

ISSN 2409-3785



ВЕСНИК

Магілёўскага дзяржаўнага
універсітэта
імя А. А. Куляшова

НАВУКОВА-МЕТАДЫЧНЫ ЧАСОПІС

Выдаецца с снежня 1998 года

Серыя С. ПСІХОЛАГА-ПЕДАГАГІЧНЯЯ НАВУКІ
(педагогіка, псіхалогія, методыка)

Выходзіць два разы ў год

1 (51)
2018

Галоўная рэдакцыйная камегія:

д-р гіст. навук прафесар Д.С. Ляўрыновіч (галоўны рэдактар);
д-р філас. навук прафесар М.І. Вішнеўскі (нам. галоўнага рэдактара);
д-р гіст. навук прафесар Я.Р. Рыер (нам. галоўнага рэдактара);
канд. пед. навук дацэнт В.А. Анишчанка (старшыня рэдакцыйнага савета серыі С);
Л.І. Будкова (адказны сакратар)

Педагогіка:

д-р пед. навук прафесар А.М. Радзькоў (Мінск)
д-р пед. навук прафесар В.І. Загрэўскі (Магілёў)
д-р пед. навук прафесар А.І. Мельнікаў (Мінск)
канд. пед. навук дацэнт Т.А. Старавойтава (Магілёў)
канд. пед. навук дацэнт А.І. Снапкова (Магілёў)

Псіхалогія:

д-р псіхал. навук прафесар Я.Л. Каламінскі (Мінск)
д-р псіхал. навук прафесар Л.А. Кандыбовіч (Мінск)
канд. псіхал. навук дацэнт С.Л. Багамаз (Віцебск)
канд. псіхал. навук дацэнт Э.В. Катлярова (Магілёў)
канд. псіхал. навук дацэнт Ж.А. Барсукова (Магілёў)

*Навукова-метадычны часопіс “Веснік Магілёўскага дзяржаўнага
універсітэта імя А.А. Куляшова” ўключаны ў РІНЦ
(Расійскі індэкс навуковага цытавання),
ліцэнзійны дагавор № 811-12/2014*

АДРАС РЭДАКЦЫИ:

212022, Магілёў, вул. Касманаўтаў, 1,
пакой 223, т. (8-0222) 28-31-51

ЗМЕСТ

СНОПКОВА Е. И. Исследование методологической культуры педагога как фактора успешности инновационной деятельности	4
СИМЧЕНКО О. С. Технология формирования политической культуры старшеклассников в процессе социально значимой деятельности	12
КОМАРОВА И. А., ЗДОРИКОВА Н. Г. Формирование игровой позиции будущих педагогов дошкольного образования на основе использования игротехники	21
РЯБЦЕВА Л. А. Коммуникативная компетентность курсантов – будущих сотрудников органов внутренних дел – в проблемном поле научных исследований	30
АНТИПОВА Е. В. Учет типологии семейных структур в процессе формирования педагогической культуры родителей.....	41
ДУДНИК О. Н. Критерии образования системы педагогических задач контекстной направленности	47
ОРУП Т. В. Интерпретация педагогического проектирования в контексте понятий “моделирование” и “конструирование”	53
БАРСУКОВА Ж. А., БОНДАРОВИЧ А. А. Личностная идентичность младших подростков, склонных к игровой компьютерной зависимости	58
КОМКОВА Е. И., ОВЧИННИКОВА М. Б. Эффективность совладания со стрессом в деятельности руководителей в зависимости от используемых копинг-стратегий	64
ДЖАНАШИА А. З. Основные подходы к определению намерения в современных психологических исследованиях	70
ЕЛУПАХИНА А. В. Принятие себя как показатель благополучия ребенка	78
РАКУТОВА И. В. Психологическая коррекция самооценки младших школьников с нарушениями психического развития в классах интегрированного обучения и воспитания	84
ГЕЙЧЕНКО Л. М. Использование специально-подготовительных упражнений в развитии скоростных качеств спринтера	91

ПЕДАГОГІКА, ПСІХАЛОГІЯ, МЕТОДЫКА

УДК 37.013

ИССЛЕДОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОРА УСПЕШНОСТИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

E. I. Снопкова

кандидат педагогических наук, доцент

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье обосновывается роль методологической культуры (МК) педагога в реализации инновационных проектов сферы образования. Приводятся результаты самооценки профессиональных компетенций участников инновационной деятельности по внедрению модели формирования методологической культуры учащихся, а также сравнительного анализа результатов входной диагностики уровней развития методологической культуры педагогов в составе аксиологического, когнитивного, операционально-деятельностного и рефлексивного компонентов.

