профессионального стандарта педагога в МБОУ Лицей № 8 г. Красноярск; МБОУ «Южно-Александровская СОШ № 5» Иланского района).

Оба направления реализовывались через выполнение цикла работ, включающего следующие его периоды (процессы) (рис. 1):

– определение (и/ или прогнозирование) востребованной в конкретной образовательной организации квалификации педагогов (учителей или воспитателей) как в аспекте специальных знаний и умений педагогов, так и в аспекте качества выполнения трудовых функций);

- разработка корпоративной модели квалификации педагогов (корпоративного стандарта);
- разработка и введение корпоративной системы оценки квалификации педагогов в образовательной организации;
- определение (на основе проведенной оценки) актуальной управленческой задачи управления квалификацией педагогических кадров или целого педагогического коллектива данной образовательной организации;
- введение механизма управления результативностью и эффективностью педагогических кадров в образовательной организации (корпоративной модели эффективного контракта педагога);
- принятие управленческих решений в области управления квалификацией, эффективностью функционирования отдельных педагогов и в области кадровой политики в целом.



Рис. 1. Цикл работ управления квалификацией педагогов/ воспитателей в образовательной организации

В ходе проектирования и последующей апробации моделей управления квалификацией у членов проектной группы (включающей пилотные организации и команду экспертов ККИПК) было сформировано представление, что управление квалификацией педагога невозможно без её измерения, оценки ее текущего состояния, а также создания условий для достижения уровня, требуемого миссией образовательной организации. Кроме того, управление квалификацией требует от руководителя (директора школы, заведующего детским садом) инициации изменений в педагогическом коллективе и в организационной структуре самой образовательной организации.

Итогом проектирования корпоративных моделей оценки квалификации персонала в период 2016–2017 гг. явились:

1. Необходимые условия управления квалификацией педагогических кадров в образовательной организации: наличие корпоративной системы оценки квалификации и механизма управления результативностью и эффективностью педагогических кадров.
2. Модели оценки квалификации педагогов, разработанные с учетом контекстных данных, определяющих требования к содержанию оценки и критериям оценивания.

3. Результаты оценки, которые содержат качественное (дескриптивное) описание уровня квалификации (профессиональных действий) в реальной профессиональной практике педагога.

В этот же период сотрудниками ККИПК было проведено исследование востребованности специализированных знаний и умений (компетенций), необходимых педагогам при выполнении их профессиональных функций и действий. В ходе исследования были опрошены (с применением электронного онлайн-анкетирования) педагоги (254 учителя) и заместители директоров (484 «завуча») образовательных организаций Красноярского края. Структура выборки респондентов была представлена тремя кластерами респондентов в зависимости от типа поселения, в котором они проживали (51 % всех опрошенных – жители г. Красноярска, 22 % – жители малых городов Красноярского края, 27 % – жители сел). Структура каждого кластера (с учетом стажа, квалификационной категории и типа образовательной организации) в рамках представленного анализа не учитывалась.

Одним из «базовых фокусов» опроса была задача выявления наиболее актуальных (с точки зрения респондентов) *специальных знаний и умений* педагогов (обозначенных профессиональным стандартом педагога, как необходимых для выполнения ряда трудовых функций педагога). Термин «специальные» использовался нами для обозначения тех знаний и умений педагога, которые (в соответствии с нашей гипотезой) становятся актуальными и востребованными при решении профессиональных задач, требующих учета той или иной специфики. К таким умениям мы отнесли работу с различными категориями учащихся и проектирование собственных профессиональных действий для эффективной реализации программ образования в конкретной образовательной организации.

В ходе исследования был определен спектр наиболее востребованных (выбранных в качестве необходимых более, чем половиной из каждой категории опрошенных) специальных знаний и педагогов. Это четыре области наиболее востребованных педагогами и заместителями директора (независимо от типа образовательной организации) специальных знаний и умений педагогов:

- 1) работа с детьми с особыми образовательными потребностями;
- 2) оценивание образовательных результатов, формирования предметных и метапредметных результатов;
- 3) разработка индивидуальных образовательных маршрутов, индивидуальных программ развития (с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся);
- 4) профессиональная деятельность с познавательной активностью, инициативой, творческими способностями и работы с одаренными детьми.

Следует отметить, что спектр умений имеет некоторый «сдвиг должностной категории», то есть заметные количественные отличия между выбором педагогов и выбором завучей по отдельным актуальным умениям (рис. 2).

По рис. 2 видно, что наиболее выраженными отличиями (не менее чем на 20 % между респондентами-завучами и респондентами-педагогами) в уровне востребованности (при условии, что в обеих выборках востребованность высока) обладают следующие умения педагогов:

- для организации педагогического мониторинга (70 % выбора завучей/ 42 % выбора учителей);
- в области создания и поддержания уклада образовательной организации, формирования толерантности учащихся в поликультурной среде (53/ 33 %).

Единственная группа умений, востребованность которой у завучей выражена меньше, чем у педагогов – это умения для *организации интерактивного обучения* (выбрали 25 % завучей и 38 % педагогов).

Данный «сдвиг категории» перечня востребованных умений (различия выбора завучей и педагогов) педагогов имеет некоторые различия, обусловленные влиянием типа поселения

(город, село) (рис. 3). Так нами были обнаружены следующие отличия востребованности умений педагогов респондентами села и города:

- в области разработки индивидуальных образовательных маршрутов, индивидуальных программ развития (с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся) – 67 % выбора респондентов села и 55 % выбора респондентов города;
- для организации педагогического мониторинга (выбрали 23 % респондентов «города» и 43 % респондентов «села»);
- для профессиональной деятельности с познавательной активностью, инициативой, творческими способностями и работы с одаренными детьми (выбрали 45 % респондентов «города» и 29 % респондентов «села»).

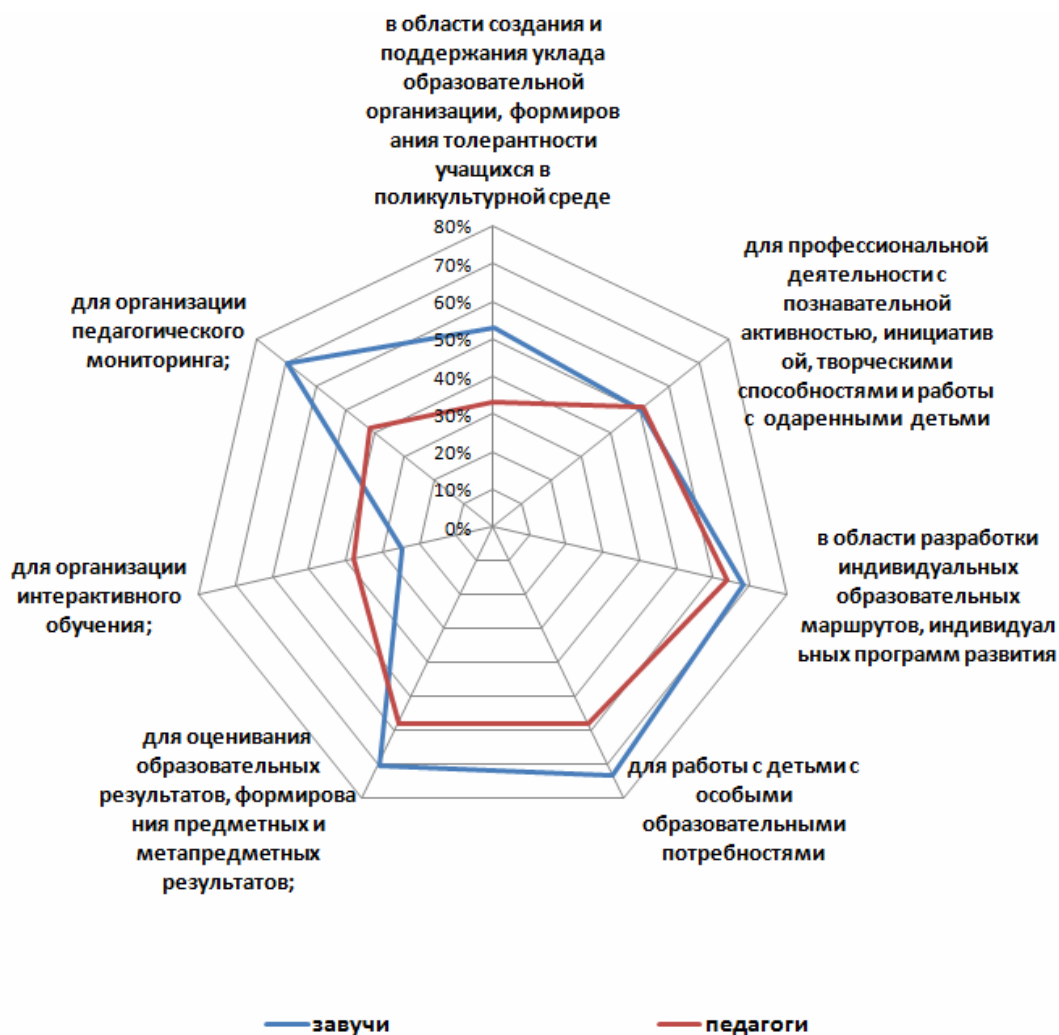


Рис. 2. Актуальные востребованности специальных умений педагогов в группах респондентов-педагогов и респондентов-завучей

В целом «сдвиг категории», описанный нами выше наблюдается в обоих кластерах («село» и «город»), за исключением некоторых умений, выбор которых демонстрирует «кластерный сбой». Так, востребованность умений для *профессиональной деятельности с познавательной активностью, инициативой, творческими способностями и работы с одаренными детьми* в городе больше выражена у педагогов (62 %), чем у завучей (46 %), в селах эти умения в большей мере (как и большинство других) востребованы завучами. Этот факт требует проведения фокусированных интервью для своей интерпретации.

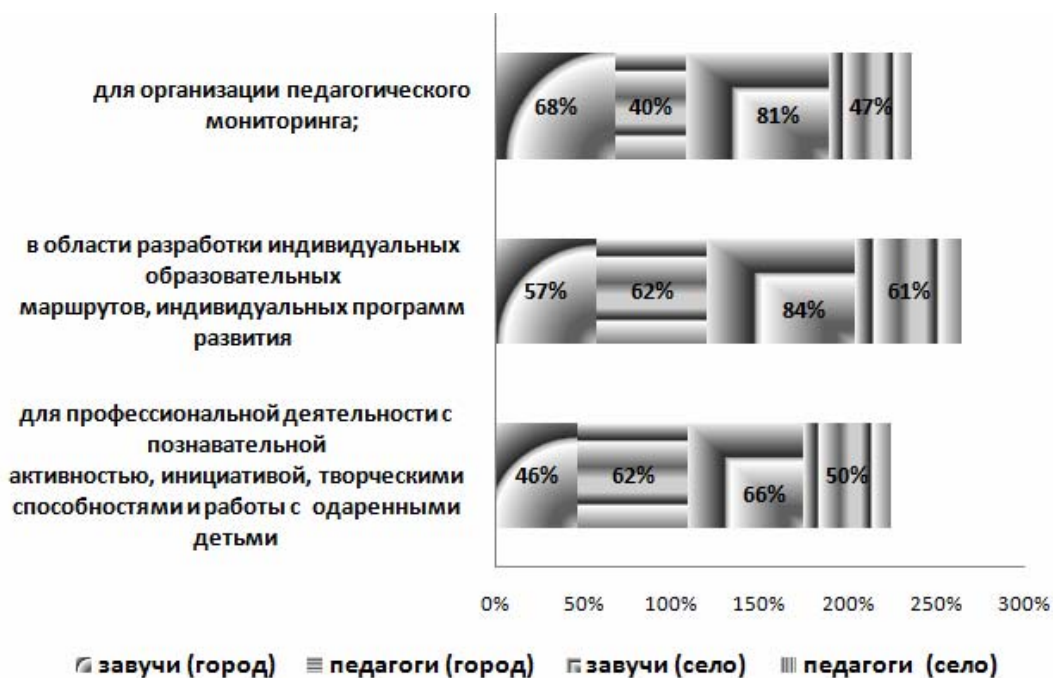


Рис. 3. Различия выбора востребованности специальных умений педагогов респондентами (завучами и педагогами), относящимися к кластеру «город» и «село»

Природа такого «сдвига категории респондентов», по мнению исследователей, отражена в версиях ответов самих респондентов:

Завучи	Педагоги
<ul style="list-style-type: none"> • Отвечают про умения педагогов, но при этом – про свои «нужды» (ответственность/полномочия)? • Лучше прогнозируют ситуацию? • Чувствуют политику в области кадров? 	<ul style="list-style-type: none"> • Лучше чувствуют потребности детского контингента? • Осознают реальные дефициты собственной квалификации? • «Глубже включены» в контекст миссии ОО?

В завершение обсуждения представленных результатов исследования, отметим возросшую, на наш взгляд, актуальность «старых вопросов дополнительного профессионального образования» в новой постановке, а именно:

- Какая профессиональная позиция (должность в образовательной организации) является «главным заказчиком» на содержание дополнительного профессионального образования педагогов?
- Остается ли повышение квалификации педагогов основным ресурсом и форматом формирования востребованных элементов квалификации (знаний и умений)?
- Какими должны быть новые методы формирования заказа на содержание и формы повышения квалификации?

Библиографические ссылки

1. О Национальном совете при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям : Указ Президента Российской Федерации от 16 апреля 2014 года № 249 (в ред. Указа Президента Российской Федерации от 18 декабря 2016 г. № 676). Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
2. О независимой оценке квалификации : федер. закон от 3 июля 2016 г. № 238-ФЗ // Рос. газета – федер. вып. № 7014 (146). 06.07.2016.

3. Ульрих Д. Эффективное управление персоналом: новая роль HR-менеджера в организации. 2006.

4. Андреева С. Ю., Зубковская И. Б., Солянкина Н. Л. Корпоративная модель оценки квалификации педагогических кадров: интеграция задач управления и аттестации в образовательной организации // Материалы Всерос. конф. по анализу хода внедрения нац. системы учительского роста (21 сентября 2017 г.) ; ФГАОУ ДПО АПК и ППРО. Москва, 2017. С. 58–62.

References

1. Russian Federation President's National Council on Professional Qualifications : Decree of the President of Russia No. 249 of 16 April, 2014 on (as amended by Russian Federation Presidential Decree No 676 of 18 December, 2016). Access from help.-legal system "ConsultantPlus".

2. Independent Evaluation of Professional Qualification : Russian Federation Federal Law No 238-FZ // Rossiyskaya Gazeta – Federal issue № 7014 (146), 06.07.2016.

3. Ulrich D. Human Resource Champions: The Next Agenda for Adding Value and Delivering Results, 2006.

4. Andreeva S. U., Zubkovskaia I. B., Solyankina N. L. Corporate Model of Evaluation of Teaching Personnel Skills: Integrating Control Tasks and Assessment in an Educational Institution. // Proceedings of All-Russian Conference on National Teacher Development System Implementation Analysis (21 September, 2017) ; FGAOU DPO APK i PPRO. Moscow, 2017, Pp. 58–62.

© Зубковская И. Б., Солянкина Н. Л., 2018

УДК 658.3977

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ С ПОДЧИНЕННЫМИ

О. И. Лебедкина, магистрант,
С. А. Томилова, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики
и психологии профессиональной деятельности

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31

Рассматриваются основные задачи и функции эффективного руководителя. Влияние различных стилей руководства и лидерства на деятельность руководителя. Особое внимание было уделено психологическим аспектам, а именно влиянию умений, навыков руководителя, а также его личностных особенностей на взаимодействие с подчиненными.

Ключевые слова: психология управления, психологические аспекты, функции руководителя, взаимодействие руководителя с подчиненными, коммуникации.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF INTERACTION OF A HEAD WITH THE EMPLOYEES

O. I. Lebedkina, MA Student,
S. A. Tomilova, Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer of the Department
of Pedagogy and Psychology of Professional Activity

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarsky Rabochy Av., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation

Main task and functions of an effective head are dealt with in this article. The influence of different styles of management and leadership on relationship with employees. Special attention is paid to the psychological aspects, and both the influence of skills of the head and their personal peculiarities on the nature of communication with executives in particular.

Keywords: management psychology, psychological aspects, functions of the head, interaction of the head with employees, communications.

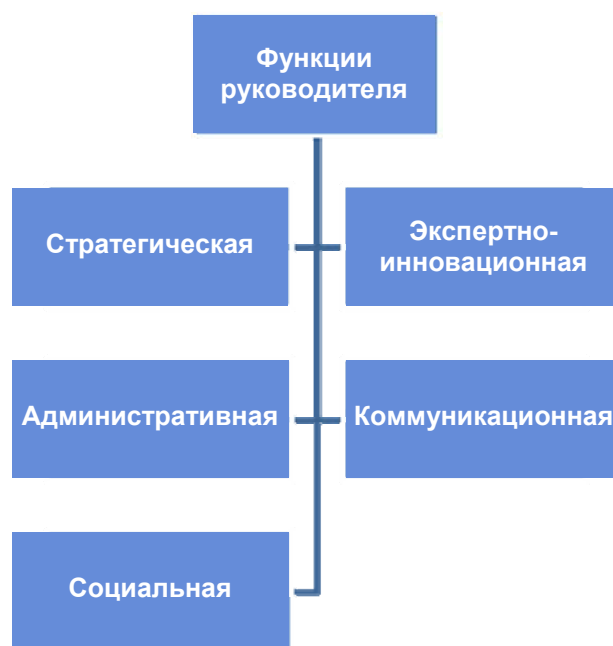
В настоящей быстро изменяющейся экономической среде, результативное и успешное функционирование предприятия в первую очередь зависит непосредственно от деятельности руководителя. Он должен оперативно следить за переменами, использовать актуальную и подтвержденную информацию, владеть методологией выработки оптимальных управленческих решений, а также уметь доводить эти решения до реализации при помощи персонала компании [1, с. 12].

Руководитель – это лицо, которое координирует и направляет деятельность подчиненных, которые в свою очередь в обязательном порядке должны ему подчиняться и в установленных условиях выполнять все его поручения. Сам руководитель же может брать на себя функции исполнителя лишь для того, чтобы разобраться в специфике работы и понять, как строить в дальнейшем работу.

Суть обязанностей руководителя состоит в том, чтобы организовывать работу подчиненных. Работа руководителя является своего рода особым видом созидательной деятельно-

сти, причем требования к творчеству увеличивается по мере роста сложности объекта управления и занимаемой должности. Но основной задачей руководителя является то, чтобы организовать выполнение работы силами подчиненных, управлять ими, оценивать, вознаграждать, контролировать. В целом, весь управленческий процесс принято разделять на пять этапов: планирование, организация, руководство персоналом, мотивация и контроль. В соответствии с этим разделением можно определить и основные функции руководителя.

Опишем каждую из представленных на рисунке функций подробнее, на основе изученной учебной литературы.



Функции руководителя

Стратегическая функция. Это самая главная функция. Она заключается в постановке целей организации, планировании и разработке стратегий.

Экспертно-инновационная функция. В процессе осуществления этой функции руководитель направляет разработку и внедрение новых видов продукции и услуг, создает условия для необходимых организационных нововведений и преобразований, консультирует подчиненных.

Административная функция. Объединяющая несколько подфункций: контрольная (оценка результатов деятельности, проведение корректировки); организационная (распределение полномочий, задач, инструктирование и т. д.); направляющая (координация работы); кадровая (подбор, обучение, развитие персонала); стимулирующая (мотивация, вдохновение, поощрение работников).

Коммуникационная функция. Несет в себе проведение совещаний, прием посетителей, распространение информации, проведению переговоров.

Социальная функция. Руководитель, выполняя ее создает в организации благоприятный морально-психологический климат, атмосферу комфорта, поддерживает существующие традиции и нормы поведения и формирует новые, помогает подчиненным в трудную минуту [2, с. 45].

Деятельность организации – это непрерывный процесс, совместная деятельность по разработке, принятию и реализации различного рода решений. Совместная деятельность людей, объединенных общими целями, становится возможной только при хорошо выстроенной коммуникации людей друг с другом в организации.

В условиях нашего современного мира, характеризующегося быстрыми изменениями, баланс между традиционным руководством (оптимизация процессов управления) и лидерством (формирование видения будущего организаций и продвижение организаций и их членов к этому будущему) постепенно сдвигается в сторону потребности в лидерстве. По мнению, ученого в области лидерства, Джона Коттера современные организации испытывают острую недостаточность в лидерах на всех уровнях управления для решения текущих задач обеспечения конкурентоспособности. Организации должны создавать условия для того, чтобы обеспечить преемственность управленческих и лидерских функций.

Лидерство – это фундаментальная движущая сила необходимых организационных преобразований. В XXI веке лидеры должны быть профессионалами своего дела, предпринимателями, обладать чувством ответственности, международной перспективой и серьезной образовательной культурной подготовкой [3, с. 10].

Стиль руководства в сфере управления – это манера поведения руководителя с подчиненным, для оказания влияния и побуждения работников на достижение целей организации. Стиль руководства, характеризующий данного лидера, находит свое отражение в степени, до которой управляющий делегирует свои полномочия, в его заботе о человеческих отношениях и конечно же о выполнении задачи, в типах власти, используемые им. Каждая организация является уникальной комбинацией индивидов, целей и задач. Каждый управляющий – это уникальная личность, обладающая рядом способностей. Поэтому стили руководства не всегда можно отнести к какой-то определенной категории, скорее все происходит наоборот: стиль данного руководителя может быть соотнесен с какой-то позицией этого руководителя. Имеются две широко применяющиеся системы.

По традиционной системе классификации стиль может быть автократичным и либеральным. При автократичном стиле происходит сосредоточенность на работе, а при либеральном стиле – сосредоточенный на человеке.

Автократичный руководитель авторитарен и обладает достаточной властью, чтобы навязывать свою волю исполнителям, и без колебаний в случае необходимости прибегает к этому. Автократ намеренно использует для управления потребности более низкого уровня своих подчиненных исходя из предположения, что это тот самый уровень, на котором они оперируют и который им необходим.

Дуглас МакГрегор, известный ученый в области лидерства, назвал предпосылки такого автократичного руководителя теорией «Х». Суть этой теории в том, что автократ обычно как можно больше централизует полномочия, структурирует работу подчиненных и почти никогда и на при каких обстоятельствах не дает им свободы в принятии решений. Он руководит всей работой в пределах его компетенции и, чтобы обеспечить выполнение работы, может применять даже психологическое давление. В тех случаях, когда автократ избегает негативного принуждения, и использует вознаграждение, то он называется благосклонным автократом. Хотя в любом случае он остается авторитарным руководителем, благосклонный автократ заботится о настроении и благополучии своих подчиненных. Он может разрешать или поощрять их участие в планировании заданий, но в любом случае оставляет за собой власть за тем, чтобы принимать решения. Но как бы благосклонен не был этот руководитель, он сохраняет свой автократический стиль, структурируя при этом все также задания и навязывая неукоснительное соблюдение всех правил, которые жестко регламентируют сотрудника и его поведение.

В свою очередь, то, как представляет себе работников демократичный руководитель, отличается от представлений руководителя автократичного стиля. МакГрегор в своей работе назвал их теорией «Y»:

Благодаря этим предположениям, демократичный руководитель предпочитает:

1. Если люди приобщены к организационным целям, они будут использовать самоуправление и самоконтроль

2. Труд – это естественный процесс. Если условия работы благоприятные, то люди примут на себя ответственность, а также будут стремиться к ней получению этой ответственности

3. Способность к решению проблем с творческой стороны чаще встречается, чем использование интеллектуального потенциала человека

4. Функцией вознаграждения является приобщение, связанного с достижением цели [3, с. 22].

Ряд исследователей, такие как Н. И. Ильин, И. Г. Лукманова, А. Н. Немчин, Б. М. Басе, Ж. Блондель, Б. Д. Парыгина по-разному определяют лидерство в зависимости от позиции и подхода. Обобщая все определения, можно сделать вывод, что лидерство невозможно без влияния, возникающего между людьми, которые стремятся к изменениям, отражающим общие цели лидера и его подчиненных. Прежде всего, лидерство – это взаимодействие. При взаимодействии руководители оказывают влияние на подчиненных, но подчиненные в свою очередь оказывают влияние на руководителей. Важный аспект лидерства – это влияние на людей, которое заставляет их сплотиться вокруг общей концепции. В конечном итоге, лидерство – это оказание влияния на окружающих, в результате которого люди для достижения общих результатов стремятся к изменениям.

В деятельности руководителя, особенно если он еще и лидер, важнейшей составляющей является коммуникации. Потому как коммуникации – это обмен информацией между людьми, а без правильно выстроенного обмена информацией работа не может быть эффективной, появляются проблемы в формулировании задач и их решении. Коммуникации – важнейший элемент обеспечения эффективности управления [4, с. 6].

Коммуникации в организации рассматриваются в двух аспектах: как явление и как процесс. Как явление коммуникации отражают установленные нормы, правила, инструкции, положения, а также принципы и закономерности отношений между людьми в организации. Как процесс коммуникация представляет собой особую форму взаимодействия персонала, включающий в себя обмен информацией внутри организации и за ее пределами, направленную на достижение целей организации, на развитие персонала, а также на эффективное руководство [5, с. 23].

Основной эффективной деятельности руководителя, является наличие деловых и профессиональных навыков общения и умение их использовать в практике. Характер того, как руководитель информирует подчиненных, оказывает прямое влияние на формирование профессионального общения.

Личностные особенности руководителя оказывают также очень большое воздействие на характер взаимоотношений подчиненного и руководителя.

Идентичные представления руководителя о работе коллектива, о том, что происходит в коллективе, каков психологический климат, как развиваются отношения между членами коллектива, все это делает его информированным о состоянии взаимоотношений между людьми. Не стоит забывать о том, что для эффективного управления персоналом, необходимо знать и удовлетворять потребности работников.

Консультанты по вопросам управления из США Гай А. Хейл и Лорн С. Планкетт и предложили схему общения руководителей с подчиненными.

Руководитель должен уметь предвидеть реакцию подчиненных. Он должен четко представлять возможные варианты действий своих сотрудников. Для этого необходимо знать и предугадывать человеческое поведение, не только индивидуальное, но и то, которое может возникнуть внутри коллектива. Большое внимание при этом нужно уделять тем потребностям и интересам, которые будут мотивировать людей на работу.

Бывает, что подчиненный, выполнив задание, не знает, о том, что сделал работу не по обходимым требованиям. Поэтому руководитель должен заботиться о наличии «обратной связи». Конечно, она может быть, как положительной, так и отрицательной.

Руководитель должен обеспечивать надежную информацию. Не всегда в организации руководство располагает правильной и надежной информацией из-за того, что люди часто скрывают истинные мысли. Это вносит существенные искажения в сведения о проблемах, целях, задачах, с которыми приходится сталкиваться. Необходимо уметь выделять истинные факты.

Одно из важных значений в общении коллектива несут в себе эмоции, не говоря уже о главном качестве руководителя, таком как управление эмоциями. Руководителю необходимо контролировать и управлять своими эмоциями, обеспечивая, объективность видения ситуации. Эмоции самого руководителя в ряде случаев усложняют контакты между людьми, а значит и саму систему управления в организации. При оценке своих подчиненных он должен избегать высказываний и обобщений, окрашенных эмоционально.

Руководитель должен побуждать интерес к работе. Интерес может быть в качестве положительного эмоционального отношения к предмету или процессу деятельности, а также в качестве формы удовлетворения потребностей человека.

Руководителю необходимо предъявлять подчиненным четкие требования к выполнению задач. Этот пункт предполагает ясную формулировку со стороны руководителя. Он должен быть уверен, что подчиненные поняли ситуацию и то задание, которое от них требуют.

Тактика эффективного профессионального общения руководителя с подчиненными реализуется с помощью различных мотивационных приемов. Их можно выделить в следующие приемы (см. таблицу).

Мотивационные приемы

Мотивационные приемы	Суть приема
Поддержание чувства собственного достоинства у подчиненных	Повышению эффективности труда способствует поддержание чувства собственного достоинства у работников. Для этого необходимо уметь общаться с подчиненными, мотивировать их, что будет положительно воздействовать на работника и его производительность. Дополнительным мотивационным воздействием на подчиненного является выраженная уверенность руководителя в силе подчиненного
Применение положительной стимуляции	Положительная стимуляция в большей мере позволяет прогнозировать возможности в работе подчиненного. Руководители обычно интуитивно или сознательно используют метод положительной стимуляции поведения исполнителей. У сотрудника вырабатывается определенная схема, где происходит ожидание положительной реакции на требуемые действия и негативной реакции на неодобрительные действия, что является эффективным средством в управлении персоналом
Сосредоточение внимания на задаче	Неквалифицированные руководители иногда могут акцентировать свое внимание на личности подчиненного. В связи с неадекватным восприятием ситуации руководитель дает задания, часто не соответствующие ресурсу исполнителя. Если руководитель ориентируется на достижение цели, то это помогает сосредоточиться и приложить все усилия, и ему и его подчиненным на решении задачи
Активное слушание	Внимательное, вдумчивое слушание подчиненного сильно стимулирует его на эффективную и результативную работу. В независимости от желания руководителя, в ходе общения с помощью невербальных жестов (мимики и жестов) происходит сообщение об его отношении к сотруднику. Но в случае если руководитель не умеет слушать подчиненного создается отрицательное отношение исполнителей к своему начальнику [6, с. 28]

Изучая литературу, по вопросам управления персоналом, многие авторы считают основной и наиболее важной задачей для руководителя непосредственно в процессе управления персоналом является – взаимодействие с этим самым персоналом. Множество задач руководитель решает вместе с людьми с их индивидуальной мотивацией, личностными особенностями, их стремлением к самореализации и т. д. Основным фактором эффективности работы самого руководителя является его ориентация на людей в процессе их совместной деятельности, как одного из членов коллектива.

Эффективное взаимодействие руководителя и подчиненного зависит не только от особенностей организации коммуникационных потоков, но и от личных коммуникативных навыков и умений руководителя. Важно соблюдать основные принципы постановки целей деятельности: умение ставить ясные цели и задачи, концентрироваться на самом главном, находить конкретные пути достижения цели в мероприятиях, способность привлекать средства и все возможные усилия по мере достижения цели, сочетать целеполагание с постоянным развитием организации и всего коллектива в целом.

Необходимо уметь координировать цели сотрудников и цели организации. Это можно сделать с помощью навыков отбора персонала, квалификационный и личностный потенциал которого соответствовал бы в большей степени целям организации, созданию условий наибольшего раскрытия потенциала работников, умения сочетания техник манипуляций и актуализации, а также владения навыками делегирования полномочий.

Необходимо владение всем арсеналом стилей управления и принятия решений. А также владеть навыками делового общения, в том числе:

Ведения беседы, обсуждения, делового разговора. Разговор является контактным методом, неотделимым от ситуационного поведения, его целью служит некоторое скоординированное действие [7, с. 44].

Если руководитель не будет придавать значение этим факторам, то при решении управленческих задач будет появляться трудности. В зарубежных компаниях есть такая тенденция как подбор таких руководителей, которые, смогут профессионально общаться со своими подчиненными. Умение общаться с подчиненными это самое важное правило руководителя.

Рейнольдс Марша в своей книги «Коучинг: эмоциональная компетентность» пишет, что работники хотят того, что им обещали: больше ответственности, больше свободы, больше власти, большей подотчетности, а не отсутствие поощрений, большое количество работы, беспорядочные объяснения, различные взыскания [8, с. 63].

При взаимодействии в компании самое важное это умение понимать и управлять своими эмоциями и управлять ими. Во время работы, человек сталкивается с эмоциями на двух уровнях. На первом уровне расположены эмоции подчиненных, на втором – эмоции менеджеров, пытающихся повлиять на эмоции подчиненных.

В той культуре, в которой мы воспитываемся, понимание эмоций стоит на последнем месте, особое внимание уделяется развитию техничности. Поэтому, когда дело доходит до эмоций, многие не знают, что делать и с чего начать. Для решения проблем во взаимодействии руководителя с подчиненными, необходимо не только обучать людей языку эмоций, а также донести до руководства то, что в компании личность человека и его чувства являются неотъемлемой частью организации.

Библиографические ссылки

1. Тарент И. Г., Косик С. Л., Юдников С. А. Психолого-профессиональные основы деятельности руководителя : учеб. пособие. Ч. 2. Ногинск : Ногинский фил. РАНХиГС, 2015. 100 с.
2. Розанова В. Психология управления : учеб. пособие. Москва : ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез», 1999. 352 с.

3. Комарова Е. В., Редина Н. И., Шмелева С. А. *Лидерство : учеб. пособие для студ. вузов. Днепропетровск : ДГФА, 2008. 286 с.*
4. Ерастова А. В., Черкасова О. В. *Лидерство : учеб. пособие ; Мордов. гос. ун-т Саранск, 2015.*
5. Тишкина Т. В. *Управление коммуникацией в организации : учеб. пособие ; Казан. гос. технич. ун-т им. А. Н. Туполева. Казань, 2013. 43 с.*
6. Каймакова М. В. *Коммуникации в организации : текст лекций. Ульяновск : УлГТУ, 2008. 73 с.*
7. Казарян И. Р., Морозов С. П. *Коммуникации как основа эффективного управления персоналом : учеб. пособие. Чита : ЧитГУ, 2011. 159 с.*
8. Рейнольдс М. *Коучинг: эмоциональная компетентность / пер. с англ. Центр поддержки корпоративного управления и бизнеса, 2003. 112 с.*

References

1. Tarent I. G., Kosik S. L., Yudnikov S. A. *Psihologo-professional bases of activity of the head : the manual. Part 2 ; Noginsk Branch of the Russian Academy of Science and Technology. Noginsk, 2015, 100 p.*
2. Rozanov V. *Psychology of Management : textbook. Moscow, ZAO "Business School", Intel-Sintez, 1999, 352 p.*
3. Komarova E. V., Redina N. I., Shmeleva S. A. *Leadership : A manual for university students. Dnepropetrovsk : DGFA, 2008, 286 p.*
4. Erastova A. V., Cherkasova O. V. *Leadership : a manual ; Mordovian State University. Saransk, 2015.*
5. Tishkina T. V. *Management of communication in the organization : textbook. Kazan : Publishing house of "Kazan. Gos. Tehnich. University named after A. N. Tupolev, 2013, 43 p.*
6. Kaymakova M. V. *Communication in the organization : text of lectures. Ulyanovsk, 2008. 73 p.*
7. Ghazaryan I. P., Morozov S. P. *Communications as the basis of effective personnel management : textbook ; Chita State University. Chita, 2011, 159 p.*
8. Reynolds M. *Coaching: emotional competence / translation from English. Center for Support of Corporate Governance and Business, 2003, 112 p.*

© Лебедкина О. И., Томилова С. А., 2018

УДК 378.046.4

ПЕРСОНИФИКАЦИЯ РАБОТЫ С КАДРАМИ: ТРУДНОСТИ И ВАРИАНТЫ РЕШЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ)

Н. Ф. Логинова, заведующий центром образовательных стандартов и профразвития

Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования

Российская Федерация, 660000, г. Красноярск, ул. Матросова, 19

Представлена особенность персонификации в повышении квалификации, обозначена специфика периода профессиональной адаптации молодых педагогов, характеристики ее протекания, предложены подходы к работе с молодыми педагогами.

Ключевые слова: персонификация, профессиональная адаптация, молодые педагоги, профессиональное становление педагога.

THE PERSONIFICATION OF PERSONNEL MANAGEMENT: DIFFICULTIES AND SOLUTIONS (FOR EXAMPLE, YOUNG TEACHERS)

N. F. Loginova, Head of the Center and Professor of Educational Standards Development

Krasnoyarsk Regional Institute of Professional Development and Professional Retraining of Educators
19, Matrosov Str., Krasnoyarsk, 660000, Russian Federation

The article presents the peculiarity of personification in advanced training, identifies the specifics of the period of professional adaptation of young teachers, the characteristics of its course, the approaches to work with young teachers.

Keywords: personification, professional adaptation, young teachers, professional development of teachers.

Проблема профессионального становления педагогов является сегодня одной из самых важных в обсуждении вопросов изменения системы образования, важной характеристикой которого является непрерывное образование (В. А. Адольф, В. А. Болотов, Ю. М. Забродин, Н. Ф. Ильина, А. Г. Каспржак, Е. А. Ленская, К. Г. Митрофанов, М. А. Пинская, И. М. Реморенко и др.). Создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров является одной из задач, обозначенных в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. [1]. При этом персонификация системы повышения квалификации является стратегией государственной политики в области образования.

В общем виде персонификация означает самоуправление своей образовательной деятельностью [2]. Персонификация системы повышения квалификации в первую очередь означает адресность, ориентацию на конкретного педагога, его потребности и дефициты профессиональных умений. Но понятие адресности в данном случае можно расширить – речь о профессиональных дефицитах идет в контексте программы развития школы, особенностей тех проектов, которые в школе реализуются, и в которые включен учитель. Это означает, что школа может/должна оформлять заказ или техническое задание на повышение квалификации своего педагога. Третий важный момент – ответственность педагога перед работодателем за реализацию тех задач, которые руководитель образовательного учреждения перед ним ста-

вит – его готовность и способность после повышения квалификации решать новые профессиональные задачи.

Реализации профессионального стандарта педагога предполагает управление квалификацией педагогов для обеспечения того качества образования, которое образовательные организации заявляют в своих основных образовательных программах [3; 4]. Чтобы управлять квалификацией педагогов управленцам важно понимать про профессиональные умения и профессиональные дефициты своих педагогов, особенности их мотивации. Важно понимать, что педагогический коллектив не гомогенен, он состоит из разных групп педагогов, которые характеризуются теми или иными особенностями. Эти группы могут быть выделены по разным основаниям – по педагогическому стажу, по готовности педагогов включаться в происходящие в образовательной организации изменения, занимать лидерскую позицию и т. д.

В фокусе нашего внимания предлагаем удерживать группу молодых педагогов – молодых людей, завершивших профессиональное образование и приступивших к профессиональной деятельности не более 3-х лет назад.

С первого дня работы в школе молодые специалисты выполняют те же обязанности и несут ту же ответственность, что и коллеги с многолетним стажем. Учащиеся, их родители, администрация ожидают от них действий, основанных на профессиональном опыте, которого у молодых педагогов нет и быть не может.

Молодой специалист требует к себе особого внимания со стороны администрации и педагогического коллектива. Учителя, которые в первый год работы не получили поддержки от коллег и администрации, чувствуют себя брошенными на произвол судьбы, от столкновения с реальностью школьной жизни они нередко испытывают настоящий шок. Молодой учитель боится собственной несостоятельности во взаимодействии с учениками, их родителями, опасается критики опытных коллег, постоянно волнуется, боясь что-нибудь не успеть, забыть, упустить. Зачастую ситуативная тревожность перерастает в постоянную, страх и неудовлетворенность становятся привычными. Помимо этого федеральными государственными образовательными стандартами задаются новые требования к квалификации педагогов, в том числе и молодых, к их компетентностям, определяемым новыми функциями школьного образования [5]. Меняется функция современного учителя – он теперь не транслятор готовых знаний, а координатор информационных потоков, модератор групповой работы, сопровождающий деятельность ребенка и т. д. Учитель должен строить деятельность таким образом, чтобы вызвать познавательный и эмоциональный отклик у своих школьников – сомнение, вопрос, желание искать на него ответ и т. д. Сегодня педагогу предстоит работать не только в реальном пространстве, но и в виртуальном, когда необходимо заранее помыслить возможные ситуации работы разных школьников и создать для них систему опор, позволяющую им двигаться в индивидуальном режиме.

Таким образом, трудности, которые возникают у молодых педагогов сегодня можно разделить на два типа. Один тип трудностей имеет *профессиональный фокус* – собственно трудности адаптации к профессиональной деятельности и трудности, связанные с необходимостью решения молодыми педагогами новых профессиональных задач, задаваемых федеральным государственным образовательным стандартом. Второй тип трудностей молодого педагога имеет *социальный фокус* и связан с трудностями адаптации молодого педагога к конкретной образовательной организации, к конкретному педагогическому коллективу [6; 7].

Ситуации неуспешности и неудовлетворенности рискуют привести молодого педагога к решению покинуть свою образовательную организацию или профессию педагога. Согласно статистике в Красноярском крае в период с 2010 по 2016 гг. в среднем 50 % молодых педагогов уходили из школ в первые два года работы [8].

Что необходимо молодому педагогу для конструктивного решения задач адаптации? Мы попробовали «набросать» список тех умений и характеристик, которые могут позволить молодому педагогу эффективно решать задачи профессиональной адаптации. В этот список

вошли коммуникативные умения, критическое мышление, рефлексия, конфликтная компетентность, умение планировать время, умение работать в команде, умение ставить цели и др. Эти умения могут выступать ресурсами молодых педагогов в наращивании их профессионализма и решении задач профессиональной адаптации. И значит, важно создавать условия, в которых они будут развиваться у молодых педагогов.

Что мы имеем в реальности? Чтобы получить представление о том, как складывается реальная ситуация со способами работы с молодыми педагогами, участникам Дня молодого специалиста, который проходил в рамках III Краевого педагогического марафона, было предложено отметить в списке существующих форм работы с молодыми педагогами тех, в которых они участвуют и которые оказались им полезными для решения задач профессионального становления. В данном опросе приняли участие 137 молодых педагогов края. Фрагмент результатов представлен на рис. 1, из которого видно, что молодые педагоги почти в половине случаев отмечают не эффективность для себя традиционно существующих форм работы с ними – существующих в школах и муниципалитетах «Школ молодого педагога», работы наставников, семинаров и мастер-классов опытных педагогов и т. д. У нас есть гипотеза, объясняющая такие данные – во-первых, обозначенные выше формы призваны «дотянуть» молодых педагогов до какого-то уровня, определяемого как-то местными методистами, во-вторых, данные формы ориентированы на «старую» школу, которой уже нет, не позволяют наращивать ресурс для решения новых профессиональных задач. Приятным исключением является включение молодых педагогов в школьные проектные команды.

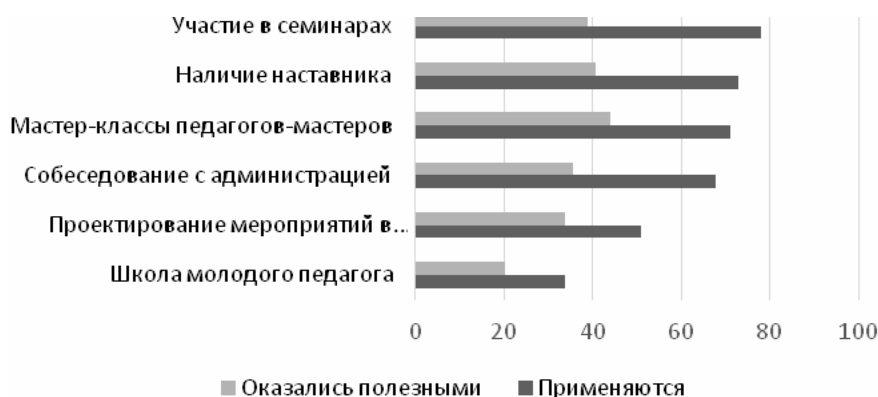


Рис. 1. Эффективность существующих форм работы с молодыми педагогами глазами в представлении молодых педагогов, %

В качестве второй зарисовки представлю некоторые данные Всероссийского исследования эффективности существующих условий адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов Российской Федерации (2014–2015 гг.). Исследование выполнено в рамках Государственного контракта 08.N81.12.0088 от 24 октября 2014 года. На рис. 2 представлены результаты ответа молодых педагогов края на вопросы об их профессиональном самочувствии. В данном исследовании приняло участие 135 человек. Из рисунка видно, что почти 90 % молодых педагогов выбирают средние и отрицательные оценки при характеристике своего профессионального самочувствия. Это не специфика педагогов края, это тенденция, отмеченная в рамках исследования на всей выборке респондентов – представителей всех субъектов РФ.