Ключевые слова: методологическая культура учащихся, методологическая культура педагогов, инновационная деятельность, диагностика развития методологической культуры педагогов.

Введение

Приказом Министерства образования Республики Беларусь № 658 от 11.07.2016 г. был утвержден республиканский инновационный проект “Внедрение модели формирования методологической культуры учащихся в образовательном процессе”, который реализуется в настоящее время в учреждениях образования Могилевской области. Автором осуществляется научное консультирование и сопровождение инновационной деятельности. Предпосылкой основой понимания сущности и структуры методологической культуры учащихся выступила модифицированная нами модель методологической культуры Ю.И. Глаголовой [1]. Методологическая культура учащихся рассматривается условием, средством и основанием достижения интегрированного результата образования, выраженного в системе личностных, метапредметных и предметных компетенций учащихся. Нами операционализированы критерии и показатели развитости методологической культуры учащихся, при разработке которых мы опирались на педагогическую таксономию Б. Блума, типологию включенности ученика в учебную деятельность А.К. Марковой и психолого-педагогические критерии учебной работы школьника как субъекта учения Е.Д. Божович [2]. Уточненная нами модель методологической культуры учащихся выступает целевым ориентиром инновационной деятельности.

В качестве важнейшего педагогического условия успешной реализации инновации выступает методологическая культура педагогов-инноваторов. *Методологическую культуру участников инновационного проекта правомерно рассмат-*

ривать как обобщенное интегральное образование в составе профессионально-педагогической культуры, включающее систему ценностей инновационной деятельности, совокупность знаний, ориентированных на успешную реализацию инновации, а также набор способов деятельности, нормирующих формирование методологической культуры учащихся. Нами разработано диагностическое сопровождение процесса ее развития, включающее карту самооценки профессиональных компетенций в составе методологической культуры, опросник, анкеты самодиагностики готовности к реализации типодеятельностных позиций в составе методологической культуры, лист наблюдения учебного занятия, ориентированного на развитие методологической культуры учащихся, вопросы для интервью с участниками инновационной деятельности и др. [3]. В статье приводятся результаты входной диагностики уровня развития методологической культуры педагогов-участников инновационной деятельности. В качестве респондентов приняли участие педагоги следующих учреждений образования Могилевской области: ГУО “Средняя школа № 8 г. Могилева”, ГУО “Средняя школа № 15 г. Могилева”, ГУО “Средняя школа № 21 г. Могилева”, ГУО “Средняя школа № 40 г. Могилева”, ГУО “Гимназия № 1 г. Горки”, ГУО “Средняя школа № 2 г. Горки” в количестве 65 человек, на базе которых реализуется инновационный проект.

Основная часть

В качестве диагностического инструментария выступила разработанная нами карта самооценки профессиональных компетенций в структуре методологической культуры педагога в контексте инновационного проекта. Данная карта с результатами диагностики представлена в таблице.

Карта самооценки профессиональных компетенций в структуре методологической культуры педагога в контексте инновационного проекта “Внедрение модели формирования методологической культуры учащихся в образовательном процессе”

Компоненты методологической культуры учителя и профессиональные компетенции	Критический уровень (1)	Достаточный уровень (2)	Оптимальный уровень (3)	Медиана (Me)
1. Аксиологический компонент				
1.1. Готовность к реализации инновационного проекта		45 чел. (69,2%)	20 чел. (30,8)	2
1.2. Принятие инновационной деятельности как значимой профессиональной ценности	1 чел. (1,5%)	41 чел. (63,1%)	23 чел. (35,4%)	2
1.3. Осознание значимости методологической культуры учащихся как ресурса успешности образовательной деятельности	1 чел. (1,5%)	28 чел. (43,1%)	36 чел (55,4%)	3
1.4. Осознание значимости методологической культуры педагога как основы профессионально-педагогической культуры	2 чел. (3,1%)	28 чел. (43,1%)	35 чел. (53,8%)	3
2. Когнитивный компонент				
2.1. Владение знаниями о сущности инновационного проекта	7 чел. (10,8%)	39 чел. (60%)	19 чел. (29,2%)	2
2.2. Владение знаниями о сущности методологической культуры учащихся	9 чел. (13,8%)	50 чел. (77%)	6 чел. (9,2%)	2