Это же было обнаружено в международном исследовании педагогического корпуса (TALIS 2013) – в целом российские молодые учителя меньше удовлетворены своей работой, чем их зарубежные коллеги. Также это исследование обнаружило, что молодые учителя испытывают трудности в профессиональной коммуникации и сталкиваются с барьерами в доступе к профессиональному развитию [9; 10].

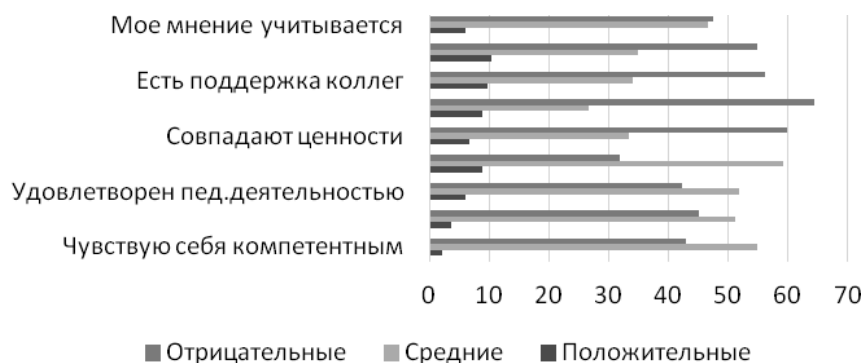


Рис. 2. Профессиональное самочувствие молодых педагогов, %.

В Красноярском крае при участии КК ИПК сегодня реализуются ряд новых форматов работы молодыми педагогами:

1. *Молодежные профессиональные педагогические игры (МППИ)* – система профессиональных состязаний, направленных на формирование сетевых профессиональных сообществ и профессиональное развитие молодых педагогов края. Содержательное ядро игр – овладение молодыми педагогами профессиональными метапредметными компетентностями, такими как: проектное мышление, критическое мышление, исследовательское мышление, организация рефлексии, умение действовать в команде, лидерство, эффективная коммуникация и другими, заданными в новых федеральных стандартах. Участники МППИ «втягивают» в игровую действительность сюжеты из своей педагогической практики как примеры, как кейсы для тренировки. Это позволяет модельно, с разных сторон рассматривать сложные практические ситуации, проигрывая, переживать их заново, а значит, справляться с переживаниями, которые возникали тогда, в классе [11]. Добавим, что все это происходит в молодежной среде, имеющей свои привлекательные стороны. В этом учебном году состоялся уже 7 сезон игр.

2. *Поддержка проектов молодых педагогов* на краевом уровне через работу летней смены на ТИМ «Бирюса» и общественно-профессиональной экспертизы проектов в рамках краевого августовского педагогического совета, позволяющей получить молодым педагогам финансирование на реализацию своих проектов. Эта практика работает уже в течение трех последних лет.

3. *Ассоциация молодых педагогов* – Красноярская региональная общественная организация, объединяющая молодых педагогов в целях закрепления и профессиональной адаптации молодых педагогов на рабочих местах, профессионального развития молодых педагогов и формирования у них метапредметных компетентностей, систематизации действий и аккумуляции ресурсов, вкладываемых в поддержку профессионального развития молодых педагогов [12]. Лидеры ассоциации являются тренерами МППИ, работа ассоциации строится через работу первичных организаций, которые создаются в территориях.

4. *Программа повышения квалификации для молодых педагогов «Педагогическая интернатура развития»*, которая в текущем учебном году начала реализовываться в КК ИПК. Целью программы является обеспечение мобилизации личного адаптационного ресурса молодых педагогов и расширение возможностей для их профессиональной адаптации и закрепления молодых педагогов в конкретных образовательных организациях, создание условий для построения индивидуальных проектов профессионального развития молодых педагогов через освоение метапредметных умений. Особенности данной программы является модульное устройство, индивидуализация обучения, наличие двух пространств – обучения и демонстрации умений, профессиональные состязания, наставничество, большой набор форм и видов деятельности [13].

В качестве примера результативности реализуемых форм приведем одну иллюстрацию. Выше мы уже видели картинку, характеризующую профессиональное самочувствие педагогов края. Эти же вопросы были предложены молодым педагогам, прошедшим сезон Молодежных профессиональных педагогических игр (101 человек). На рис. 3 представлены данные о положительном профессиональном самочувствии молодых педагогов, прошедших сезон МППИ, и нет. Значимость различий оценивалась с помощью углового преобразования Фишера (критерия Фишера ϕ^*). Критерий Фишера ϕ^* по разным высказываниям профессионального самочувствия составляет 4,773 – 8,874, что говорит о значимости различий при $p = 0,01$.

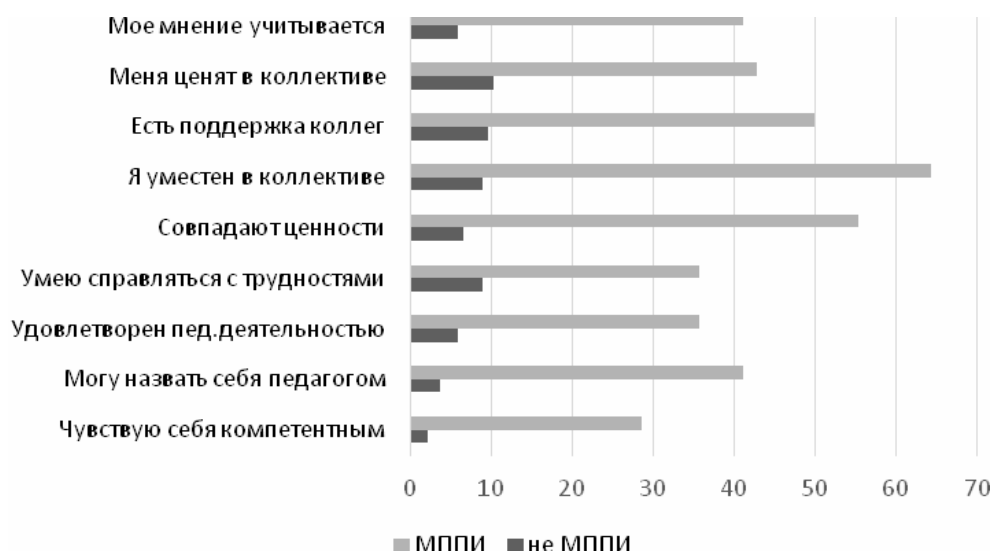


Рис. 3. Сравнительные данные положительного профессионального самочувствия молодых педагогов, участников МППИ и не участников, %

Из данных видно, что молодые педагоги, участники МППИ, более уверенно чувствуют себя в профессии в отличие от молодых педагогов, не включенных в профессиональное игровое движение. Это позволяет предположить, что участие молодых педагогов в Молодежных профессиональных педагогических играх влияет на успешность формирования профессионального самочувствия молодых педагогов.

Теоретический анализ и анализ существующей российской и мировой практики работы с молодыми педагогами позволяют нам сформулировать задачи для управленцев школьного и муниципального уровней управления образованием, решение которых позволит молодым педагогам наращивать необходимые ресурсы для профессионального становления:

- использовать адекватные потребностям молодых педагогов формы работы, оформляющие их профессиональные дефициты и создающие условия для их преодоления;
- обеспечивать готовность образовательной организации к приходу молодых педагогов – у молодых педагогов всегда будут трудности в работе, но кто им будет помогать их преодолевать? с кем их можно будет обсуждать? с кем проектировать свои занятия? и т. д. это должно быть не формально решено на уровне образовательной организации или муниципалитета и для этой работы должны быть созданы условия;
- образовательной организации, муниципалитету важно оформлять заказ, например, КК ИПК или Ассоциации молодых педагогов и т. д., на работу с молодыми педагогами – чего хотите сами? для решения каких профессиональных задач должна быть достаточной квалификация молодых педагогов?
- создавать условия для появления и поддержки инициативы молодых педагогов;
- создавать условия для кооперации молодых педагогов.

Библиографические ссылки

1. О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года : Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р (ред. от 10.02.2017). Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
2. Каргина З. А. Индивидуализация, персонализация, персонификация – ведущие тренды развития образования в XXI веке: обзор современных научных исследований [Электронный ресурс]. URL: <https://interactive-plus.ru/e-articles/124/Action124-11032.pdf> (дата обращения: 20.11.2017).
3. Профессиональный стандарт педагога (воспитателя) : утв. приказом М-ва труда и соц. защиты РФ № 544н от 18.10.2013. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
4. Блинов В. И., Батрова О. Ф., Факторович А. А. Разработка профстандартов в области образования и науки // Дополнительное профессиональное образование в стране, в мире. 2013. № 4 (4).
5. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
6. Зеер Э. Ф. Психология профессий. Москва : Академ. проект, 2008. 336 с.
7. Митрофанов К. Г. Современные институты и технологии профессионализации учителя в системе непрерывного педагогического образования. Красноярск, 2012. 316 с.
8. Маковская С. И. Приоритетные направления в деятельности системы образования Красноярского края и новые задачи достижения ключевых образовательных результатов [Электронный ресурс] : доклад и. о. министра образования Красноярского края на окружном семинар-совещании руководителей образовательных учреждений и муниципальных органов управления образованием в Центральном территориальном округе. URL: http://www.krao.ru/rb-topic_t_13.htm (дата обращения: 10.03.2018).
9. Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013) / под ред. Е. Ленской, М. Пинской ; Нац. исслед. ун-т «Высш. шк. экономики» ; Ин-т образования. Москва : Изд. дом «Высш. шк. экономики», 2015. 36 с.
10. Пинская М. А., Пономарева А. А., Косарецкий С. Г. Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России // Вопр. образования. 2016. № 2. С. 100–123.
11. Молодежные профессиональные педагогические игры : сб. науч.-метод. материалов / под ред. Н. Ф. Логиновой, И. С. Ватащак. Красноярск, 2016. 136 с.
12. Устав Красноярской региональной общественной организации «Ассоциация молодых педагогов» [Электронный ресурс] : утв. Собр. учредителей 31 марта 2012 года. URL: <https://www.ampkrsk.com/dokumenty-associacii> (дата обращения: 20.11.2017).
13. Логинова Н. Ф. Педагогическая интернатура как современная модель повышения квалификации молодых педагогов // Тенденции развития образования: кто и чему учит учителей : материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф. (18–19 февраля 2016 г., Москва). Москва : Изд. дом «Дело» РАНХиГС, 2017. С. 64–72.

References

1. O Kontseptsii dolgosrochnogo sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2020 goda : Rasporyazheniye Pravitel'stva RF ot 17.11.2008 № 1662-r (red. ot 10.02.2017). Dostup iz sprav.-pravovoy sistemy "Konsul'tantPlyus".
2. Kargina Z. A. Individualizatsiya, personalizatsiya, personifikatsiya – vedushchiye trendy razvitiya obrazovaniya v XXI veke: obzor sovremennykh nauchnykh issledovaniy [Elektronnyy

resurs]. URL: <https://interactive-plus.ru/e-articles/124/Action124-11032.pdf> (data obrashcheniya: 20.11.2017).

3. Professional'nyy standart pedagoga (vospitatelya) : utv. prikazom M-va truda i sots. zashchity RF № 544n ot 18.10.2013. Dostup iz sprav.-pravovoy sistemy "Konsul'tantPlyus".

4. Blinov V. I., Batrova O. F., Faktorovich A. A. Razrabotka profstandartov v oblasti obrazovaniya i nauki // Dopolnitel'noye professional'noye obrazovaniye v strane, v mire. 2013, № 4 (4).

5. Ob utverzhdenii i vvedenii v deystviye federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya : Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897. Dostup iz sprav.-pravovoy sistemy "Konsul'tantPlyus".

6. Zeyer E. F. Psikhologiya professiy. Moskva, Akadem. proyekt, 2008, 336 s.

7. Mitrofanov K. G. Sovremennyye instituty i tekhnologii professionalizatsii uchitelya v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Krasnoyarsk, 2012, 316 s.

8. Makovskaya S. I. Prioritetnyye napravleniya v deyatel'nosti sistemy obrazovaniya Krasnoyarskogo kraya i novyye zadachi dostizheniya klyuchevykh obrazovatel'nykh rezul'tatov [Elektronnyy resurs] : doklad i. o. ministra obrazovaniya Krasnoyarskogo kraya na okruzhnom seminar-soveshchaniy ru-kovoditeley obrazovatel'nykh uchrezhdeniy i munitsipal'nykh organov upravleniya obrazovaniyem v Tsentral'nom territorial'nom okruge. URL: http://www.krao.ru/rb-topic_t_13.htm (data obrashcheniya: 10.03.2018).

9. Rossiyskiye pedagogi v zerkale mezhdunarodnogo sravnitel'nogo issledovaniya pedagogicheskogo korpusa (TALIS 2013) / pod red. E. Lenskoy, M. Pinskoy ; Nats. issled. un-t "Vyssh. shk. ekonomiki" ; In-t obrazovaniya. Moskva, Izd. dom "Vyssh. shk. Ekonomiki", 2015, 36 s.

10. Pinskaya M. A., Ponomareva A. A., Kosaretskiy S. G. Professional'noye razvitiye i podgotovka molodykh uchiteley v Rossii // Vopr. obrazovaniya. 2016, № 2, S. 100–123.

11. Molodezhnyye professional'nyye pedagogicheskiye igry: sbornik nauchno-metodicheskikh materialov / pod red. N. F. Loginovoy, I. S. Vatashchak. Krasnoyarsk, 2016, 136 s.

12. Ustav Krasnoyarskoy regional'noy obshchestvennoy organizatsii "Assotsiatsiya molodykh pedagogov" [Elektronnyy resurs] : utv. Sobr. uchrediteley 31 marta 2012 goda. URL: <https://www.ampkrsk.com/dokumenty-associacii> (data obrashcheniya: 20.11.2017).

13. Loginova N. F. Pedagogicheskaya internatura kak sovremennaya model' povysheniya kvalifikatsii molodykh pedagogov // Tendentsii razvitiya obrazovaniya: kto i chemu uchit uchi-teley : materialy XIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (18–19 fevralya 2016 g., Moskva). Moskva : Izd. dom "Delo" RANKHiGS, 2017, S. 64–72.

© Логинова Н. Ф., 2018

УДК 37.032

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МОТИВАЦИИ У ПОДРОСТКОВ

А. О. Макарова, магистрант,
И. В. Климова, кандидат психологических наук, доцент

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31
E-mail: anastas_post@bk.ru

Подростковый период традиционно считается одним из наиболее критических моментов в психическом развитии личности. И в первую очередь это отражается коренными изменениями в мотивационно-потребностной сфере подростков. Зарождение новых интересов, изменение мышления и развитие самосознания обусловлены особенной мотивационной сферой подростка. Рассмотрены теоретические аспекты мотивации подростков и основные мотивы данного возрастного периода.

Ключевые слова: подростковый возраст, мотив, мотивационная сфера личности, учебно-познавательная деятельность, потребности.

THEORETICAL ASPECTS OF THE RESEARCH OF TEENAGERS MOTIVATION

A. O. Makarova, MA Student,
I. V. Klimova, Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarsky Rabochy Av., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
E-mail: anastas_post@bk.ru

The teenage period traditionally is considered one of the most critical moments in mental development of the personality. And first of all it is reflected fundamental changes in a motivationally-demanding sphere of teenagers. Origin of new interests, change of thinking and development of consciousness are caused by the special motivational sphere of the teenager. In article are considered theoretical aspects of teenagers motivation and the main motives of this age period.

Keywords: adolescence, motive, motivational sphere of personality, educational and cognitive activity, needs.

Особенности подросткового возраста психология признает одним из самых сложных периодов развития личности, для данного периода характерны сильные, напряженные потребности. Одной из основных является гипертрофированная потребность в общении со сверстниками. Поэтому, чтобы перейти к частным особенностям подростка необходимо рассмотреть критерии развития любой подростковой группы, выделенный Л. И. Уманским. Группа можно назвать сплоченной, если она обладает одинаковыми целями, мотивами, ценностями, которые определяют ее нравственную направленность, организационное единство, подготовленность в определенной сфере деятельности и психологическое единство [1]. Безусловно, аффилиативная потребность в принадлежности какой-нибудь группе влияет на мотивационно-потребностную сферу личности подростка, и зависит от групп, к которым при-

мыкает подросток. Подросток желает обладать такими мотивами и ценностями, которые приняты в группе, для того, чтобы соответствовать ей. Для этого особенно важно подростку иметь референтную группу, ценности которой он принимает, на чьи нормы поведения и оценки он ориентируется. Но, тем не менее, нельзя забывать, что ценностные ориентации подростка, нравственные оценки событий и поступков, понимание им социальных проблем в первую очередь зависят от позиции родителей.

Прежде чем перейти к описанию конкретных фактов и закономерностей, необходимо дать определение мотива. На данный момент, такая область исследования, как мотивация, является одной из феноменов психологии и конкретного определения данного понятия не существует. Так, К. К. Платонов определял мотив, как психическое явление, побуждающее к действию [2]. А. Н. Леонтьев назвал мотивом то, что отражаясь в сознании человека, служит побуждением к деятельности и направляет ее на удовлетворение потребности [3]. Мы же в исследовании за основополагающее приняли определение данное Н. В. Бордовской, А. А. Реан: «мотив – это внутреннее побуждение, которое связано с удовлетворением определенной потребности, В качестве определенной активности может выступать деятельность, общение, поведение» [4].

Исходя из современных психологических представлений о мотивации, мотивационной сферой личности называют совокупность стойких мотивов, выражающих направленность личности и имеющих определенную иерархию.

Л. И. Божович отмечает, что по своему строению мотивационная сфера подростков начинает характеризоваться не рядоположенностью мотивов, а их иерархической структурой, наличием определенной системы соподчинения различных мотивационных тенденций на основе ведущих общественно значимых и ставших ценными для личности мотивов [5]. Никакое эффективное социальное взаимодействие, особенно с подростком, невозможно без учета особенностей его личной мотивации. Такой фактор, как потребность подростка в автономии, обретении самостоятельности, независимости, зарождает мотив появления новых интересов и увлечений, характеризующих его как индивидуальную, самостоятельную и особенную личность. В переходном периоде можно выделить две волны в развитии интересов: волну появления новых увлечений, создающих основу для новой системы интересов, и затем волну созревания этих интересов, надстраивающейся над этими увлечениями. Так, чтобы привлечь к себе внимание, выделиться и возвыситься в глазах окружающих, подросток берет оригинальностью своих занятий.

В это время, по словам Л. С. Выготского, на протяжении небольшого промежутка времени происходят интенсивные и глубокие изменения в поведении молодых людей. При этом подросток начинает интересоваться совершенно новыми вещами, тем самым, вытесняя старые интересы, занимающие его прежде, т. е. появляются новые, совершенно не привычные для него ранее интересы, и полностью утрачиваются старые [6]. И. Ю. Кулагина и В. Н. Колюцкий отмечают, что увлечения подростков, как правило, имеют неучебный характер. Среди них можно выделить интеллектуально-эстетические, лидерские, накопительские, эгоцентрические, телесно-мануальные и информативно-коммуникативные увлечения [7]. Если же подросток практически ничем не увлекается, он находит себя в увлечениях не интересных ему лично, а сформированный у его товарищей, происходит подмена интересов и развитие его индивидуальности затормаживается. Важно отметить, что в этом случае необходимо учитывать, что подростковый и юношеский возраст рассматривается, как один из опасных для формирования девиантного и деликвентного развития личности. Наиболее действенным путем их профилактики остается подбор интересных занятий для подростков, вовлечение в работу кружков и спортивных секций.

Любознательность, характерная данному возрасту, предполагает личностный пристрастный отбор информации в соответствии с уже сформировавшимися интересами и отношением к знаниям. Но здесь присутствует опасность не справиться подростку с этим отбором

информации. Самый примитивный вид увлечений – информационно-коммуникативный, где преобладает жажда получения новой информации, не требующей никакой критической переработки и потребность в легком общении со сверстниками, также является опасным. Современное поколение подростков – поколение Миллениума – развивающееся в эпоху информационных технологий, зачастую не справляется с большими потоками информации, поступающие из разных источников. Насколько важно молодому поколению уметь обращаться с информацией, знать способы обработки данных и уметь управлять ею.

С вхождением ребенка в подростковый период происходят существенные преобразования в характере мотивации учебно-познавательной деятельности. Так, в качестве ведущего мотива в среднем звене школы отмечается такой, как завоевать определенное положение в обществе, причем способ добиться признания сверстников, выбирается неосознанно. Данные изменения поведения продиктованы общими особенностями этого возрастного периода. В старшем звене учеба начинает определяться мотивами, направленными на реализацию будущего, осознание своих профессиональных намерений и жизненной перспективы. Однако в целом у детей этого возраста достаточно низкий уровень познавательных интересов. И. С. Кон отмечает, что у большинства подростков осознанный активный интерес к учебе отсутствует, а для значительной части учащихся (примерно 54 %) характерно преобладание ориентации не на получение качественных знаний, а на хорошую оценку [8]. Успешность учебной деятельности зависит от факторов социально-педагогических и социально-психологических. Влияет на успешность учебно-познавательной деятельности и сила мотивации, и ее структура. Ученые делят мотивы на внутренние, если деятельность для ребенка значима сама по себе, не зависимо от результатов, и внешняя, если основной толчок к деятельности дают иные соображения. Однако недостаточно делить мотивы на внутренние и внешние, так как внешние мотивы могут быть положительными (мотивы успеха и достижения) и отрицательными (мотивы избегания и защиты), что сказывается на качестве деятельности.

Возвращаясь к увлечениям и интересам, также можно выделить группу детей, не умеющих их по другой причине. Такие подростки полностью поглощены учебой, но не выходят за рамки изучения школьных программ. Их цель заключается в получении высоких отметок по всем предметам. Мотивация достижения успеха определяют их ориентацию на исключительно на результат и исключают иные интересы. Внешняя положительная мотивация вытесняет увлечения, которые послужили бы большей опорой для развития личности. Можно сказать, что излишняя узость мотивации обедняет развивающуюся личность.

В интеллектуальной сфере происходят качественные изменения: продолжает развиваться теоретическое и рефлексивное мышление. Этот возраст отличителен тем, что появляется мужской взгляд на мир и женский и активно начинают развиваться творческие способности. Для молодых людей становятся интереснее сложные и творческие задачи, где можно проявить личную инициативу, показать свои способности, что также обусловлено мотивацией привлечения внимания окружающих и проявления своей индивидуальности. А. М. Матюшкин связывает продуктивную творческую активность личности в учебном процессе именно с познавательной мотивацией, а не с мотивацией успеха [9]. Это связано с тем, что у подростков отмечается большая, чем прежде определенность целей, достаточное развитое чувства долга и ответственности. Отсюда интересы уже носят не ситуативный характер, а возникают постепенно по мере накопленных знаний.

Целенаправленное формирование у учащихся мотивации учебно-трудовой деятельности необходимо, но как утверждает А. К. Маркова, управлять формированием мотивов учебной деятельности еще труднее, чем формировать действия и операции [10]. По словам А. Н. Леонтьева при развитии смыслов учения непосредственно для ребенка меняется характер направленности учащегося на содержание учебной деятельности и происходит переориентация с результата на способ деятельности. Возрастает личностная значимость учения и

степень действенности мотива – из «только знаемых» мотивы учения трансформируются в «реально действующие» [11].

В подростковом возрасте происходит существенная перестройка мотивации учения. Формирование ценностных ориентаций, идеалов и установок, развитие самосознания и идентичности, формирование устойчивых интересов, личностное и предварительное профессиональное самоопределение, подростка меняют характер мотивации учения в сторону все большей осознанности. Для того чтобы действительно успешно перенести содержание учебной деятельности с результата на способ деятельности, ученику переходного возраста необходимо понимать конечную цель преобразований и условий, где данные знания могут быть использованы. Необходимо раскрыть учащемуся личностный смысл самого процесса учения, показать значимость учения в школе для реализации профессиональных планов, социальной карьеры. Необходима организация учебной деятельности подростков и в аспекте содержания учебного предмета, и в отношении учебного сотрудничества.

Так, в ходе одного из исследований А. А. Реан были получены любопытные результаты. Протестировав по шкале общего интеллекта группу учеников старшего подросткового возраста и сопоставив данные тестирования с данными об уровне учебной успеваемости, было выявлено, что никакой значимой связи интеллекта с успеваемостью нет. Выявилась еще одна существенная закономерность: оказалось, что «сильные» и «слабые» ученики отличаются друг от друга не по уровню интеллекта, а по силе, качеству и типу мотивации учебной деятельности [4].

Мотивом к деятельности, к учебе могут в равной степени стать и желание достичь успеха, и страх перед неудачей. Соотнесение мотивов и цели непосредственно для самого подростка учебной деятельности определяет ее подлинный смысл для учащегося. Сдвиг мотива на цель заключается в том, что если при осуществлении учебной деятельности, побуждаемой, внешним мотивом, достигнутый результат обеспечит удовлетворение другой потребности, такой как познавательной, то это будет способствовать развитию познавательной мотивации учения. Поведенческими индикаторами успешности являются такие особенности, как доведение учащимися работы до конца, стремление к завершенности учебных действий, преодоление препятствий, концентрация и сосредоточение на задаче.

Еще одной из важнейших потребностей подросткового возраста – обретение самостоятельности, потребность в автономии, независимости, свободы. Отметим, что в подростковом возрасте мотив принятия родителями и стремление заслужить уважение учителей обнаруживают тенденцию к снижению.

Таким образом, в подростковом возрасте изменения происходят во всех сферах развития личности. Мотивационный компонент является целым аспектом личности, в переходном периоде личности он терпит коренные изменения. У молодых людей переоценивается действительность, происходят значимые изменения: теряют актуальность отношения с родителями, учителями, первостепенную значимость приобретают отношения со сверстниками, ярко проявляется аффилиативная потребность в принадлежности какой-нибудь группе. В процессе развития самосознания у подростков наблюдаются качественные изменения мотивов, которые характеризуются теперь большей устойчивостью. В этот период для подростков очень важна поддержка и понимание близких, опора, на которую можно положиться в этот нелегкий для них период.

Библиографические ссылки

1. Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников : учеб. пособие. Москва : Просвещение, 1980. 160 с.
2. Платонов К. К., Глоточкин А. Д. Структура и развитие личности: психология личности. Москва : Наука, 1986. 256 с.

3. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. Москва : МГУ, 1971. 40 с.
4. Реан А. А., Бордовская Н. В. Психология и педагогика : учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 432 с.
5. Божович Л. И., Фельдштейн Д. И. Проблемы формирования личности : избр. психологич. тр. Москва : Ин-т практ. психологии, 1997. 352 с.
6. Выготский Л. С., Эльконин Д. Б. Собр. соч. В 6 т. Т. 4. Детская психология. Москва : Педагогика, 1984. 432 с.
7. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет. 5-е изд. М. : УРАО, 1999. 175 с.
8. Кон И. С. Психология ранней юности. Москва : Просвещение, 1989. 256 с.
9. Матюшкин А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопр. психологии. 1982. № 4. С. 5–17.
10. Марков А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителей. Москва : Просвещение, 1983. 96 с.

References

1. Umanskii L. I. Psychology of Organizational Activity of Schoolchildren : textbook. M. : Enlightenment, 1980, 160 p.
2. Platonov K.K., Glotchkin A. D. Structure and development of personality: personality psychology. Moscow, Nauka, 1986, 256 p.
3. Leontiev A. N. Needs, motives and emotions. Moscow, Moscow State University, 1971, 40 p.
4. Rean A. A., Bordovskaya N. V. Psychology and pedagogy : a textbook for universities. Saint-Petersburg, Peter, 2002, 432 p.
5. Bozhovich L. I. Problems of personality formation: selected psychological works / ed. D. I. Feldstein. Moscow, Institute of Practical Psychology, 1997, 352 p.
6. Vygotsky L. S., Elkonin D. B. Collected Works. In 6 vol. Vol. 4. Pediatric Psychology. Moscow, Pedagogika, 1984, 432 p.
7. Kulagina I. Yu., Kolyutsky V. N. Age psychology: development of a child from birth to 17 years. 5 th ed. Moscow, URAO, 1999, 175 p.
8. Kon I. S. Psychology of early adolescence. Moscow, Enlightenment, 1989, 256 p.
9. Matyushkin A. M. Psychological structure, dynamics and development of cognitive activity // Questions of Psychology. 1982, No. 4, Pp. 5–17.
10. Markova A. K. The Formation of the Motivation of Teaching at School Age : Handbook for Teachers. Moscow, Education, 1983, 96 p.

© Макарова А. О., Климова И. В., 2018

УДК 378.1.017.924

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ВУЗЕ КАК ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ У БАКАЛАВРОВ

У. Н. Маслюкова, Л. В. Юртаева¹, кандидат технических наук

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31

¹E-mail: 2052727@mail.ru

Рассмотрена важность применения компетентностного подхода в вузе и возможность использования достижений проблемного обучения в рамках компетентностного подхода.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, компетенция, научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы.

COMPETENCE APPROACH IN HIGHER EDUCATION AS A FACTOR INFLUENCING ON THE DEVELOPMENT OF THINKING IN BACHELORS

U. N. Maslyukova, L. V. Yurtaeva¹, Cand. of Sciences (Engineering)

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarsky Rabochoy Av., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation

¹E-mail: 2052727@mail.ru

In the article the importance of the competence approach in higher education Institution and the possibility of using the achievements of problem-based learning in the framework of the competence approach.

Keywords: competence approach, competence, competence, research and development work.

В настоящее время при устройстве на работу в перечне квалификационных требований все чаще можно встретить такие требования работодателя, как: развитые аналитические способности, системное мышление, аналитическое мышление, системный подход и прочее.

Многие выпускники вузов путают эти понятия, предполагая, что это одно и то же. Однако это не совсем так.

Аналитические способности – это способность думать, рассуждать, анализировать ситуацию в принципе, способность разложить ситуацию на составляющие и взглянуть с разных точек зрения.

Системное мышление – это способность не просто анализировать саму ситуацию, но и видеть взаимосвязи с сопутствующими сферами, прогнозировать влияние вводимых изменений на остальные области деятельности, и на основе этого делать соответствующие выводы и выбирать наилучший вариант решения ситуации, с учетом всех последствий и побочных действий. Системное мышление позволяет человеку увидеть и понять смысл и закономерность в наблюдаемых последовательностях – образцах событий, в результате есть возможность подготовиться к будущему и в определенной степени повлиять на него.

В результате работники, у которых развиты эти компетенции, склонны быстрее принимать обдуманые решения, строить планы и прогнозы, анализировать свой опыт – что в итоге положительно сказывается как их на карьерном росте, так и на эффективности компании.

Мы считаем, что аналитические способности необходимы любому выпускнику вуза (бакалаврам). Тогда как умение системно мыслить требуется в большей степени на управленческих позициях (магистрам).

В настоящее время приоритетной целью современного российского образования является полноценное формирование и развитие способностей обучающегося самостоятельно ставить учебную проблему, формулировать алгоритм ее решения, контролировать процесс и оценивать полученный результат, что должно стать залогом успешной адаптации в стремительно меняющемся обществе.

В связи с этим в процессе обучения в вузе по определенной направленности образовательной программы, в соответствии с требованиями ФГОС необходимо, чтобы преподаватели давали студентам не только теоретические знания, развивали их мышление, вырабатывали навыки профессиональной деятельности, но и мотивировали их к формированию профессиональных компетенций по каждой из изучаемых дисциплин.

Профессиональная компетенция – способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач. В соответствии с ФГОС компетенции делятся на общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные, профессионально-прикладные.

Общекультурная компетенция (ОК) – это способность действовать при решении задач, общих для многих видов повседневной деятельности. Сложность оценки общекультурных компетенций заключается в том, что степень их сформированности является результатом освоения целостной образовательной программы.

Общепрофессиональная компетенция (ОПК) – это способность успешно действовать при решении задач, общих для многих видов профессиональной деятельности.

Профессиональная компетенция (ПК) – это способность успешно действовать при выполнении задания, решении задачи в конкретной профессиональной деятельности [1].

Профессионально прикладные компетенции (ППК) – это способность успешно действовать при выполнении задания, решении задачи соответствующих виду или видам профессиональной деятельности.

Компетентностная модель выпускника представляет собой соглашение между потребителями (работодателями, студентами) и университетом (разработчиком образовательной программы) относительно целей и ожидаемых результатов освоения образовательной программы.

«Компетенция» и «компетентность» – разные понятия. Доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования А. В. Хуторской разделяет понятия «компетентность» и «компетенцию» следующим образом: «Компетенция (лат. – *competentia*) означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней. Для разделения общего и индивидуального будем отличать синонимически используемые часто понятия «компетенция» [3]. Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

В структуре компетенции выделяют следующие компоненты:

1) «знаниевый компонент» – знание академической области, способность знать и понимать;

2) «ценностный компонент» – ценностные ориентации личности и мотивация к решению профессиональных задач;

3) «деятельностный компонент» – практическое и оперативное применение знаний к конкретной ситуации.

Например, если на лекционном занятии предложить обучающемуся сгенерировать план по данной теме или задать ряд вопросов, наводящих на основные аспекты лекции, на которые ему предстоит ответить самостоятельно, то «знаниевый компонент» гораздо прочнее отложится в памяти. Также необходимо путем череды наводящих вопросов определить ценности и моральные приоритеты. Зацепившись за них, можно добиться проявления мотивации даже в той образовательной области, которая изначально не привлекала студента. В итоге, если строить занятие таким образом, что большую часть информации обучающийся получит не в готовом виде, а придет к заключениям сам, то и полученные знания он сможет применять на практике более эффективно, а компетенции приобретать быстрее.

Формирование той или иной компетенции далеко не всегда может быть прямо соотносено с освоением одной определенной дисциплины или группы дисциплин. Компетенции вырабатываются параллельно и совокупно в ходе всех форм учебной работы студента – освоения отдельных дисциплин и групп дисциплин, прохождения практик, выполнения самостоятельных и лабораторных работ.

Ниже приведен пример, процесса формирования общекультурной компетенции (ОК-1) – «способность использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения» в ходе обучения бакалавров по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), направленности образовательной программы «Химические производства», которая развивается в процессе всего периода обучения.

Начальный этап (знания) формирования этой компетенции начинается в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи» на первом курсе, продолжается формирование данной компетенции (продвинутый этап (умения)) посредством изучения дисциплины «Философия» на втором курсе, а заканчивается формирование данной компетенции (завершающий этап (навыки)) обучающимся в процессе прохождения практик, выполнения курсовых и дипломной работ на четвертом курсе. Так как для научной и практической деятельности бакалавру по направлению Профессиональное обучение важно обладать способностью – умение применять основы философских и социогуманитарных знаний в своей профессиональной деятельности.

Другими словами, на финальной стадии получения образования, обучающийся должен не только знать основные философские понятия и категории, основные разделы и направления философии, методологические приемы философского анализа проблем, речевые нормы учебной и научной сфер деятельности, но еще уметь и владеть основными положениями и методами социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач, речевыми нормами учебной и научной сфер деятельности, научным стилем.

Компетентностный подход в образовании – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов.

Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность обучающегося, а умения разрешать проблемы, возникающие в следующих ситуациях:

- 1) в познании и объяснении явлений действительности;
- 2) при освоении современной техники и технологии;
- 3) во взаимоотношениях людей, в этических нормах, при оценке собственных поступков;
- 4) в практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи, покупателя, клиента, зрителя, горожанина, избирателя;
- 5) в правовых нормах и административных структурах, в потребительских и эстетических оценках;

б) при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении, когда необходимо ориентироваться на рынке труда;

7) при необходимости разрешать собственные проблемы: жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способов разрешения конфликтов [2].

Основные целевые установки компетентностного подхода перекликаются с основными целевыми принципами проблемного обучения. Основной целью, которого является способность обучающегося осознавать постановку самой задачи, оценивать новый опыт и уметь контролировать эффективность собственных действий. Тогда как требования традиционного обучения заключаются в необходимости «запомнить материал и ответить на вопросы преподавателя», и (или) подставить значения в готовую формулу.

В результате традиционного обучения у обучающихся развивается в основном конвергентное мышление, которое основано на стратегии точного использования предварительно усвоенных алгоритмов решения определенной задачи, то есть когда дана инструкция по последовательности и содержанию элементарных операций по решению этой задачи. Как правило, задачи, которые даются обучающимся, изначально предполагают наличие правильного ответа. Но, не всегда наличие энциклопедических знаний позволяет решить определенную задачу. Даже обладая внушительным багажом фактов и данных, можно растеряться в конкретной производственной ситуации. Конечно, конвергентное мышление тренировать нужно, но реальная жизнь не идет по правилам, и в ней не всегда есть однозначные ответы. В отличие от компьютерных тестов, где нажатие на кнопки дает вполне конкретный результат. Поэтому для того, чтобы двигаться вперед в своем развитии, необходимо развивать дивергентное мышление.

А развивать его можно в процессе обучения используя достижения проблемного подхода в рамках компетентностного. Так как дивергентное мышление в основном опирается на воображение, а оно в свою очередь чаще всего возникает в проблемных ситуациях, мотивируется потребностями личности и обусловлено уровнем развития общественного сознания. Именно благодаря воображению у нас всегда есть несколько вариантов ответов на один вопрос, а это и является условием порождения оригинальных идей. Воображение достаточно часто «подменяет» мышление, помогая субъекту познавать и понимать окружающую действительность.

Особенно важно применение компетентностного подхода в процессе обучения технических дисциплин, так как основной целью преподавания этих дисциплин является формирование у обучающихся инженерного мышления.

Инженерное мышление – это вид познавательной деятельности, направленной на исследование, создание и эксплуатацию новой высокопроизводительной и надежной техники, прогрессивной технологии, автоматизации и механизации производства, повышение качества продукции.

Для инженерного мышления необходимо понимание социальных потребностей в новых технических средствах и технологии производства; учёт культурных ценностей и экологии, инженерного опыта, естественнонаучных и технических знаний; формирование инженерной задачи и ее решение; проектирование, внедрение и обеспечение функционирования технических средств. Все это не возможно без одновременного развития аналитических способностей и системного мышления.

Существует множество способов развития мышления, начиная с решения различных задач и головоломок, и заканчивая придумыванием чего-то принципиально нового, для чего необходимо задействовать творческие способности. В целом, в зависимости от того, какую задачу решает человек, у него будет развиваться тот или иной вид мышления. Именно в этом состоит цель проблемного обучения для развития любого вида мышления, умение задавать и задаваться вопросами и умение искать и находить на них ответы.

Например, в СибГУ им. М. Ф. Решетнева, в рамках изучения дисциплины «Научно-исследовательские и опытно-конструкторские разработки» обучающиеся самостоятельно

под руководством преподавателя разрабатывают учебные проекты модернизации технологического оборудования соответствующего направленности образовательной программы, вместо того, чтобы получать информацию о работе технологического оборудования в готовом виде.

Студенты самостоятельно формулируют понятия, необходимые для решения поставленной перед ними преподавателем задачи. Научный подход в процессе обучения заключается в чередовании заданий на развитие аналитического и системного мышления у студентов. Так, при разработке учебного проекта аналитическое мышление студентам необходимо для планирования своей работы, чтобы проследить эволюцию развития технологического оборудования соответствующего направленности образовательной программы, сделать обзор существующих конструкций и обозначить элементы модернизации оборудования, по которому в дальнейшем будут проведены исследования.

Системное мышление в данной работе необходимо для того, чтобы после получения данных обобщить, обработать, выделить закономерности о функционировании исследуемого объекта и выдвинуть гипотезу о том, как объект будет функционировать в результате модернизации. Далее они снова подключают аналитическое мышление для проверки гипотезы экспериментом и описывают, каким образом объект исследования и прогнозируемые результаты работ повлияют на соответствующие аспекты жизнедеятельности человека, реализацию существующих потребностей, социальные и жизненно важные проблемы.

В данной работе системное мышление помогает студентам на основании проведенных исследований проанализировать и подтвердить гипотезу для различных условий работы технологического оборудования и создать собственную научную теорию.

При таком подходе учебная деятельность, периодически приобретая исследовательский или практико-преобразовательный характер, сама становится предметом усвоения.

Актуальность применения достижений проблемного подхода обучения в рамках компетентностного заключается в том, что сегодня нужны инженеры способные конструировать новые технологии, а не копировать то, что было. Не догонять, а опережать. Сегодня нужны механики, способные практически реализовывать новые идеи и технологии.

И задача преподавателя заключается в том, чтобы научить студентов самих «проследить условия происхождения знания».

Таким образом, можно сделать вывод:

– человек, обладающий аналитическим мышлением способен воспринимать и работать с большим объемом информации разного рода и при этом еще анализировать ее и видеть развитие событий на несколько шагов вперед.

– системное мышление дает человеку возможность на основе проделанного анализа выбирать наилучший вариант развития событий, при этом еще и учитывать все возможные риски или побочные действия;

– применение достижений проблемного подхода в рамках компетентностного в процессе обучения формирует у студентов не только ключевые компетенции, но и позволяет делать это без поспешного изменения содержания образования и уйти от традиционной классно-урочной формы, которая имеет больше достоинств, чем недостатков.

– развитие мышления у студентов на основе компетентностного подхода дает возможность будущим профессионалам быть готовыми к трудовой деятельности, ведь профессионала отличает не только накопленные в процессе обучения теоретические знания, но и практические способности и умения ориентироваться в сложившихся производственных ситуациях.

Библиографические ссылки

1. Карманова Е. В. Методика оценки уровня сформированности компетенций и результатов обучения ; Моск. политех. ун-т. Москва, 2016. 214 с.

2. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. 172 с.
3. Эльконин Б. Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения – Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию. Красноярск, 2002. 237 с.
4. Зуева М. Л. Возможности использования адаптивной системы обучения для формирования ключевых компетенций // Ярославский педагогич. вестник. 2005. № 2 (43). С. 87–92.
5. Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. № 3. С. 310.

References

1. Karmanova E. V. Metodika otsenki urovnya sformirovannosti kompetentsiy i rezul'tatov obucheniya ; Mosk. politekh. un-t. Moskva, 2016. 214 s.
2. Bolotov V. A., Serikov V. V. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noy programme // Pedagogika. 2003. № 10. 172 s.
3. El'konin B. D. Ponyatiye kompetentnosti s pozitsiy razvivayushchego obucheniya – Sovremennyye podkhody k kompetentnostno oriyentirovannomu obrazovaniyu. Krasnoyarsk, 2002. 237 s.
4. Zuyeva M. L. Vozmozhnosti ispol'zovaniya adaptivnoy sistemy obucheniya dlya formirovaniya klyuchevykh kompetentsiy // Yaroslavskiy pedagogich. vestnik. 2005. № 2 (43). S. 87–92.
5. Krayevskiy V. V., Khutorskoy A. V. Predmetnoye i obshchepredmetnoye v obrazovatel'nykh standartakh // Pedagogika. 2003. № 3. S. 310.

© Маслюкова У. Н., Юртаева Л. В., 2018

УДК 364.272

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ
ОРИЕНТАЦИЙ У ЛЮДЕЙ С АДДИКТИВНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ,
ЗАВИСИМЫХ ОТ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ**

А. В. Назаров, магистрант,
И. В. Климова, кандидат психологических наук, доцент

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31
E-mail: nazareth_a@mail.ru

Высокий уровень наркотизации современного общества является очевидным фактом. Наибольшее распространение данная тенденция находит в молодежной среде. Психоактивные вещества нового поколения вызывают серьезные психические отклонения, которые проявляются искажением смысложизненных ориентаций и разрушением мотивационной сферы личности. Возникающие аддиктивные расстройства, характеризуются неуправляемым стремлением к потреблению ПАВ и формированием личностного мотивационно-ценностного компонента, заключенного в представлении об объекте зависимости как ценности. Рассмотрены теоретические аспекты формирования мотивационных отклонений личности в процессе развития зависимости от психоактивных веществ.