Окончание таблицы

Компоненты методологической культуры учителя и профессиональные компетенции	Критический уровень (1)	Достаточный уровень (2)	Оптимальный уровень (3)	Медиана (Me)
2. Когнитивный компонент				
2.3. Владение знаниями о развитии личностных компетенций в структуре методологической культуры учащихся	13 чел. (20%)	46 чел. (70,8%)	6 чел. (9,2%)	2
2.4. Владение знаниями о развитии метапредметных компетенций в структуре методологической культуры учащихся	16 чел. (24,6%)	41 чел. (63,1%)	8 чел. (12,3%)	2
2.5. Владение знаниями о развитии предметных компетенций в структуре методологической культуры учащихся	10 чел. (15,4%)	47 чел. (72,3%)	8 чел. (12,3%)	2
3. Операционально-деятельностный компонент				
3.1. Осознание, формулирование и творческое решение педагогических и образовательных задач	7 чел. (10,8%)	40 чел. (61,5%)	18 чел. (27,7%)	2
3.2. Конструирование и проектирование образовательного процесса	4 чел. (6,2%)	42 чел. (64,6%)	19 чел. (29,2%)	2
3.3. Способность к коллективной мыследеятельности, сотрудничеству в условиях партнерской сети и развитые коммуникативные способности	3 чел. (4,6%)	45 чел. (69,2%)	17 чел. (26,2%)	2
4. Рефлексивный компонент				
4.1. Учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся при проектировании образовательных задач, содергания и технологии их достижения	4 чел. (6,2%)	41 чел. (63%)	20 чел. (30,8)	2
4.2. Способность к анализу результатов образовательной деятельности, умение понимать причины успехов и неудач учащихся		42 чел. (64,6%)	23 чел. (35,4%)	2
4.3. Учет особенностей собственной педагогической деятельности и мышления при проектировании образовательного процесса	3 чел. (4,6%)	40 чел. (61,5%)	22 чел. (33,9%)	2
4.4. Умение анализировать успехи и неудачи собственной педагогической деятельности	3 чел. (4,6%)	36 чел. (55,4%)	26 чел. (40%)	2

Результаты исследования аксиологического компонента в составе методологической культуры педагога свидетельствуют о высоком уровне готовности педагогов к инновационной деятельности, принятии инновационной деятельности как значимой профессиональной ценности (рис. 1). Педагоги-инноваторы осознают актуальность и важность проблемы формирования методологической культуры педагога как культуры учения, мышления и рефлексии, обеспечивающей успешность их образовательной деятельности (98,5% респондентов).

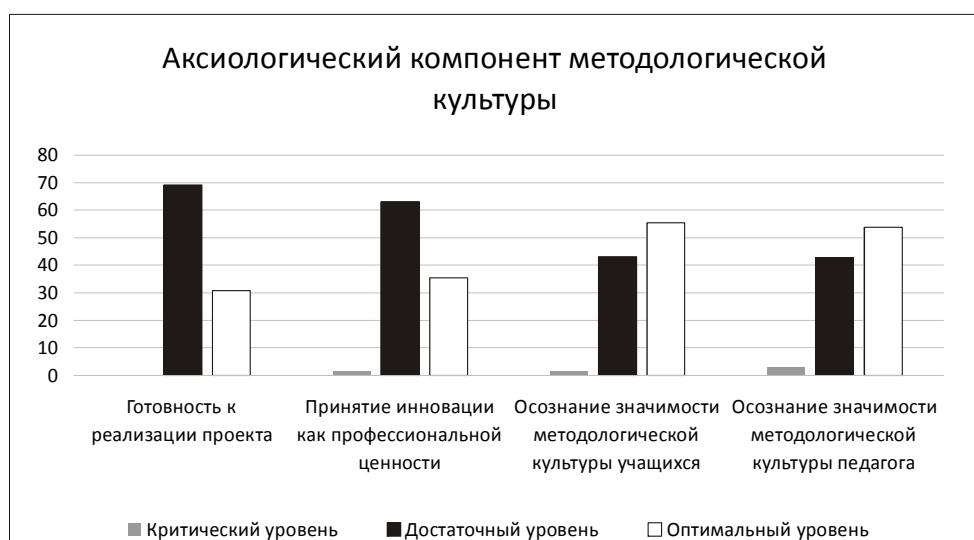


Рисунок 1. Результаты диагностики аксиологического компонента МК

Так как методологическая культура педагога выступает для нас не только педагогическим условием реализации инновационного проекта, но и теоретически выделенным объектом научного исследования, нам было интересно выяснить уровень осознания ее значимости учителями. Эмпирические данные свидетельствуют о том, что только 3,1% респондентов не осознает роли методологической культуры педагога в составе профессионально-педагогической культуры, абсолютное большинство участников инновационной деятельности (96,9%) осознают значимость методологической культуры в развитии педагогического профессионализма и создании авторских методических произведений.

Результаты диагностики свидетельствуют, что инновационная деятельность выступает значимой профессиональной ценностью для 98,5% респондентов. Эти данные коррелируют с переформулировкой вопроса в направлении конкретизации инновационной деятельности (значимость методологической культуры учащихся), также для 98,5% респондентов методологическая культура учащихся выступает ресурсом успешности образовательной деятельности. При конкретизации вопроса содержанием инновационного проекта повысился оптимальный уровень осознания его значимости (с 35,4% до 55,4%), что свидетельствует о высоком уровне мотивации участников инновационной деятельности к ее осуществлению.

Самодиагностика когнитивного компонента была организована нами на основе реконструкции респондентами уровня своих знаний в области содержания инновационной деятельности (рис. 2).

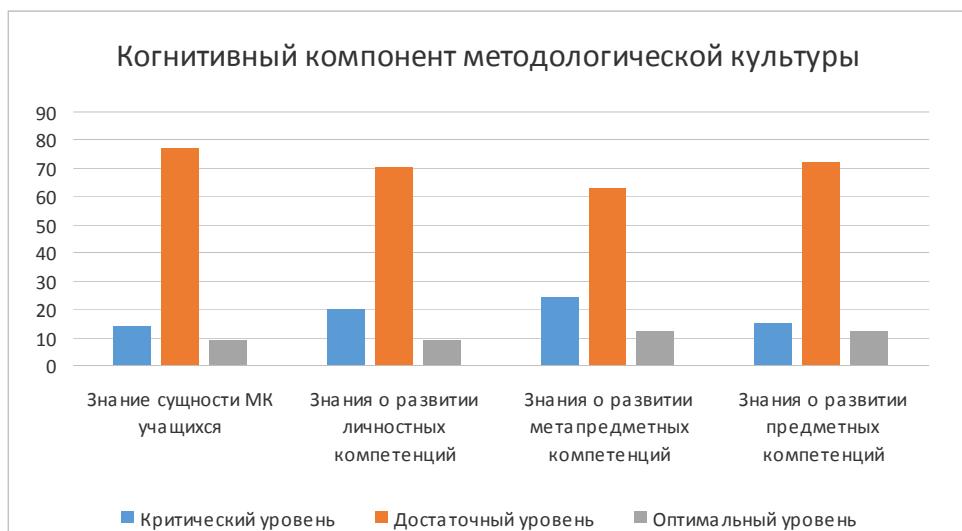


Рисунок 2. Результаты диагностики когнитивного компонента МК

Результаты диагностики свидетельствуют о том, что к началу реализации инновационной деятельности ее участники в основном владеют знаниями о ее содержании, однако процент педагогов, у которых критический уровень знаний в области инновационной деятельности повышается. Наибольшие затруднения вызывает понимание развития личностных (критический уровень знаний составил 20%) и метапредметных (критический уровень знаний составил 24,6%) образовательных результатов. Гипотетически можно предположить, что количество педагогов с подобными затруднениями будет возрастать, если осуществить диагностику среди учителей, которые не являются участниками инновационного проекта. Эмпирические данные свидетельствуют об актуальности повышения квалификации педагогических кадров в области универсальных учебных действий обучающихся.