Ключевые слова: зависимое поведение, мотивационная сфера личности, зависимость, социальные ценности, девиации.

**THEORETICAL ASPECTS OF INVESTIGATION OF SENSITIVE ORIENTATIONS
IN PEOPLE WITH ADDICTIVE DISORDERS, DEPENDENT
ON PSYCHOACTIVE SUBSTANCES**

A. V. Nazarov, MA Student,
I. V. Klimova, Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarsky Rabochy Av., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
E-mail: nazareth_a@mail.ru

The high level of narcotization in modern society is an obvious fact. This tendency is most widespread in the youth environment. Psychoactive substances of the new generation cause serious mental deviations, which are manifested by a distortion of the sense of life and the destruction of the motivational sphere of the individual. The emerging addictive disorders are characterized by an uncontrolled desire to consume surfactants and the formation of a personal motivational-value component, concluded in the view of the object of dependence as a value. The article deals with theoretical aspects of the formation of motivational deviations of the personality in the process of development of dependence on psychoactive substances.

Keywords: dependent behavior, motivational sphere of personality, dependence, social values, deviations.

Категория «отклоняющееся поведение» является достаточно многообразной. Внутри нее существует группа так называемого зависимого поведения. Девиации данной группы сегодня получили довольно широкое распространение и размножение. По большому счету,

все люди испытывают какую-либо зависимость. Если применить к данному понятию разграничения типа «нормальная» и «чрезмерная», то здоровая привязанность к родителям, потребность в пище, воде, воздухе представляет вполне естественный процесс удовлетворения желаний [1]. Склонность проявлению чрезмерной зависимости напротив ведет человека к неконтролируемому потреблению ресурсов. Именно смысл чрезмерной зависимости заложен в латинском значении слова *addictus* – преданный (слепо), пристрастившийся. Есть также ещё одна интерпретация – этого слова – это обреченный [1]. В обоих случаях четко прослеживается характеристика отклонения от нормального состояния.

Зависимое (аддиктивное) поведение, является видом девиантного поведения личности и имеет различные подвиды, идентифицируемые по объекту аддикции. Теоретически (при определенных условиях) это могут быть любые объекты или формы активности – алкоголь, наркотики, деньги, работа, игры, шопинг, спорт, секс и пр. Наибольшую социальную опасность представляют зависимости от психоактивных веществ, игровые зависимости (гэмблинг), а также, прогрессирующая в последнее время компьютерная зависимость.

Одно из определений зависимого (аддиктивного) поведение звучит как вид отклоняющегося поведения личности, который связан со злоупотреблением чем-то или кем-то в целях саморегуляции или адаптации [1].

Перечисленные выше формы поведения имеют принципиально схожие психологические механизмы. В связи с этим выделяют общие признаки аддиктивного поведения.

Если рассматривать зависимость как заболевание, то наиболее характерными признаками являются отклонения биологического, психологического, социального и духовного характера. Личность свободную от чрезмерной зависимости можно рассматривать с позиции нормального развития его нормативных статусов, таких как: семья, работа, отношение к себе, коммуникации с близкими, увлечения (хобби), принадлежность к социальной группе. При внедрении в эти сферы зависимости, их функционирование приобретает деструктивный характер, а статус меняется с нормативного на паталогический.

Показательным примером является механизм развития аддикции, связанной с употреблением психоактивных веществ.

К наиболее явным признакам прогрессии данной зависимости можно отнести следующие отклонения.

Взаимоотношения в семье: члены семьи рассматриваются как инструмент для создания и сохранения личной зоны комфорта; родственники используются как источник средств для удовлетворения своих потребностей; зависимый уходит от семейной ответственности, перекладывая ее на других членов семьи; происходит моральная стерилизация зависимого, размывается духовная составляющая семейных взаимоотношений; качества: совесть, стыд, честность, взаимопомощь и пр. выходят из обращения; отношения зависимого к членам семьи носят исключительно манипуляторный характер; инструменты манипуляций могут быть самыми разнообразными: агрессия, раздражительность, шантаж, обещания, привитие чувства вины за что-либо, жалость к себе и т. д.

Взаимоотношения на работе: снижение работоспособности (в случае потребления психостимуляторов, возможно временное увеличение работоспособности); нарушение трудового режима; учащение конфликтных ситуаций с руководителями и коллегами по работе; резкое ухудшение качества выполняемой работы; неспособность к усвоению новой информации; перекладывание ответственности за свои ошибки на внешние факторы; постоянный поиск самооправданий; потеря заинтересованности в профессиональном росте и развитии;

Отношение к себе, деградация личности: ухудшение состояния здоровья, безразличие к этому факту; резкое сужение зоны личных интересов; отсутствие мотивации к личностному росту и саморазвитию; ухудшение функционирования ВПФ: снижение внимания и восприятия, возрастание вязкости мышления, нарушения памяти и речи, когнитивные нарушения; несоблюдение норм личной гигиены; отсутствие интереса к своему внешнему виду;

резкие перепады эмоционального состояния; неспособность (нежелание) брать на себя ответственность; неадекватное восприятие неприятностей и неудач; устойчивое представление о том, что они являются следствием влияния внешних факторов; отсутствие самоанализа и рефлексии; необоснованный уровень личных амбиций; низкая самооценка; нетерпимость критики в свой адрес; неспособность признать зависимость как проблему; нежелание избавиться от зависимости, либо умышленное затягивание этого процесса.

Коммуникативная сфера: любые коммуникации строятся с намерением извлечения какой-либо выгоды; при невозможности быстрого получения желаемого, интерес к объекту общения пропадает, коммуникация прекращается; общение с друзьями перестают быть интересными, если объект зависимости подвергается критике с их стороны; превалирующий интерес построения новых коммуникаций – реализация требований зависимости; иное общение возможно лишь в случае удовлетворенности потребностей зависимости; ввиду заниженной самооценки, объект зависимости зачастую является катализатором процесса преодоления коммуникативных барьеров.

Увлечения (хобби): отсутствие интереса к каким-либо увлечениям; концентрация всех ресурсов на процессе удовлетворения потребностей зависимости.

Принадлежность к социальной группе: принадлежность к прежней социальной группе становится обременительной, так как установленные в ней этические нормы и правила противоречат сформированным потребностям зависимой личности; усиливается конфликт между зависимым и его прежней социальной группой; зависимый отвергается и перестает быть частью этой социальной группы; зависимый становится частью группы с более низкой социальной ответственностью; ее нормы удовлетворяют его желаниям и потребностям; зависимый защищает интересы новой социальной группы; любая критика в ее адрес воспринимается как личное оскорбление; взаимоотношения внутри новой группы ориентированы лишь на удовлетворение потребностей зависимости, и не базируются на духовных принципах.

Все сферы развития зависимости у человека отличаются характерными психическими деформациями, определяющимися конкретными установками: формирование искаженной системы потребностей; неуправляемое стремление к немедленному удовлетворению потребностей, с затратой наименьших усилий; защитная реакция при возникновении трудностей, пассивное отношение к их преодолению; снятие с себя ответственности за совершаемые поступки; эгоистичность и эгоцентризм в межличностных взаимоотношениях; блокировка сторонней и личной критики к себе; отрицание причастности объекта зависимости к негативному развитию событий в личной жизни (защита зависимости).

Данные установки активируют механизм замещения общепринятых социальных ценностей на искусственно сформированные личные потребности и смыслы [2]. В процессе удовлетворения этих потребностей зависимый старается абстрагироваться от ответственной, зрелой модели поведения, и подавить негативные чувства собственной неполноценности. Нарастающая неспособность преодолевать трудности, ставить перед собой цели, распределять собственные ресурсы компенсируется суррогатной удовлетворенностью от потребления психоактивных веществ. Постепенно зависимый переходит от реалистичного восприятия окружающего мира к иллюзорному представлению. Современные психоактивные вещества синтетического происхождения провоцируют глубокий делирий (галлюцинации) у потребителей, который имеет свойство явно, либо остаточно, фиксироваться в сознании человека. Данное свойство возвращает его, даже в состоянии ремиссии, в нереалистичные ситуации, переживаемые под воздействием этих веществ. Подобный процесс повторяется снова и снова, погружая зависимого во внедейательностное удовлетворение. В конечном итоге объективная реальность перестает быть естественной средой существования зависимого, а ее нормы становятся не просто неприемлемыми, но зачастую враждебными. Однако это не означает, он не способен понимать эти ценности. Человек утрачивает возможность их переживать.

Существует и другая сторона развития смысложизненных направлений в процессе формирования зависимости. Зачастую люди прибегают к употреблению психоактивных веществ с целью преодоления психологических преград и адаптации к социальным ценностям. Например: алкоголь активизирует коммуникативные способности, психостимуляторы (амфетамин, кокаин, мефедрон и пр.) многократно увеличивают физическую активность, каннабиноиды имеют ярко выраженный расслабляющий эффект, препараты опиоидной группы обладают мощным обезболивающим свойством и т. д. На начальной стадии их потребления человек испытывает удовлетворенность от того, что он легко может соответствовать запросам любых социальных взаимоотношений. Но по мере увеличения стажа употребления возрастает толерантность к ПАВ, ослабляется деятельностная способность решения бытовых, профессиональных, личных и других задач. Психоактивные вещества начинают играть роль опосредователя в психических и биологических процессах человека. Достижение положительного эффекта в прохождении психологических препятствий носит временный характер. В последствие из средства для достижения цели ПАВ превращаются в саму цель. Изначальная мотивация их употребления переходит в неизбежную необходимость. Сфера смысложизненных ориентиров сужается до «материальных» целей и «близкородственных» ценностей. Хотя семья, в данной ситуации, скорее используется для обеспечения сохранности зависимости нежели поддержания духовных взаимоотношений. Таким образом, зависимый получает обратную реакцию на свои намерения проработки психологических барьеров деструктивным способом.

Согласно теории Д. А. Леонтьева система жизненных смыслов и ценностей выступает в качестве регулятора развития личности, являясь составляющей мировоззрения [3]. Недостаточность развития системы жизненных смыслов и ценностей личности обуславливает проявление объективного дискомфорта и «экзистенциального вакуума».

Библиографические ссылки

1. Змановская Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2003.
2. Грузд Н. В. Ценностные ориентации наркозависимой личности : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01, 19.00.05. Казань, 2004. 217 с.
3. Леонтьев Д. А. Мировоззрение как миф и мировоззрение как деятельность // Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе / под ред. В. И. Кабрина и О. И. Муравьевой. Томск : Томск. гос. ун-т, 2004.

References

1. Zmanovskaya E. V. Deviantologiya (Psychology of deviant behavior) // Proc. allowance for stud. supreme. training. institutions. Moscow, Academy, 2003.
2. Gruzd N. V. Value orientations of the drug-dependent person : Dis. ... kand. cand. psychol. sciences: 19.00.01, 19.00.05. Kazan, 2004, 217 p.
3. Leontyev D. A. World outlook as a myth and world view as an activity // Mentality and the communicative environment in a transitive society / ed. V. I. Kabrina, O. I. Muravieva. Tomsk, Tomsk State University, 2004.

© Назаров А. В., Климова И. В., 2018

УДК 159.91

ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ РАБОТНИКОВ

О. Ю. Парченко¹, С. А. Томилова

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31
¹E-mail: ks09.01@mail.ru

Понятию «стресс» в этом году исполняется 82 года. Рассмотрены особенности процесса возникновения стрессовых ситуаций, неизменно сопровождающих профессиональную деятельность. Проанализированы существующие психотерапевтические методы, способствующие грамотному и правильному управлению стрессом. Нами было отмечено, что базовые методы современных систем психотерапии влияют на поддержание психологического здоровья, повышение профессионального долголетия.

Ключевые слова: стресс, профессиональная деятельность, профессиональное выгорание, профессиональная деформация, профилактика стресса, психотерапия, психологическое здоровье.

PSYCHOTHERAPEUTIC METHODS, AS THE BASIS FOR EFFECTIVE WORK WITH STRESS IN PROFESSIONAL ACTIVITY

O. J. Parchenko¹, S. A. Tomilova

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarsky Rabochy Av., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
¹E-mail: ks09.01@mail.ru

The notion of “stress” in the current year is 82 years. This article describes the features of the emergence of stress, always accompanying professional activities. Analyzed existing psychotherapeutic methods that promote competent and proper management of stress. We noted that the basic methods of modern psychotherapy systems affect the maintenance of physical and mental health, improve the professional longevity.

Keywords: stress, professional activity, professional burnout, professional deformation, stress prevention, psychotherapy, psychological health.

В современном обществе ощущается нехватка знаний о методах в области исследований работы со стрессом в профессиональной деятельности. Данная тема широко исследуется как отечественными, так и зарубежными авторами, несмотря на это, проблема стресса и методов работы с ним, в современных психологических теориях раскрыта недостаточно. Столкнувшись с трудностями в выборе научно-методологической базы из-за большого количества разносторонне рассматривающего материала (психофизиологического, социально-психологического), было сомнение в актуальности и необходимости дополнительного самостоятельного исследования в данной области. Учитывая знания, полученные благодаря большому опыту в сфере собственной профессиональной деятельности, сложилось стойкое убеждение в том, что психотерапевтические методы играют большую роль в создании программы и рекомендаций в направлении работы по повышению психологического здоровья

работников, снижения их стрессозависимости, сокращения потерь жизненных ресурсов и времени, затраченных на переживания.

Тема стресса, при большом количестве зарубежных и отечественных источников, остается не до конца раскрытой, есть еще очень большой спектр направлений в исследовании данной проблемы, которые не предложены как варианты профилактической и терапевтической работы.

Все переживали стресс, все говорят о нем, некоторые любят прикрывать стрессом свою лень, но не многие могут точно объяснить его значение. А ведь зная суть понятия «стресс» и весь сложный комплекс проблем, связанных с ним, умея грамотно оценивать и направлять свои эмоции, можно и не попасть в его сети. Как говорится «правильно поставленный диагноз – уже половина лечения!». В каждом человеке заложен потенциал адаптации, относительно всех изменений человеческой жизни.

Слово *stress* в переводе с английского – напряжение, нагрузка, давление, гнет. То есть, стресс – это реакция человеческого организма, который долгое время находится под давлением негативных факторов и воздействием больших, эмоциональных или физических, нагрузок; реакция уставшего организма. В английский язык это слово пришло из старофранцузского и средневекового английского, вначале оно произносилось как «Distress» – горе, несчастье, недомогание, истощение, нужда. Первый слог постепенно «смазался». Теперь эти слова имеют различное значение. Мы будем по выработанной привычке говорить «стресс» [1, с. 123–139].

И хотя стресс, существовал всегда, исследованием этой проблемы занялись лишь в первой половине XX века. Впервые описал реакцию организма человека при неблагоприятных ситуациях американский физиолог Уолтер Брэдфорд Кэннон в своей работе «Бороться или бежать». Широкою же огласку данное явление получило в 1936 году, когда в журнале «Nature», в разделе «Письма к редактору», была опубликована короткая заметка канадского биолога, эндокринолога, патофизиолога лауреата нобелевской премии того года Ганс Гуго Бруно Селье под названием «Синдром, вызываемый разными повреждающими агентами». Селье был первым, кто описал, что такое стресс. До него данный термин использовался лишь как технический и означал сопротивление материала внешнему давлению. Селье же решил, что это применимо к человеческому организму и провел исследования на крысах, в результате которых сделал выводы, что внутренние органы крыс поддаются патологиям не от самого внешнего воздействия, а в результате реакции организма грызунов на него. Именно благодаря этим опытам, удалось понять, что такое стресс [2, с. 128–133].

В 1946 году Селье начал использовать понятие «стресс» для описания общего адаптационного напряжения: «особое состояние организма человека и млекопитающих, возникающее в ответ на сильный внешний раздражитель». В 1956 г. он расшифровал это понятие как «стресс есть неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование» [1, с. 123–139].

Позже, исследователи, тоже изучали влияние стресса на процессы, протекающие в организме. Например, Лазарус, Де Лонгис и их коллеги обнаружили, что ежедневные мелкие неприятности приносят гораздо больше вреда для здоровья, чем глобальные жизненные перемены. Томас Холм и Ричард Раз заметили, что чем значительнее перемены в жизни человека, тем выше вероятность его заболевания.

Основываясь на этих заключениях, ученые продолжили свои исследования данной взаимосвязи. В частности, доктор Харольд Вулфф нашел зависимость между уровнем эмоционального стресса и смертностью, а Стюарт Вулф первым понял, что стресс влияет на функцию пищеварения, вместе они занимались изучением стресса и головных болей; Мейер Фридман и Рэй Розенман установили связь между переживанием стресса и ишемической болезнью сердца; Джордж Энджел прояснил взаимосвязь стресса и язвенного колита; Лоуренс Ле Шан изучал влияние стрессовых событий на развитие раковых заболеваний [2, с. 128–133].

Последователь Селье, А. Т. У. Симеоне, описал эволюцию психосоматических заболеваний в своей классической работе «Самонадеянный мозг человека». Он утверждает, что человеческий мозг не смог развиваться до такой степени, чтобы справляться со стрессами XX века в нужном ритме [3]. А в XXI веке темп жизни стал еще интенсивнее и жестче.

В зависимости от эмоциональной составляющей (позитивной или негативной) стрессы бывают полезные (эустрессы), активизирующие, которые дают положительный толчок энергии нашему организму и вредные (дистрессы) – разрушительные стрессы, которые вызывают перенапряжение и при длительном времени воздействия на организм могут перерасти во что-то более опасное, например депрессию. Различие между стрессором и стрессом было первым важным шагом в анализе этого биологического явления, которое мы все слишком хорошо знаем на собственном опыте. Стрессор, – это стимул, обладающий способностью запустить реакцию борьбы или бегства. Бывает биологическим, социальным, психологическим и философским по своему происхождению [2, с. 128–133].

Для стрессовой реакции не важно, положительна или отрицательна ситуация, которая её вызывает. Стрессорное воздействие на человека приводит к одним и тем же биохимическим сдвигам в организме, и он реагирует на стресс стереотипно, его задача – справиться с возросшими к нему требованиями.

Ганс Селье отмечал, что стресс – это обязательный компонент жизни, сопровождающий эмоции любого знака. Известно, что человек, находящийся в состоянии умеренного стресса, чувствует себя мобилизованным, деятельность его оказывается более успешной, чем в спокойных обстоятельствах. Но, если напряжение становится не в меру сильным, возникает торможение или чрезмерная суетливость [1, с. 123–139]. Таких дистрессов следует избегать, так как они могут вызвать непоправимый вред для здоровья.

Стрессы классифицируют в зависимости от факторов, которые провоцируют их появление:

Психологический – наиболее часто возникает тогда, когда у человека трудности во взаимоотношениях с социумом.

Эмоциональный – причина его возникновения – излишне сильные эмоции (как позитивные, так и негативные), с которыми человек не может справиться самостоятельно.

Информационный возникает вследствие реакции организма на какую-либо неожиданную информацию.

Управленческий – преследует всех руководителей, которым ежедневно приходится принимать важные решения.

Стресс определяется Гансом Селье и его последователями, как напряжение всех защитных сил организма, мобилизация его ресурсов, для приспособления к изменившейся ситуации и разрешения возникающих жизненных задач.

Выделяют три фазы реагирования организма на стресс:

Первая – реакция тревоги. В ходе ее происходит мобилизация необходимых сил. Вторая – фаза сопротивления, когда предпринимается попытка преодолеть возникшие трудности. На этой стадии организм оказывается более устойчивым к разнообразным вредным воздействиям, чем в обычном состоянии. Третья фаза – реакция истощения, когда, после длительного напряжения, понижается способность организма к борьбе. Возбуждение сменяется апатией, ведущей к депрессии. В этот период возрастает восприимчивость к заболеваниям, ресурсы организма истощаются, снижается уверенность в себе [1, с. 123–139].

Можно сделать вывод о том, что чем больше разница между потребностями личности и верой её в свои силы, тем сильнее последствия стресса.

Если бы стресс ограничивался только дискомфортными ощущениями – увеличением мышечного напряжения, потоотделения, одышкой или состоянием беспокойства, это уже негативно сказывалось бы на человеке. К сожалению, хронические стрессы приводят к развитию серьёзных болезней. Травматические происшествя и события, сказываются на психи-

ческом и соматическом здоровье спустя длительное время после окончания травматического действия [2, с. 128–133].

Важно знать, что стресс – реакция не на факт, а на то значение, которое ему придают. Именно поэтому на одно и то же событие люди реагируют неодинаково. Многие постоянно живут в состоянии стресса, не осознавая истинные причины своих недугов и болезней. Чем больше неразрешенных ситуаций на фоне неспособности человека разумно и целесообразно действовать в сложившейся ситуации, тем больше накапливается напряжение, которое начинает мешать [1, с. 123–139].

С другой стороны, стресс – это не просто нервное напряжение. Доктор Дуглас Дж. Мейсон один из наиболее известных исследователей психологических и психопатологических аспектов биологического стресса, в очерке, посвященном анализу теории стресса, считает самыми частыми стрессорами эмоциональные раздражители. Стрессовые реакции присущи и низшим животным, вообще не имеющим нервной системы, и даже растениям. Природа наделила нас возможностью стрессового реагирования, чтобы мы смогли выжить в небезопасной и агрессивной окружающей среде. Этот механизм работает одинаково и у животных и у человека [5].

Не в наших силах избежать стрессов, но человек может подготовиться к ним, научиться разбираться в их физическом и психофизиологическом воздействиях. Чтобы эффективней шел процесс, необходимо приобретать навыки адаптивного поведения и расслабления.

Исследования стресса показывают, что человек обладает гораздо большим контролем над собой, чем думаем. Первым научным открытием, которое укрепляет, а не унижает самооценку человека, стало утверждение о том, что не все функции человеческого организма произвольны. Например, люди научились контролировать свое артериальное давление, регулировать ритм дыхания и сердцебиения, вырабатывать определенные волны мозговой активности, а также сужать и расширять кровеносные сосуды в разных частях тела. Теперь люди знают, что способны контролировать себя и свой организм в большей степени, чем они предполагали [2, с. 128–133].

В 1980 году психолог Роберт Адер назвал область научных исследований химической основы взаимодействия между душой и телом, в первую очередь – связи между нервной и иммунной системой, – психонейроиммунологией. В фокусе исследователей – как вызывающие болезнь, так и лечебные эффекты, которые оказывает разум на тело. Роберт Орнштейн и Дэвид Собел суммировали данные о связи социального компонента и снижении эффективности иммунной системы. Они цитируют результаты исследования, которое обнаружило следующее: у людей, переживших тяжелую утрату, функция иммунной системы снижена. С другой стороны, вы можете усилить свою иммунную систему, что в свою очередь позволит ослабить воздействие стресса [1, с. 123–139].

Ресурсы человеческие невероятны, не следует забывать об этом. Каждому из нас есть с чем работать. Считается, что именно знание оказывает влияние на поддержание уровня адекватной самооценки у людей

Стоит также заострить внимание на важности понимания того, что, будучи способными контролировать свою физиологию, мы позволяем себе поддаться стрессу и заболеть. Если только мы это осознаем, то перестанем рассматривать самих себя как беспомощных и безнадежных жертв болезней и заболеваний; мы поймем, что можем предотвращать их [1, с. 123–139].

Исследования (Ховард Фридман, Стефани Бут-Кьюли; Ганс Айзенк) доказывают, что существуют особенности характера, предрасполагающие к различным болезням. Адаптироваться к дестабилизирующему воздействию, может мешать также неправильное толкование событий. Эта интерпретация является когнитивной оценкой, и ею можно управлять и в быту и на работе.

В жизни каждого человека профессиональная деятельность занимает большую и значимую часть. Она позволяет проявить свои способности, реализовать потребности, найти

единомышленников, стать востребованным, удовлетворенным и счастливым, но при неблагоприятных условиях может стать источником стресса.

Профессиональный стресс бывает трех видов: рабочий (возникает по причинам связанным с условиями труда, организацией рабочего места), производственный (связан с профессией, родом или видом деятельности), организационный (возникает вследствие негативного влияния на работника особенностей организации).

Профессиональный стресс – многообразное явление, проявляющееся в психических и физических реакциях на напряженные ситуации, возникающие в трудовой деятельности [4].

Разновидности профессионального стресса – эмоциональный, информационный, коммуникативный.

К первичным последствиям стрессов в профессиональной деятельности относятся различные виды психических состояний. Вторичные состояния возникают при отсутствии или несвоевременности реабилитационных и восстановительных процедур, при отсутствии или недостаточной поддержке со стороны значимых людей. К третичным последствиям стрессов в трудовой деятельности относятся различные виды социально-психологических феноменов.

Профессиональное выгорание персонала широко распространено, относится к вторичным последствиям стрессов в профессиональной деятельности. Обнаружение этого феномена произошло в 70-х годах XX века. Исследования показали, что профессиональное выгорание является приобретённым стереотипом профессионального поведения, в большей степени ему подвержены люди, работающие в сферах «помогающих профессий».

Под профессиональной деформацией личности понимается изменения качеств личности, возникающих при осуществлении профессиональной роли. Может проявляться при переносе профессионального шаблона в поведении человека на личную жизнь.

В наибольшей степени профессиональная деформация выражена у представителей тех профессий, чья работа связана с людьми, имеющими отклонения от нормы (физической, интеллектуальной, поведенческой). Проявление профессиональной деформации может наблюдаться в огрублении личности специалиста (циничное и безразличное отношение врача к больному и пациентам; жестокость и агрессия учителя к учащимся и т. п.) [5].

Профессиональная деформация личности рано или поздно появляется у всех независимо от типа профессии. Её последствия обусловлены подготовленностью личности к возникновению в его трудовой жизни такого феномена, пониманием, что данное событие не уникально, может коснуться любого специалиста и знанием о существовании специальных социально-психологических служб, которые помогут преодолеть проблемы профессиональной деформации личности.

«Болезненные состояния не могут существовать, когда загадка их разрешается». Полученные психологические знания и приобретенный психологический язык становятся инструментом обнаружения, распознавания и обозначения того, что влияло на состояние и развитие личности, но о чем она не знала [3]. Если личность не обладает подобными знаниями, то профессиональная деформация рано или поздно может перейти в тяжёлую форму социально-нежелательного поведения, и в будущем непросто будет вернуть человека к полноценной жизни.

Осознанная саморегуляция психических состояний и поведения должна стать важнейшей профессиональной компетенцией специалиста любого профиля, т. к. с помощью этого несложного умения можно исключить перерастание стресса в дистресс, и избежать таких грозных изменений качеств личности как профессиональное выгорание и связанной с этим профессиональной деформации. Умение управлять своим эмоциональным и психологическим состоянием, своевременно снимать напряжение, должно стать одним из компонентов профессиональных требований.

Всемирная Организация Здравоохранения называет профессиональный стресс «болезнью двадцатого века», потому что этот вид стресса принял размеры глобальной эпидемии [6, с. 4].

Интерес к профессиональным стрессам постоянно растёт, так как их негативные последствия вызывают как снижение профессиональной продуктивности отдельного работника, так и падение эффективности функционирования организации в целом.

Чтобы предотвратить возможное распространение стресса с одного сотрудника на все учреждение, необходимо проводить комплексные профилактические мероприятия – мониторинговую психодиагностику в целях наблюдения за психологическим состоянием в коллективе, информирование работников, тренинги для персонала, тренинги для руководителей, корректировка микроклимата в организации.

Нежелательна практика неоправданного назначения успокаивающих и психотропных препаратов, загоняющих неврозы внутрь, и «откопать» их у взрослых представляется трудной, а часто недостижимой задачей [7].

Если профилактические методы оказались недостаточны, и кто-то из сотрудников или даже несколько оказались под влиянием затянувшейся стрессовой ситуации, то на помощь приходит психотерапия.

Существуют три основополагающих вида психотерапии – рациональная, игровая и суггестивная. Рациональная психотерапия – это психологический анализ логических способностей человека, последовательности в его представлениях, коррекция противоречивости и неопределённости. Игровая содержит как рациональные (правила игры), так и суггестивные условия ее успеха. Суггестивная состоит в использовании различных способов саморегуляции, внушения, визуализации, гипноза.

По форме проведения психотерапия разделяется на семейную, групповую и индивидуальную.

Иная классификация видов психотерапии, учитывает не число участников сеанса, а способы воздействия, используемые для выявления проблем и их решения.



Рекомендации по повышению уровня психологического здоровья работников

Сюда можно отнести следующие направления: гештальттерапия, когнитивная психотерапия, психодрама, когнитивно-поведенческая психотерапия, телесно-ориентированная психотерапия, терапия творческим самовыражением, логотерапия, эмоционально-стрессовая психотерапия, эмоционально-образная терапия, социально-психологический тренинг. Геш-

талитерапия – ее задача заключается в том, чтобы помочь пациенту осознать свою потребность, сделать ее более четкой и реализовать ее. Когнитивная психотерапия – метод, направленный на адекватные эмоциональные и поведенческие реакции, в результате позитивных мыслительных процессов, на основе приобретённого опыта. Логотерапия – метод, обращённый на способность человека, видеть смысл жизни, осознанно создавать своё бытие. Эмоционально-образная терапия – метод психотерапии, решающий проблему через чувства и образы. Телесно-ориентированная психотерапия – направление, работающее с проблемами и невротами пациента через процедуры телесного контакта.

На основании исследуемого материала нами были сформулированы основные рекомендации по повышению уровня психологического здоровья работников (см. рисунок выше), которые возможно будут корректироваться, и трансформироваться по ходу нашей научно-исследовательской работы.

Сохранять психологическое здоровье весьма важно в жизнедеятельности личности, оно оказывает на трудовой процесс самое непосредственное воздействие. В целях повышения уровня психологического здоровья персонала, в профессиональной деятельности необходимо использовать такую форму работы со стрессом, как психотерапевтические методы, обучать работников навыкам саморегуляции, вырабатывая у них тем самым саморегуляционные качества и собственные модели преодоления стрессов.

Библиографические ссылки

1. Селье Г. Стресс без дистресса. Москва : Прогресс, 2009. 127 с.
2. Гринберг Дж. Управление стрессом. 7-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 496 с.
3. Набиуллина Р. Р., Тухтарова И. В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция) : учеб. пособие. Казань : ИП Тухтаров В. Н., 2003. 64 с.
4. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 256 с.
5. Ласовская Т. Ю. Ильина С. А. Профессиональное выгорание : учеб.-метод. пособие. Новосибирск : Сибмедиздат, 2004. 31 с.
6. Александрова Е. А. Как победить стресс. Профилактика и методы лечения. Москва : Центрполиграф, 2005. 128 с.
7. Захаров А. И. Игра как способ преодоления неврозов у детей. Изд. КАРО, 2006. 8 с.

References

1. Selye G. Stress without distress. Moscow, Progress, 2009, 127 p.
2. Greenberg J. Stress Management. 7 th ed. Saint-Petersburg, Peter, 2002, 496 p.
3. Nabiullina R. R., Tuhtarova I. V. Mechanisms of psychological defense and coping (definition, structure, functions, types, psychotherapeutic correction) : Textbook. Kazan, Publishing house Tukhtarov V. N., 2003, 64 p.
4. Scherbatyh Yu. V. Psychology of stress and correction methods. Saint-Petersburg, Peter, 2006, 256 p.
5. Lasovsky T. Y., Ilyina S. A. Professional burnout : Textbook. Novosibirsk, Sibmedizdat 2004, 31 p.
6. Alexandrova E. A. Howto beat stress. Prevention and treatment. Moscow, Tsentrpoligraf, 2005, 128 p.
7. Zakharov A. I. Game as a way of overcoming neuroses in children. Ed. KARO, 2006, 8 p.

УДК 159.99

САМОСОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННАЯ КАТЕГОРИЯ В ТЕОРЕТИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ

О. Г. Трофимова, магистрант,
И. В. Климова, кандидат психологических наук, доцент

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31
E-mail: olga_trofimova72@mail.ru

Рассматривается самосознание личности как духовно-нравственная категория. Раскрыты такие понятия как: духовность, нравственность, профессиональное самосознание, образовательное пространство вуза, профессионально-важные качества будущих психологов.

Ключевые слова: духовность, нравственность, профессиональное самосознание, профессионально-важные качества будущих психологов, личность будущего психолога.

THE IDENTITY OF THE INDIVIDUAL AS A MORAL CATEGORY IN A THEORETICAL CONTEXT

O. G. Trofimova, MA Student,
I. V. Klimova, Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarsky Rabochy Av., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
E-mail: olga_trofimova72@mail.ru

The article deals with the concept of professional self-consciousness as a spiritual and moral category. Such concepts as: professional self-consciousness, educational space of the University, professionally important qualities of future psychologists, personality of the future psychologist are revealed.

Keywords: spirituality, morality professional self-consciousness, professionally important qualities of future psychologists, personality of the future psychologist.

Настоящая действительность характеризуется усложнением содержания роли психолога, требований к его профессиональной деятельности и личности. Более чем когда-либо, обществу требуются специалисты, с высоким уровнем самосознания, обладающие сформированными профессиональными и индивидуально-личностными компетенциями. Условия сегодняшней жизни, ее излишняя прагматичность, формируют, по мнению Л. А. Петровской, «феномен отчуждения», когда человек ощущает, что не он является творцом своей судьбы, а внешние силы управляют его жизнью. В информационном урбанистическом обществе, процесс осмысления человеком себя, своего «Я» становится сложным и многогранным, по причине невозможности осознать и переработать большой пласт разнородной информации, постоянно поступающей, в том числе, из масс-медиа источников. Социальные рамки, в которых находится современный человек, не дают ему до конца понять себя, исследовать собственное самосознание. Кроме того, современное общество нуждается в возрождении духовно-нравственных начал и будущий психолог, как специалист, работающий с таким сложным многогранным феноменом как человек, является проводником этих основ. В условиях суще-

ствования современной образовательной парадигмы, более востребованной становится активная, творческая и духовно развитая личность, способная ответственно и вдумчиво относиться к своей учебной и профессиональной деятельности. По мнению исследователя С. Д. Смирнова, качества, которые он выделяет у педагогов высшей школы, необходимо в себе возвращать и студентам, будущим психологам. К таким качествам относятся:

1. Освоение идей уникальности и неповторимости каждого человека, его психологического склада.
2. Отношение к личности как к высшей ценности.
3. Формирование представлений об активном творческом характере человеческой психики [1, с. 309].

Эти качества являются составляющими такого понятия как самосознание личности, которое развивается в социуме, и продолжает формироваться в профессиональной и учебной деятельности. Но студенты (18–22/ 23 лет) обучающиеся в вузе по специальности «психология», имеют слабое представление о том, что такое профессия психолога, так как на данном возрастном этапе профессиональное самосознание еще не сформировано. Это связано с тем, что в этом возрасте у студентов нет опыта профессиональной деятельности или он недостаточен, для понимания ценностно-мотивационной направленности в профессиональной деятельности. В качестве гипотезы в нашем исследовании выступило следующее: высокий уровень профессионального и личностного самосознания способствует, по нашему мнению, более гармоничному существованию в социуме, лучшей профессиональной и личной успешности.

Вопросами самосознания занимались такие видные отечественные ученые как: Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский, В. С. Мухина и др. В исследованиях, нет единой точки зрения на этот феномен. С. Л. Рубинштейн, например, считал самосознание одной из многогранных сторон личности, которую можно изучать. А. Н. Леонтьев, наоборот, полагал, что этот феномен непознаваем. По мнению В. В. Столина, самосознание является необходимым компонентом саморегуляции деятельности и поведения. В самом феномене выделяют его структуру и уровни (табл. 1) [1, с. 310].

Таблица 1

Уровневая структура самосознания личности

Авторы	Уровни структуры самосознания
И. В. Вачков	<ol style="list-style-type: none"> 1. Эгоцентрический (личная выгода, удобство, престижность). 2. Стереотипозависимый (степень отождествления человека с нормами, идеалами значимых для него людей). 3. Субъектно-принимаящий (умение и готовность выстраивать открытые взаимоотношения). 4. Субъектно-универсальный (стремление к творчеству, самовыражению, самоактуализации)
И. И. Чеснокова	<ol style="list-style-type: none"> 1. Познавательный. 2. Эмоционально-ценностный. 3. Регулятивный
Ю. А. Мохова	<ol style="list-style-type: none"> 1. Познавательный. 2. Эмоционально-ценностный. 3. Регулятивный. 4. Мотивационный

Таким образом, авторами выделялись разные уровни структуры самосознания личности. И. И. Вачков рассматривал уровни самосознания как субъектные характеристики, тогда как исследователи И. И. Чеснокова и Ю. А. Мохова, изучали самосознание с точки зрения

его компонентов. При этом Ю. А. Мохова дополнила трехчастную структуру самосознания И. И. Чесноковой, мотивационным компонентом.

В научной литературе имеются факты подтверждающие, что личностное самосознание является основой для формирования и развития профессионального самосознания личности, вопросами изучения которого занимались такие ученые как: Е. А. Климов, А. Г. Портнова, А. Р. Фонарев, Е. Л. Холодцева, М. И. Лисина, Г. С. Прыгин, В. В. Столин, И. И. Чеснокова, А. К. Маркова и другие [2; 3].

Исследователями А. А. Деркачом, Е. Г. Ефремовым, В. Г. Катышевым, А. К. Марковой, И. И. Чесноковой профессиональное самосознание раскрывается как специфическая, избирательная деятельность сознания и самосознания, проявляющаяся в «целостном осознании себя как субъекта профессиональной деятельности» [2, с. 72].

Характеристика компонентов профессионального самосознания отображена в табл. 2 «Компоненты профессионального самосознания личности» [2, с. 72].

Таблица 2

Компоненты профессионального самосознания

Авторы	Компоненты профессионального самосознания
А. А. Деркач, Е. Г. Ефремова, В. Г. Катышев, Е. М. Иванова, А. К. Маркова, И. И. Чеснокова и др.	Профессиональная самооценка и оценка других, система отношений и установок к себе и другим профессионалам; самооценка, самоотношение, самопринятие, самоуважение, отношение к другим, отношение других и т. д.
Л. Н. Антилогова, Ю. А. Борисов, И. А. Кузнецов, А. В. Серый, В. В. Столин, М. С. Яницкий и др.	Ценностно-смысловая и мотивационная направленность в профессии – профессиональные ценности, ценностные и смысложизненные ориентации, цели в жизни
В. П. Зинченко, Е. А. Климов, Е. Ю. Артемьева, А. А. Бодалев, Н. В. Самоукина, А. В. Серый, М. С. Яницкий и др.	Профессиональная саморефлексивность – самопонимание себя как профессионала, профессиональные потребности и мотивы в познании, представления о природе и человеке, синергия, креативность
А. А. Бодалев, М. И. Лисина, А. К. Маркова, Н. В. Кузьмина, И. И. Чеснокова и др.	Эмоциональные переживания в профессии – сила собственного «Я», самоуверенность, сензитивность к себе, спонтанность, самоинтерес, удовлетворенность, эмоциональная насыщенность жизни, активность «Я»; принятие агрессии
Ю. А. Борисов, А. Г. Васюк, С. Р. Пантилеев и др.	Волевая рефлексия в деятельности – выдержка, самообладание, ответственность, самоконтроль
М. И. Лисина, Г. С. Прыгин, В. В. Столин, И. И. Чеснокова и др.	Профессиональное поведение и социальная активность – типы поведения, поведенческая гибкость, коммуникативные и организаторские склонности, контактность
Е. А. Климов, А. Г. Портнова, А. Р. Фонарев, Е. Л. Холодцева и др.	Профессиональная рефлексия – компетентность, образ Я-профессионала, профессиональная зрелость

Таким образом, авторы выделяют профессиональное самосознание (или профессиональную Я-концепцию), как представление человека о себе как о члене профессионального сообщества, носителе профессиональной культуры, определенных профессиональных норм, правил, традиций [3, с. 208]. Профессиональное самосознание возможно формировать и развивать в трудовой деятельности, через практическое усвоение норм и правил организационной культуры того или иного трудового коллектива, через овладение профессиональными умениями и навыками. Это формирование особенно важно в процессе обучения в высшем учебном заведении, чтобы к моменту получения диплома бакалавра или магистра психологии, студент уже обладал достаточно развитым уровнем профессионального самосознания личности.

Образовательное пространство высшей школы (далее – вуз) – это особая творческая среда, в которой будущие психологи, помимо учебной деятельности, занимаясь научно-исследовательской работой, развивают свое профессиональное самосознание через профессиональное мышление, умение логично и грамотно выстраивать речевые конструкции с использованием научных понятий и терминов. Помимо профессионального мышления, будущие психологи должны развивать в себе такие качества как готовность и желание работать с людьми, эмоциональный интеллект, гибкость и креативность в решении нестандартных задач, стрессоустойчивость, высокие моральные нормы и принципы. Эти и другие профессионально-важные качества способствуют формированию профессионального самосознания личности будущего психолога.

От развитого уровня профессионального самосознания зависит, по нашему мнению, способность индивида к творчеству, а также гибкость и толерантность в общении с другими людьми. А специальным образом организованное пространство для развития самосознания, на наш взгляд, как раз и может послужить пространством социально-психологического тренинга. Особенно это будет полезно, по-нашему мнению, будущим специалистам в области психологии, которые испытывают трудности при вхождении в новую для себя сферу деятельности, при смене социальной роли – от роли обучающегося, к роли специалиста, оказывающего помощь другим людям.

Профессия психолога, как специалиста категории помогающих профессий, в настоящее время очень востребована. Помимо вышеперечисленных, к профессионально-важным качествам (далее – ПВК) будущего психолога относятся такие качества как: доброжелательность, уважительное отношение к людям, чуткость, отзывчивость, альтруизм, гуманность и другие. Большое значение для психолога имеют коммуникативные качества его личности: умение понимать других людей и психологически корректно воздействовать на них. В целом, комплекс этих качеств часто называют «талантом общения». Общее отношение к жизни и деятельности проявляется в таких значимых для психолога личностных качествах как ответственность, организованность, оптимизм, открытость, любознательность, наблюдательность, самостоятельность суждений, креативность, гибкость поведения, способность к рефлексии своих переживаний [4]. К числу профессионально-важных и значимых для профессии психолога качеств, следует добавить высокие духовно-нравственные, которые на современном этапе развития общества относятся к редким и наиболее ценным качествам личности. Не менее важными среди ПВК можно обозначить такие феномены, как: нравственный выбор, смысл жизни, справедливость, милосердие, честь, совесть, достоинство, любовь, почитание родителей, заботу о старших и младших; свободу вероисповедания [5, с. 38]. В Проекте Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, формированию духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения уделяется пристальное внимание [10]. Поэтому по нашему мнению и не только, духовно-нравственному развитию молодежи необходимо уделять пристальное внимание в системе образования России на всех ступенях обучения и воспитания, особенно в высших учебных заведениях.

Развитие самосознания важно не только через освоение профессиональных компетенций, но и в личностном плане, через осмысление своих духовно-нравственных ценностей, которые начинают закладываться в детстве, с усвоением норм и правил поведения в микро (семье) и макро-социуме, в межличностном общении, в выстраивании отношений с собой и с миром.

Понятие духовность вырастает из такого понятия как «дух» и означает некое идеальное познающее начало в человеке, его высшее «Я». По мнению известного психолога А. В. Петровского, духовность определяется как «индивидуальная выраженность в системе мотивов личности двух фундаментальных потребностей: идеальной потребности познания и социальной потребности жить, действовать для других» [6, с. 104]. «Стремление личности к реализации своих высших возможностей, претворение в жизнь своих духовных идеалов» –

такой взгляд на понимание духовности предложила Г. В. Ожиганова [7, с. 140]. Нравственность, как еще одна ценностная структура сознания, требуется для регулирования действий человека, необходимых для межличностного взаимодействия в социуме. Таким образом, нравственность выступает, как особая форма общественного сознания и вид общественных отношений, деятельность, основанная на чувстве любви, имеющая форму долга. Духовно-нравственное развитие – это необходимое ядро личности человека, оно является «основой сохранности личности и общества в целом [7, с. 140].