Вопросы об уровнях владения знаниями о сущности инновационного проекта и сущности методологической культуры являются конгруэнтными, так суть инновационного проекта и заключается в формировании методологической культуры учащихся, однако респонденты по-разному осуществили их самооценку (рис. 3). Внутренний круг диаграммы содержит данные об оценке респондентами своих знаний в области инновационного проекта, а внешний – в области методологической культуры учащихся.

Ответы респондентов свидетельствуют о том, что уровень реальных знаний о сущности инновационного проекта, то есть о сущности методологической культуры учащихся у педагогов-инноваторов объективно ниже, чем он субъективно самооценивается, что актуализирует необходимость научной консультативной помощи в процессе его реализации. 29,2% респондентов ответили, что владеют знаниями о сущности инновационного проекта на оптимальном уровне, при этом свой уровень знаний о сущности методологической культуры учащихся как оптимальный оценили только 9,2%.

Общие данные о диагностике операционально-деятельностного компонента представлены на рисунке 4.

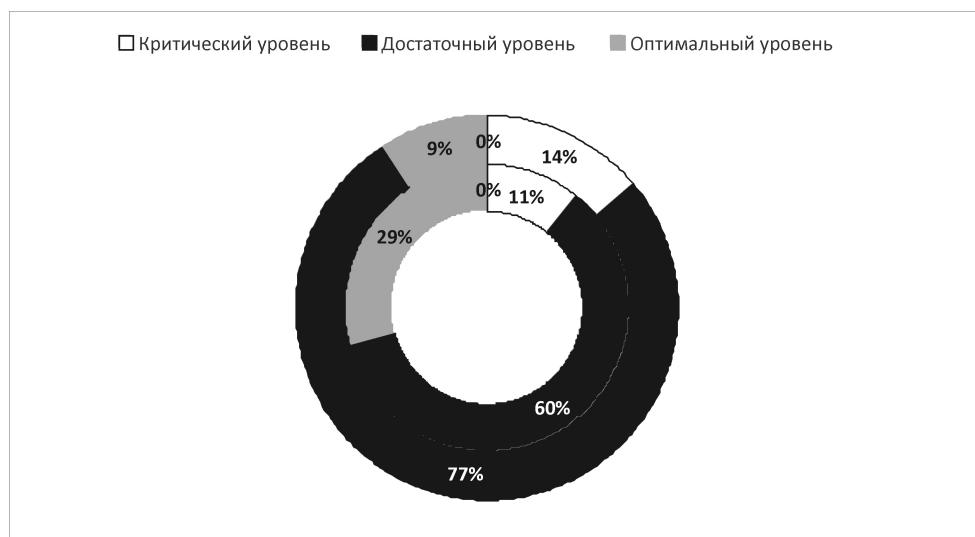


Рисунок 3. Самооценка знаний сущности инновационного проекта

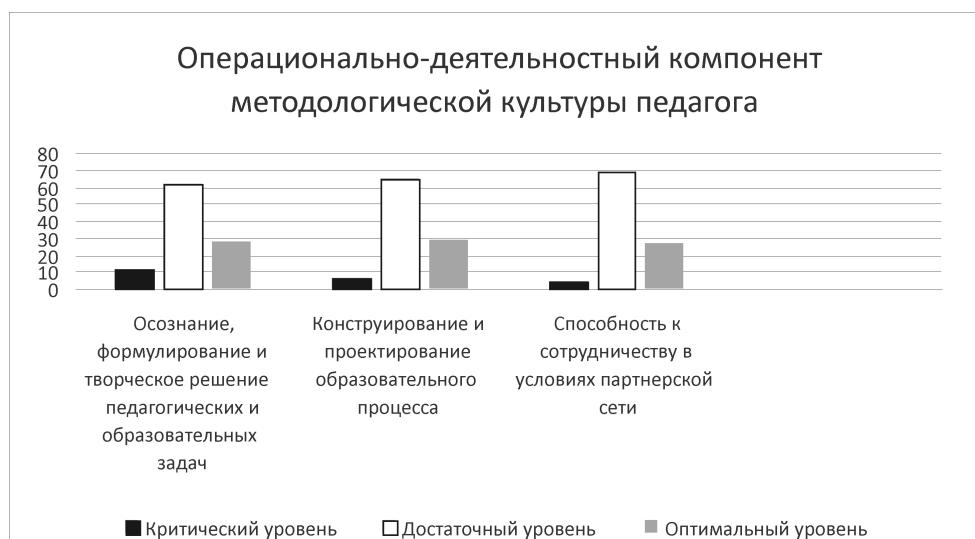


Рисунок 4. Результаты диагностики операционально-деятельностного компонента МК

10,8% респондентов отмечают, что осознание, формулирование и творческое решение педагогических и образовательных задач в контексте инновационной деятельности находится на критическом уровне, 6,2% педагогов отмечают критический уровень своих умений в области конструирования и проектирования образовательного процесса. Важным фактором успешности инновационной деятельности выступает способность к коллективной мыследеятельности, сотрудничеству в условиях партнёрской сети и развитые коммуникативные способности педагогов. 95,4% респондентов указывают на достаточный и оптимальный уровень их развития. Наблюдение в процессе взаимодействия участников инно-

вационного проекта в различных формах сотрудничества подтверждает данные эмпирические факты.

Важную роль в достижении высоких результатов в области инновационной деятельности играют развитые рефлексивные способности ее участников. Результаты развития рефлексивного компонента методологической культуры участников инновационной деятельности представлены на рисунке 5.



Рисунок 5. Результаты диагностики рефлексивного компонента методологической культуры

Все участники инновационной деятельности отмечают достаточный и оптимальный уровни развития способности к анализу результатов образовательной деятельности, умения понимать причины успехов и неудач своих учеников в процессе обучения. Только 6,2% педагогов отмечают критический уровень своих способностей учитывать результаты диагностики возрастных и индивидуальных особенностей учащихся при проектировании образовательного процесса, разработке учебных задач и технологий их достижения. 4,6% педагогов отмечают критический уровень рефлексивных умений учитывать особенности своей педагогической деятельности и мышления при проектировании образовательного процесса.