Исследователи отмечают общее снижение культуры и духовно-нравственных основ общества. Существующее положение вещей вызывает чувство озабоченности и неудовлетворенности у думающей и рефлексиирующей части общества [7, с. 60]. По мнению отечественного ученого, исследователя морали и нравственности А. А. Гусейнова «мера неудовлетворенности собой является показателем нравственного совершенства человека» [7, с. 60]. И такие понятия как духовность и нравственность, являются особо ценными качествами в «постсоциалистической и недокапиталистической России», когда «падает спрос на культуру и духовность», а совесть и честь являются для многих «пустым звуком» [7, с. 52]. При этом высшим уровнем нравственной культуры личности является «готовность к достойным поступкам в любой ситуации» [9, с. 222]. Психологу, как «врачевателю душ» нужно являться примером для людей, которые к нему обращаются за психологической помощью, то есть самому соблюдать этику и мораль в межличностных взаимодействиях.

Таким образом, студентам – будущим психологам, очень важно, помимо овладения знаниями и умениями, необходимыми в этой профессии, иметь духовно-нравственный стержень, который поможет выстоять при любых жизненных трудностях и действительно стать «врачевателем душ». Но это возможно только при условии, что у будущего психолога появиться потребность постоянной работы над собой, потребность во внутреннем духовно-нравственном преобразовании и самосознании личности.

Библиографические ссылки

1. Трофимова О. Г., Томилова С. А. Развитие содержательного наполнения структурных звеньев самосознания педагога в образовательном процессе высшей школы // Педагогика и психология: проблемы развития мышления : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (08.12.2016, г. Красноярск) / под общ. ред. Т. Н. Ищенко ; СибГУ им. М. Ф. Решетнева. Красноярск, 2017. С. 308–314.
2. Теплинский М. В. Характеристика структурных компонентов профессионального самосознания субъекта труда // Вестник КРАУНЦ. Сер. Гуманитарные науки, 2013. № 1. С. 70–74.
3. Белкина В. Н., Криулева А. А. Профессиональное самосознание как психолого-педагогическая категория [Электронный ресурс] // Ярославский педагогич. вестник. 2017. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-samosoznanie-kak-psihologo-pedagogicheskaya-kategoriya> (дата обращения: 08.04.2018).
4. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс]. 2013. URL: http://psychology_pedagogy.academic.ru/18223/ (дата обращения: 20.03.2018).
5. Козлова Л. Я. Современное состояние духовно-нравственного воспитания в вузах России // Вопр. методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6, № 21. С. 35–48.
6. Духовно-нравственное развитие молодежи в проектной деятельности / И. В. Климова, О. С. Мухаметрахимова, О. В. Абросимова и др. // XVII Красноярские краевые рождественские образовательные чтения «1917–2017: уроки столетия». Красноярск : ООО «Изд. дом «Восточная Сибирь», 2017. С. 102–109.
7. Психология образования: Модернизация системы образования в условиях введения в действие новых профессиональных стандартов» (8–10 апреля 2014 г., Москва) : материалы

X Всерос. науч.-практ. конф. Москва : Общерос. обществ. организация «Федерация психологов образования России», 2014. С. 450.

8. Юревич А. В. Нравственное состояние современного российского общества: эмпирические оценки // *Вопр. психологии*, 2016. № 6. С. 49–62.

9. Словарь по этике / под ред. И. С. Кона. 5-е изд. Москва : Полит, 1983. С. 445.

10. Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/9090/файл/8427/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 20.04.2018).

References

1. Trofimova O. G. Tomilova S. A. Development of substantive content of the structural units of consciousness of the teacher in educational process of higher education // *Pedagogics and psychology: problems of development of thinking: materials of the II all-Russian scientific-practical conference with international participation (08.12.2016, Krasnoyarsk) / under total ed. T. N. Ishchenko ; Reshetnev University. Krasnoyarsk, 2017, Pp. 308–314.*

2. Teplinsky M. V. Characteristics of structural components of professional self-consciousness of labor subject // *Vestnik KRAUNTS. Series “Gumanitarnye nauki”, 2013, No. 1, Pp. 70–74.*

3. Belkina V., Kruleva A. A. Professional identity as a psychological-pedagogical category [Electronic resource] // *Yaroslavl pedagogical Bulletin. 2017, No. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-samosoznanie-kak-psihologo-pedagogicheskaya-kategoriya> (date of visit: 08.04.2018).*

4. Encyclopedic dictionary of psychology and pedagogy [Electronic resource]. 2013. URL: http://psychology_pedagogy.academic.ru/18223/ (date of visit: 20.03.2018).

5. Kozlova L. Ya. Current state of spiritual and moral education in Russian universities // *Questions of teaching methods in higher education. 2017. Vol.6. No. 21. С. 35-48.*

6. Spiritual and moral development of young people in project activities / I. V. Klimova, O. S. Mukhametrakhimov, O. V. Abrosimova et al. // *XVII Krasnoyarsk regional Christmas educational readings “1917–2017: lessons of the century”. Krasnoyarsk, Publishing house “Vostochnaya Sibir”, LLC, 2017, Pp. 102–109.*

7. Psychology of education: Modernization of the educational system in the context of the introduction of new professional standards (8–10 April 2014, Moscow) // *Materials of the X all-Russian scientific-practical conference. Moscow, Federation of psychologists education of Russia, 2014, P. 450.*

8. Yurevich A. Century, the Moral state of modern Russian society: an empirical assessment // *Questions of psychology, 2016, No. 6, Pp. 49–62.*

9. Dictionary of ethics / ed. by I. S. Kona. 5th ed. Moscow, Polit, 1983, P. 445.

10. Official website of the Ministry of education and science of the Russian Federation [Electronic resource]. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/9090/файл/8427/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (date of visit: 20.04.2018).

© Трофимова О. Г., Климова И. В., 2018

УДК 159.99

**ИССЛЕДОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ МОДЕЛИ
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ
ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА**

О. Г. Трофимова, магистрант,
С. А. Томилова, кандидат психологических наук, доцент

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31
E-mail: olga_trofimova72@mail.ru

Исследованы компоненты модели социально-психологического тренинга с учетом возрастных особенностей личности студентов – будущих психологов. Рассмотрено такое понятие как студенчество. Представлены точки зрения авторов на определения возрастных периодов и возрастные новообразования, характерные для студентов разных возрастных групп. Обоснована необходимость дифференцированного подхода в программе социально-психологического тренинга, направленного на развитие профессионального самосознания, с учетом возрастных особенностей личности будущего психолога.

Ключевые слова: социально-психологический тренинг, возрастные особенности личности, студенчество, профессионально-важные качества психолога, модель социально-психологического тренинга.

**STUDY OF THE COMPONENTS OF A MODEL OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL
TRAINING FROM THE POINT OF VIEW OF AGE PECULIARITIES
OF THE PERSONALITY OF THE FUTURE PSYCHOLOGIST**

O. G. Trofimova, MA Student,
S. A. Tomilova, Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarsky Rabochy Av., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
E-mail: olga_trofimova72@mail.ru

The article deals with the components of the model of socio-psychological training, taking into account the age characteristics of the personality of students future psychologists. Such concepts as students, resilience as professionally important quality of the personality of the future psychologist are considered. The authors point of view on the definition of age periods and age tumors characteristic of students of different age groups are presented.

Necessity of the differentiated approach in the program of the social and psychological training directed on development of professional consciousness, taking into account age features of the personality of the future psychologist is proved.

Keywords: socio-psychological training, age-specific personality, students, professional and important qualities of a psychologist, a model of socio-psychological training.

Актуальность исследования заключается в том, что на современном этапе развития обществу требуются специалисты, обладающие осознанным отношением к своей профессии, развитыми профессионально-важными качествами, сформированной профессиональной

самоидентификацией. Необходимость исследования заключается в том, что студенты (18–22/ 23 лет) обучающиеся в вузе по специальности «психология», имеют слабое представление о том, что такое профессия психолога, так как на данном возрастном этапе профессиональное самосознание еще не сформировано.

Это связано с тем, что в этом возрасте у студентов нет опыта профессиональной деятельности или он недостаточен, для понимания ценностно-мотивационной направленности в профессиональной деятельности. Студенты возраста 30–40/ 45, на момент обучения в вузе уже имеют достаточный профессиональный опыт. Отметим, что в этом возрасте часто возникает экзистенциальный кризис, связанный с переоценкой своего жизненного пути, с изменениями в личностно-профессиональном плане, появляется осознанность относительно своей профессиональной самоидентификации, что требует от студентов работы по изменению своих установок по отношению к профессии и своей роли в ней.

Профессия психолог предполагает наличие определенных профессионально-важных качеств, в том числе и развитое профессиональное самосознание. С нашей точки зрения, социально-психологический тренинг является наиболее эффективной формой развития самосознания студентов – будущих психологов. Структура самосознания личности и виды социально – психологического тренинга были рассмотрены нами ранее [1, с. 308–314].

Проблема заключается в том, что в каждый период возрастного развития существуют свои особенности, характерные именно для данного возраста. С нашей точки зрения необходимо учитывать возрастные особенности при составлении программы социально-психологического тренинга, ориентированной на развитие профессионального самосознания. Таким образом, работа в тренинге со студентами первой возрастной группы, (18–22/ 23 лет), будет направлена на исследование и развитие профессионального самосознания. Работа со студентами второй возрастной группы (от 25 до 40/ 45 лет) – на его коррекцию.

Гипотеза нашего исследования заключается в том, что дифференцированный подход в социально-психологическом тренинге, с учетом возрастных особенностей личности студентов – будущих психологов, поможет решить задачи развития и / или коррекции профессионального самосознания будущих психологов.

Так как наше исследование ориентировано на студентов – будущих психологов, рассмотрим определение понятия «студенчество». «Студенчество» понимается многими учеными как социально-общественная группа, объединенная общими целями, имеющая особый статус, временной период (учеба), возрастные границы и т. д. [2]. Это понятие рассматривается как особая пора молодости, когда происходит окончательное становление ценностно-мотивационной сферы личности, формирование социальной зрелости и гражданской позиции, при этом основные интересы состоят в налаживании индивидуальных и межличностных контактов, а ведущим видом деятельности является учебно-профессиональный.

На данный момент не сформулирована единая точка зрения в определении возрастных границ. Так как мы говорим о студентах, то среди них есть две возрастные категории: студенты, (от 18 до 22/ 23 лет), обучающиеся на очном отделении по специальности «психология» и студенты (от 25 до 40/ 45 лет), уже имеющие опыт профессиональной деятельности, обучающиеся на очно-заочном (вечернем) отделении, по той же специальности.

В отечественной психологии принята следующая классификация в отношении исследуемых нами возрастов (см. таблицу) [3].

Мы будем придерживаться классификации Дж. Биррена и Д. Б. Бромлея.

Новообразованиями (достижениями) периода ранней зрелости (17–25 лет) являются: мотивационно-ценностная направленность личности; формирование и развитие самосознания; готовность к личностному и профессиональному самоопределению; развитие интеллектуально-творческих способностей; высокий уровень сензитивности в плане социального и профессионального опыта.

Новообразованиями (достижениями) периода зрелости (30–40 /45 лет) являются: наиболее высокие показатели в развитии когнитивных функций и творческих способностей (в возрасте от 30 до 33 лет); наивысший расцвет научного творчества (35–45 лет); формирование нового отношения к времени своей жизни и переоценка ценностей [1].

Возрастная периодизация развития

Определение периода	Автор	Возрастные границы
Юность	Э. Эриксон	От 11 до 20 лет
Юношеский период	В. В. Бунак	18–21 год для юношей 17–20 лет для девушек
Поздняя юность	Д. Б. Бромлей	От 11 до 21 года
Ранняя зрелость	Э. Эриксон	От 20 до 40–45 лет
	Д. Б. Бромлей	21–25 лет
Ранняя зрелость	Дж. Биррен	17–25 лет
Зрелость		25–30 лет
Зрелый период	В. В. Бунак	36–45 лет для мужчин
		33–40 лет для женщин

По мнению исследователя Н. Левинсона (1986) период начинаний, которым характеризуется возраст от 17 до 33 лет, является самым существенным периодом жизни, во время которого индивид решает такие важные для себя задачи как [4, с. 221]: установление связи мечтаний и реальности; выбор наставника в жизни (образца для подражания); обеспечение возможности карьерного роста; установление интимных отношений.

В том числе, по мнению Е. Б. Старовойтенко, к характеристикам социально зрелой личности относится, «зрелое отношение личности к себе как к субъекту собственной жизни» [3, с. 44–45].

Возрастные группы студентов различаются также своим подходом к процессу обучения: если для студентов очной формы обучения характерен контроль со стороны педагога в учебно-воспитательном процессе, то студенты очно-заочной формы обучения ориентированы на самостоятельность в учебной деятельности. Они имеют более высокую мотивацию и уровень ответственности по сравнению со студентами очной формы обучения.

Общей задачей периода студенчества является получение профессионального образования и начало трудовой деятельности.

В связи с этими важными задачами, к личности будущего психолога предъявляются следующие требования: высокие (общие) умственные способности; развитое чувство долга и ответственности; умение и желание работать с людьми; умение слушать и слышать собеседника; высокая эмоциональная устойчивость; умение использовать нестандартный подход к решению сложных задач; высокая стрессоустойчивость и толерантность к неопределенности; высокий уровень самосознания (в том числе профессионального) и др. [5; 6].

Развитие этих и других профессионально-важных качеств будущих психологов возможно посредством участия в программе социально-психологического тренинга, которая реализуется через специальным образом организованную среду, так называемое пространство тренинга. Пространство социально-психологического тренинга, по нашему мнению, является пространством для развития профессионально-важных качеств, к числу которых относятся и профессиональное самосознание личности будущего психолога. Работа в тренинге реализуется через групповой метод.

Групповой метод предполагает,

Во-первых, создание безопасной среды, в которой каждый участник может быть уверен в том, что информация, которую он рассказывает, не распространяется за пределы круга;

Во-вторых, включенность в процесс каждого участника тренинга.

Таким образом, работа, направленная на исследование, формирование и развитие своего профессионального самосознания, требует от будущего психолога осознанности и целенаправленного приложения сил.

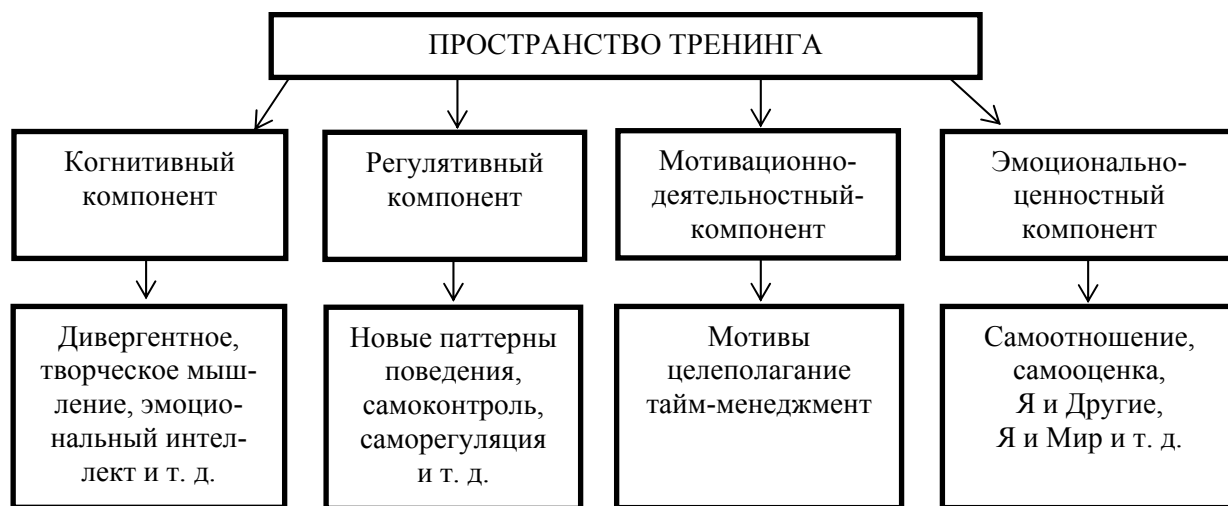
Что значит пространство тренинга – это особая среда, включающая в себя и помещение, где проходит тренинг, и расположение участников по отношению друг к другу. Общение происходит в кругу, отсюда – равноправие, доверительная атмосфера и демократический стиль общения, в том числе со стороны самого ведущего, или тренера.

Студенты, принимающие участие, в работе тренинга, становятся группой и решают индивидуальные задачи, связанные с вопросами развития и/ или коррекции своего профессионального самосознания. Они получают навыки межличностного взаимодействия, конструктивного решения конфликтов, навыки самопрезентации и позитивного самопринятия, критического самоанализа в управлении своим психоэмоциональным состоянием.

Мы предлагаем программу для разновозрастных групп студентов – будущих психологов, направленную на развитие и коррекцию профессионального самосознания личности. По нашему мнению, профессиональное самосознание личности формируется на основе личностного самосознания и является важным качеством специалиста. «Высокий уровень профессионального и личностного самосознания способствует, по нашему мнению, более гармоничному существованию в социуме, лучшей профессиональной и личной успешности» [1, с. 310].

Для разновозрастных групп студентов, по нашему мнению необходимо проводить разные формы тренинговой работы с учетом актуальных для данной группы задач. В первой группе студентов от 18 до 22/23 лет целью тренинга будет являться исследование и развитие своего профессионального самосознания, тогда как в возрастной группе от 25 до 40 /45 лет – необходима коррекционная работа.

Рассмотрим модель социально-психологического тренинга направленного на развитие /коррекцию профессионального самосознания.



Модель социально-психологического тренинга

Программа социально-психологического тренинга, направленного на развитие профессионального самосознания будущих психологов представляет собой модель, которая состоит из четырех блоков: когнитивного, регулятивного, мотивационно-деятельностного и эмоционально-ценностного. Каждый из этих блоков несет свои задачи и выполняет определенные функции.

1. Когнитивный компонент представляет собой совокупность видов, типов и форм мышления (в том числе абстрактно-символического, словесно-логического, креативного (творческого), и других, которые, по нашему мнению, входят в понятие «профессиональное мышление психолога»). А также такие профессионально важные качества как эмоциональный интеллект (умение выстраивать эффективное взаимодействие с другими людьми, распознавать свои и чужие эмоции); социальный интеллект (способность вести конструктивный диалог с другими людьми) и другое.

2. Регулятивный компонент включает в себя определенные паттерны поведения и индивидуального стиля деятельности индивида, навыки саморегуляции, самоконтроля и так далее.

3. Мотивационно-деятельностный компонент включает в себя мотивационную составляющую деятельности субъекта, а также тайм-менеджмент и связанное с этим планирование действий в соответствии с поставленными целями. Это включает в себя такие стороны жизнедеятельности как: учебно-профессиональное и межличностное взаимодействие и т. д.

4. Эмоционально-ценностный компонент представляет собой разные стороны эмоционального отношения к окружающему миру, отражает личностный смысл происходящего. Включает в себя ценностные характеристики личности, формирование и развитие позитивного самоотношения и самопринятия.

В свою очередь, развитие определенных компетенций, включенных в тот или иной функциональный компонент модели социально-психологического тренинга, будет способствовать, по нашему мнению, развитию и повышению уровня профессионального самосознания – необходимого профессионально важного качества будущего психолога.

В данной статье нами была рассмотрена модель социально-психологического тренинга, направленного на развитие самосознания личности будущего психолога. Таким образом, мы можем сделать следующие выводы.

1. Работа в социально-психологическом тренинге должна выстраиваться с учетом возрастных особенностей личности будущего психолога.

2. Для каждой возрастной группы участников тренинга нужно подбирать свои приемы и техники работы, направленные на решение конкретных задач.

3. С целью отслеживания эффективности работы тренинга, необходимо проводить психодиагностическое обследование участников тренинга до и после прохождения программы тренинга.

4. По нашему мнению, требуется проведение дальнейшей работы по совершенствованию программы тренинга, для успешного выполнения заявленных в программе тренинга задач, направленных на развитие/ коррекцию профессионального самосознания личности будущих психологов, с учетом их возрастных особенностей.

Библиографические ссылки

1. Трофимова О. Г., Томилова С. А. Развитие содержательного наполнения структурных звеньев самосознания педагога в образовательном процессе высшей школы // Педагогика и психология: проблемы развития мышления : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (08.12.2016, Красноярск) / под общ. ред. Т. Н. Ищенко ; СибГУ им. М. Ф. Решетнева. Красноярск, 2017. С. 308–314.

2. Палагина Н. Н. Психология развития и возрастная психология : учеб. пособие. Москва : МПСИ, 2005. 287 с.

3. Возрастная психология: личность от молодости до старости : учеб. пособие для студентов и преподавателей учеб. заведений / М. В. Гамезо [и др.]. Москва : Педагогич. об-во России : Ноосфера, 1999. 269 с.

4. Поляков В. А. Психология развития личности в системных отношениях. Методы психологической диагностики. Акмеологический релятивизм ; М-во обр. Респ. Беларусь;

БГУ; Респ. ин-т высш. шк.; Кафедра психологии и педагогики. Минск : РИВШ БГУ, 1999. 128 с.

5. Быкова Е. А. Особенности профессионально важных качеств психолога [Электронный ресурс] // Вестник Шадринского гос. пед. ин-та. 2015. № 3. С. 108–115. URL: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2015/2015-3-23.pdf> (дата обращения: 13.03.2018).

6. Петренко Е. А., Шалабаева И. В. Исследование профессионально-важных качеств будущих психологов [Электронный ресурс] // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по матер. XLI Междунар. науч.-практ. конф. № 6(41). Новосибирск : СибАК, 2014. URL: <https://sibac.info/conf/pedagog/xli/38639> (дата обращения: 12.03.2018).

References

1. Trofimova O. G. Tomilova S. A. Development of substantive content of the structural units of consciousness of the teacher in educational process of higher education // Pedagogics and psychology: problems of development of thinking : materials of the II all-Russian scientific-practical conference with international participation (08.12.2016, Krasnoyarsk) / under total ed. T. N. Ishchenko ; Reshetnev University. Krasnoyarsk, 2017, Pp. 308–314.

2. Palagina N. N. Developmental psychology and developmental psychology : tutorial. Moscow : MPSI, 2005, 287 s.

3. Age psychology: personality from youth to old age : textbook for students and teachers of educational institutions / M. V. Gamezo [et al.]. Moscow, Pedagogical society of Russia : Noosphere, 1999, 269 s.

4. Polyakov V. A. Psychology of development of personality in the system relations. Methods of psychological diagnostics. Acmeological relativism ; Min. Of Belarus ; BSU; Resp. Ying-t is Supreme. SHK ; Department of psychology and pedagogics. Minsk, National Institute of higher education, BSU, 1999, 128 s.

5. Bykova E. A. Peculiarities of professionally important qualities of a psychologist [Electronic resource] // Bulletin of the Shadrinsk state pedagogical Institute. 2015. No. 3. Pp. 108–115. URL: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2015/2015-3-23.pdf> (date of visit: 13.03.2018).

6. Petrenko E. A., Shalabaeva I. V. the Study of professionally important qualities of future psychologists [Electronic resource] // Identity, family, and society: questions of pedagogics and psychology : collection of articles in mater. XLI Intern. science.-practice. conf. No. 6 (41). Novosibirsk : Sibak, 2014. URL: <https://sibac.info/conf/pedagog/xli/38639> (date of visit: 12.03.2018).

© Трофимова О. Г., Томилова С. А., 2018

УДК 159.99

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

О. Ю. Ципотан, магистрант,
И. В. Климова, кандидат психологических наук, доцент

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31
E-mail: oksiii92@mail.ru

Описано исследование актуальности и необходимости развития творческого потенциала будущего специалиста – выпускника вуза. В виде обобщенного опыта научных трудов отечественных и зарубежных психологов представлены понятия творчества и креатива.

Ключевые слова: творческое мышление, творческий потенциал, творчество, мышление, профессиональные компетенции, творческое развитие.

THEORETICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF THE STUDENTS CREATIVE POTENTIAL IN MODERN SCIENTIFIC RESEARCHES

O. Yu. Tsipotan, MA Student,
I. V. Klimova, Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarsky Rabochy Av., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
E-mail: oksiii92@mail.ru

In the work the urgency and necessity of the development of creative potential of is investigated. In the form of a generalized experience of Russian and foreign psychologists scientific works, the concepts of oeuvre and creativity are presented.

Keywords: creative thinking, creative potential, creativity, thinking, professional competence, creative development.

Проблема творчества, творческого развития является одной из самых главных в психологии и педагогике. Анализ литературы позволяет утверждать, что наиболее важным звеном в развитии творчества является развитие воображения в многообразии пространства творчества. Это, в свою очередь, оказывает существенное влияние на развитие «пространства воображения» личности – своеобразный объем воображаемых действий, образов, способность переключаться с одного вида деятельности на другой, адаптироваться в любой ситуации, находить общее и единичное, нестандартные творческие решения в разных областях творчества [1].

К настоящему времени разработано множество способов решения проблемы развития творческого потенциала, при этом для разных возрастных групп уместно использовать методы, наиболее успешно повышающие творческие способности индивида. В рамках данной статьи проведен анализ научной литературы и выделены подходы, используемые для повышения творческого потенциала студентов вузов.

Новые жизненные условия выдвигают для современных студентов свои требования, среди которых необходимо быть мыслящими, инициативными, самостоятельными, вырабатывать свои новые оригинальные нестандартные решения, а также быть ориентированными

на лучшие конечные результаты. Реализация этих требований предполагает развитие творческих способностей у студентов, как будущих специалистов. Как известно, творчество является одной из форм развития – значимым фактором как объективной, так и субъективной стороны любой профессиональной сферы.

Кардинальные изменения общественной и культурной жизни, формирование рынка труда и профессий, быстро развивающаяся технологическая база профессиональной деятельности ориентируют систему образования на подготовку не только грамотного специалиста-исполнителя, но и самостоятельной, творчески развитой личности. Полноценное развитие личность может получить лишь в процессе деятельности, которая обеспечивала бы переход, трансформацию одного типа деятельности (учебный) в другой (профессиональный) с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей и действий, средств, предметов и результатов [2].

Требования к профессиональной компетенции выпускников вузов в последние десятилетия меняются в связи с социально-экономическими и политическими процессами, происходящими в современном обществе. Как отмечает в своей статье Е. В. Кряжнева [3] «отличительной чертой современного специалиста стала профессиональная мобильность, основанная на высоком уровне теоретической и практической подготовки студентов, позволяющая в условиях профессиональной деятельности раскрыть свой творческий потенциал. Выполнение данных требований возможно при создании таких психолого-педагогических условий при обучении, которые максимально направлены на разностороннее развитие детей и молодежи, формирование навыков самообразования и самореализации личности». При этом очевидно, что без кардинальной перестройки системы обучения не представляется возможным решить эту задачу, поскольку уровень и качество формирования творческих качеств личности зависят не только от содержания обучения, но и от технологии его организации.

Однако в профессиональные компетенции студентов – будущих специалистов, как правило, компетенции творческого развития и саморазвития не включаются. Для того чтобы быть конкурентоспособными на рынке труда и занятости необходимо быть подготовленными к любым условиям и реалиям жизни, уметь не только стандартно решать задачи и изучать типичные ситуации, но учиться находить неординарные способы решения профессиональных задач.

Молодые талантливые специалисты особенно востребованы в динамично развивающихся отраслях. Создание условий для самореализации молодежи предполагает выявление и реализацию интеллектуального и творческого потенциала. Решение этого вопроса видится в создании в образовательных учреждениях (школах, вузах и т. д.) благоприятных условий для подготовки и становления кадров высшей квалификации, активном включении молодых в научно-исследовательскую работу [4].

Таким образом, важность формирования и развития творческого потенциала у студентов сталкивается с различного рода трудностями, что в свое очередь, осложняет подготовку творческого специалиста высокой квалификации.

На сегодняшний день в высших учебных заведениях студентов начинают активно привлекать в различные индивидуальные и совместные коллективные работы: принятие участия в студенческих и во Всероссийских научных конференциях; организуют студенческие кружки, клубы; участие в научных программах и грантах для молодых ученых; работа в научных школах и др.

Учитывая сложность и многогранность творческого потенциала, российские и зарубежные психологи выделяют различные личностные компоненты (самоактуализация, позитивная самооценка, создание новых ценностей через деятельность, интровертированность, экстравертированность и др.). Однако единства они так и не достигли.

Анализ литературы понятийного аппарата, посвященный исследованию творческого потенциала, разнообразен. В своих исследованиях Н. П. Кириллов и Е. Г. Леонтьева считают,

что он находится на стыке нескольких наук: философия, педагогика, психология, культурология, филология и др. Авторы статьи выделяют понятия «творчество» и «креативность», однако и тут нет единства взглядов ученых. «Доктор педагогических наук Н. И. Гендина считает, что «креативность – латинский термин, который переводится как «творчество» или «сотворение из ничего»» [5]. Креативностью на Западе обычно обозначают технологический элемент творчества. В российской языковой культуре креативность воспринимают гораздо шире. До начала информационной эпохи мало кто знал о креативности и креативных технологиях, обществу было достаточно понятия творчества» [6].

В отечественной психологии Я. А. Пономарев внес вклад в развитие творчества, заложил оригинальную теорию интеллектуального развития человека и первым ввел понятие «творческое мышление», что составляет фундамент российской психологии творчества.

«В свою очередь в своих трудах Я. А. Пономарев рассматривает творчество как механизм развития и подчеркивает понимание творчества в узком (созидание нового, что применимо ко всем процессам органической и неорганической жизни) и широком смысле (непосредственное предполагает личное начало и связано с деятельностью человека)» [9].

Однако придерживается мнения, что в основу исходного определения творчества целесообразнее использовать его самое широкое понимание. В таком случае следует признать, что творчество свойственно и неживой природе и живой – до возникновения человека, и человеку, и обществу. «Творчество – необходимое условие развития материи, образования ее новых форм, вместе с возникновением, которых меняются и сами формы творчества. Творчество человека лишь одна из таких форм. Я. А. Пономарев считает, что выражение «творчество природы» не лишено смысла и, что творчество природы и творчество человека – лишь разные сферы творчества, несомненно, имеющие общие генетические корни» [7].

В своих трудах С. Р. Яголковский рассматривает понятия творчества и креативности в психологии как многоаспектные определения, нуждающиеся в корректировке. Акцент на том или ином факторе, влияющем на понимание этих понятий может вести к формированию отдельного направления в их исследовании [8].

В нашей отечественной литературе творчество чаще всего определяется как «деятельность человека, создающая новые материальные и духовные ценности, обладающие общественной значимостью» [9]. А. Н. Леонтьев тоже придерживается определения понятия творчества через деятельность человека, создающего новые ценности, имеющие общественную значимость, и как важнейший механизм развития личности [10]. Выделение именно общественной значимости в выражении творческой деятельности человека имеет противоречивый характер, так как не все великие идеи и мысли были приняты обществом в период жизни исследователя. Многие вещи и изобретения создавались для будущего, которые получили свое признание со временем. Всем известный советский психолог, основатель культурно-исторической школы в психологии Л. С. Выготский, подверг критическому анализу ряд философских и большинство современных ему психологических концепций. Однако спустя десятилетия теории Л. С. Выготского стали вызывать интерес в американской психологии, и легли в основу современной образовательной психологии США.

Изучая воображение и творчество Л. С. Выготский [11] считал, что психология творчества опирается, прежде всего, на исследование эмоций. Эмоция обладает способностью подбирать впечатления или образы, которые созвучны тому настроению, которое владеет нами в данную минуту. Да и многие свидетельства творческих гениев говорят о большой роли в процессе творчества эмоциональных переживаний [9].

Эмоциональное состояние студентов, как правило, характеризуется особой ранимостью и неустойчивостью, именно в этот период приходится испытывать стресс перед сдачей экзаменов на сессии. Исследуя креативность и пути его развития в своей книге, Н. В. Рождественская и А. В. Толшин выделяют возрастные этапы её становления. Период студенчества, по мнению авторов книги, – это время специализации и профессионального становления.

В этот период творческая личность, как правило, уже выбрала путь реализации способностей, хотя очень часты и ошибки. Молодой человек все еще ищет себя [12]. Как и Л. С. Выготский, акцент делают на развитие эмоциональной сферы у студентов, получающих высшее образование. Немаловажным является и самооценка, как самого студента, так и оценивание со стороны преподавателя и одногруппников. Особое значение в студенческие годы имеет референтная группа (несколько лиц, объединенных неформальным общением, с которыми может обмениваться впечатлениями, соотнести свои оценки, мнения, суждения) [12].

В своих исследованиях Е. В. Ивченко очень верно и точно отмечает, что поскольку потенциал человека определяет внутренние возможности личности, и актуализируется или проявляет себя через деятельность, то и признаки творческого потенциала необходимо рассматривать через понимание механизмов и результатов творческой деятельности, как внешнего отражения творческих сил личности [13]. Таким образом, по мнению Е. В. Ивченко, творчество предполагает наличие у человека способностей, мотивов, знаний и умений, которые помогают созданию продукта, отличающегося новизной, оригинальностью, уникальностью [13]. Как раз именно то, что необходимо современным студентам на пути становления творческой личности, формирования профессиональной компетенции и приобретение необходимых навыков для будущей профессии.

В большом толковом социологическом словаре творческий потенциал представляет собой аспект интеллекта, характеризующийся новизной в мышлении и решении задач. Творческая способность предполагает дивергентное мышление, обычно требуя как можно большего числа ответов на простую ситуацию (например, необычное использование, ассоциативные связи)» [14].

С точки зрения И. Н. Андреевой «творчество является высшей формой человеческой жизнедеятельности. Творчество связано со способностью человека нестандартно мыслить, выбираясь из привычной умственной колеи. Однако творчество – не особый дар избранных. Этим даром в большей или меньшей степени наделен каждый человек, поскольку творчество – это реализация неповторимости и уникальности человеческой личности. Развитие творческого потенциала личности в большей степени зависит от особенностей обучения и воспитания, чем от возраста как такового. Поэтому чрезвычайно важная проблема – условия развития творческих возможностей» [15].

Многие отечественные авторы уделяют внимание личностным аспектам творчества: «...в творческом труде, который создает нечто объективно значимое и вместе с тем новое, привнесенное личностью, оригинальное, то есть носящее печать данной личности, объективная и личностная значимость деятельности могут максимально совпадать» [16].

В современной научной психологической литературе уделяется большое внимание изучению творчества и креативности, однако отсутствует согласованность в понимании, различными исследователями, смысла данных психологических категорий, что в свою очередь, отражается на различных определениях [17].

«Профессор Зеленогурского университета (Польша), доктор психологических наук Т. И. Ронгинская считает, что отражением креативного потенциала личности являются когнитивные компетенции, которые приобретаются в процессе социального обучения как способность к многосторонней и комплексной обработке информации о внешнем мире, а также о своем месте в нем» [18; 5]. И это действительно очень важно, особенно для проявления инициативы у студентов в процессе обучения, которые учатся самостоятельно реализовывать свой потенциал, демонстрировать навыки и применять полученные знания на практике. Развитие когнитивных компетенции будущих специалистов формирует потребность в самообразовании, готовность к личностному и профессиональному росту.

Интересно рассуждают авторы книги «Развитие творческого потенциала студентов и преподавателей» про современную российскую вузовскую педагогическую практику, где до сих пор держатся за идею приспособления, а не развития потенциала личности студента.

На их взгляд, в концепции подготовки современного специалиста категория творчества должна сегодня считаться ключевой [5, с. 20]. Трудно не согласиться с тем, что в стенах современных вузов предъявляет более высокие требования к актуализации творческого потенциала не только обучающихся, но и преподавателей. Возникает вопрос, что могут предложить преподаватели на занятиях со студентами? В первую очередь, конечно же, создать подходящие условия, а потом уже выстроить учебный процесс таким образом, чтобы у студентов возникло желание решать поставленные задачи, самостоятельно находить свои пути решения с минимальной подсказкой со стороны преподавателя.

Эффективными методами работы со студентами являются: проблемная лекция, лекция-дискуссия, деловая игра; решение кейс-заданий; применение метода «мозгового штурма»; тренинг, брейн-ринг, интеллект-карт и др.

Однако Дж. Перри-Смит и К. Шэлли определяют креативность следующим образом: «Люди могут быть творческими в своей деятельности благодаря генерированию новых способов выполнения своей работы, придумыванию новых процедур или инновационных идей или благодаря использованию уже известных подходов в новых условиях... Мы даем следующее рабочее определение креативности на индивидуальном уровне: это подход к деятельности (работе), который ведет к генерированию новых и соответствующих идей, процессов и решений» [8]. Раскрытие творческого потенциала зачастую рассматривается через деятельность, выполнение какого-либо ответственного участка работы в котором он сумел проявить себя, действуя не «шаблонно», копируя действия других, а именно так как сам сумел разглядеть данную ситуацию. Студентам, как будущим профессионалам и специалистам своего дела, предстоит пройти долгий путь своего становления в профессии. Как известно, для того чтобы что-то воплотить в жизнь необходимо это представить, создать зрительное изображение, так запускается творческая мысль. Люди творческого склада всегда активны, внимательны, они уделяют большое значение развитию памяти, так как это является залогом их успешной работы.

Подводя итог, стоит отметить, что творческой деятельностью могут заниматься все люди. Только в условиях, которые обеспечивают творческое раскрытие потенциала студентов в вузах можно осуществлять подготовку будущих специалистов, способных предлагать новые идеи и создавать то, что ещё никто не делал ранее. На выходе это будут сильные и уверенные в себе специалисты, способные быстро и эффективно реагировать на обстоятельства. Тема развития творческого потенциала привлекает внимание не только зарубежных, но и отечественных ученых; от самых простых мыслительных операций до сложных процессов психической деятельности. Это своего рода «загадка» гениальности и уникальности великих людей, которую многие пытаются разгадать. Человек, обладающий творческим потенциалом, умеет преодолевать свои внутренние барьеры, учится расширять свои границы и картину мира.

Библиографические ссылки

1. Берестенникова М. В. Интегративный подход к развитию культуры мышления как основа творческой самореализации личности // Амур. науч. вестник. 2008. № 1. С. 104–105.
2. Немчинова Т. В., Токтохоева Т. А. Исследовательская деятельность как компонент творческого потенциала личности студента // Вестник Бурят. гос. ун-та. 2009. № 15. С. 66–68.
3. Кряжева Е. В., Виноградская М. Ю. Теоретические подходы к развитию творческого технического мышления студентов вуза // Успехи современной науки и образования. 2017. № 10. С. 97–101.
4. Соловьева Т. С. Творческий потенциал студентов вузов Вологодской области // Проблемы развития территории. 2012. Вып. 3 (59). С. 108–116.
5. Кириллов Н. П., Лещтеньева Е. Г. Развитие творческого потенциала студентов и преподавателей // Проблемы управления в социальных системах. 2014. Т. 7 (11). С. 18–27.

6. Гендина Н. И. Информационная культура, творчество и креативность выпускника высшей школы в контексте проблем развития человеческого капитала информационного общества // Информационное общество. 2008. № 5 (6). С. 78–83.
7. Пономарев Я. А. Психология творчества. Москва, 1976.
8. Яголковский С. Р. Психология креативности и инноваций. Москва : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007.
9. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. Санкт-Петербург : Питер. Сер. Мастера психологии, 2011.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975.
11. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Санкт-Петербург, 1997.
12. Рождественская Н. В., Толшин А. В. Креативность: пути развития и тренинги. Санкт-Петербург : Речь, 2006.
13. Ивченко Е. В. Признаки творческого потенциала как критерий развития студентов // Вестник Челяб. гос. акад. культуры и искусств. 2013. Вып. 3 (35). С. 184–188.
14. Джери Д., Джери Д. Большой толковый социологический словарь. Москва : АСТ : Вече, 1999.
15. Андреев И. Н., Струнина Н. Н., Петриашвили Н. Н. Основы психологии и педагогики : учеб.-метод. комплекс для студ. техн. спец. Новополюцк : ПГУ, 2010.
16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. Москва : Педагогика, 1989.
17. Яголковский С. Р. Психология креативности и инноваций. Москва : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007.
18. Ронгинская Т. И. Креативность в образовании: попытка анализа проблемы : сб. науч. ст. Санкт-Петербург : Ин-т бизнеса и права. 2010. № 9. С. 531–534.

References

1. Berestennikova M. V. Integrative approach to the development of a thinking culture as the basis of creative self-realization of the individual // The Amur Scientific Bulletin. 2008, № 1, Pp. 104–105.
2. Nemchinova T. V., Toktokhoeva T. A. Research activity as a component of the creative potential of the student's personality // Bulletin of the Buryat State University. 2009, No. 15, Pp. 66–68.
3. Kryazheva E.V., Vinogradskaya M. Yu. Theoretical approaches to the development of creative technical thinking of university students // The successes of modern science and education. 2017, № 10, Pp. 97–101.
4. Solovyeva T. S. Creative potential of university students in the Vologda region // Journal of Problems of Territory Development. 2012, Vol. 3 (59), Pp. 108–116.
5. Kirillov N. P., Leontyeva E. G. Development of creative potential of students and teachers. Management problems in social systems. 2014, Vol. 7 (11), Pp. 18–27.
6. Gendina N. I. Information culture, creativity and creativity of the graduate of the higher school in the context of the problems of human capital development of the information society. Information society. 2008, № 5 (6), Pp. 78–83.
7. Ponomarev Ya. A. Psychology of creativity. Moscow, 1976.
8. Yagolkovsky S. R. Psychology of creativity and innovation. Moscow, The publishing house of the State University Higher School of Economics, 2007.
9. Ilyin E. P. Psychology of creativity, creativity, giftedness. Saint-Petersburg, Peter. Series: Masters of Psychology, 2011.
10. Leontiev A. N. Activity. Consciousness. Personality. Moscow, Politizdat, 1975.
11. Vygotsky L. S. Imagination and Creativity in Childhood. Saint-Petersburg, 1997.

12. Rozhdestvenskaya N. V., Tolshin A. V. Creativity: ways of development and training. Saint-Petersburg, Speech, 2006.
13. Ivchenko E. V. Signs of creative potential as a criterion for student development // Bulletin of the Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts. 2013, Vol. 3 (35), Pp. 184–188.
14. Jeri D., Jeri D. Large explanatory sociological dictionary. Moscow, AST : Veche, 1999.
15. Andreeva I. N., Strunina N. N., Petriashvili N. N. Fundamentals of psychology and pedagogy : the teaching method. complex for students of techn. specialties. Novopolotsk, PGU, 2010.
16. Rubinshtein S. L. Fundamentals of General Psychology. In 2 vols. Moscow, Pedagogika, 1989.
17. Yagolkovsky S. R. Psychology of creativity and innovation. Moscow, The publishing house of the State University Higher School of Economics, 2007.
18. Rogninskaya T. I. Creativity in education: an attempt to analyze the problem. Collection of scientific articles. Saint-Petersburg, Institute of Business and Law, 2010, № 9, Pp. 531–534.

Научное издание

**ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ:
ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ**

*Материалы III Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием
(25 апреля 2018 г., Красноярск)*

Ответственный редактор
Т. Н. Ищенко

Корректурa, оригинал-макет и верстка *Л. В. Звонаревой*

Подписано в печать 04.09.2018. Формат 60×84/8. Бумага офсетная.
Печать плоская. Усл. печ. л. 38,4. Уч.-изд. л. 33,7. Тираж 100 экз.
Заказ С 237/18.

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