Заключение

Подводя итоги исследования необходимо отметить, что уровень проявления профессиональных компетентностей в составе методологической культуры участников инновационной деятельности в контексте содержания проекта оказался средним (по 14 переменным из 16 медиана равна 2). Методика качественной интерпретации результатов заключалась в том, что респонденты выбирали один из трех предложенных вариантов по шкале развития профессиональных компетенций: критический уровень – 1 (низкий уровень), достаточный уровень – 2 (средний уровень), оптимальный уровень – 3 (высокий уровень). Расчет медианы осуществлялся при помощи программного пакета STATISTICA.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что необходима специальная работа консультанта проекта по научному сопровождению инновационной деятельности и

методологизация пространства процесса повышения квалификации педагогов. Выявленные противоречия и проблемы на этапе входной диагностики уровня развития методологической культуры позволили разработать тематику методологических семинаров для повышения квалификации участников инновационной деятельности в процессе функционирования научно-консультативного центра при кафедре педагогики Могилевского государственного университета имени А.Л. Кулешова, например:

- методологическая культура учащихся как дидактическая категория;
- критерии и показатели диагностики уровня развития методологической культуры учащихся;
- предметные компетенции в составе методологической культуры педагога;
- конструктор урока развития методологической культуры учащихся;
- дидактическое сценирование в процессе инновационной деятельности;
- диагностические контрольные работы и их роль в формировании методологической культуры учащихся;
- методы оценивания личностных и метапредметных результатов образования в составе методологической культуры учащихся и др.

С учетом диагностических данных осуществлено планирование и реализация методических мероприятий в рамках функционирования партнерской сети [4] участников инновационного проекта “Внедрение модели формирования методологической культуры учащихся в образовательном процессе”. Продолжается работа по трансляции педагогического опыта в области инновационной практики с учетом культурных норм ее проектирования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Глаголева, Ю. И.** Педагогические условия становления методологической культуры учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Ю. И. Глаголева. – Псков, 2002. – 243 с.
2. **Снопкова, Е. И.** Методологическая культура учащихся в контексте компетентностного подхода: Критерии и показатели развития личностных и метапредметных компетенций / Е. И. Снопкова // Народная Асвета. – 2017. – № 2. – С. 7–12.
3. **Снопкова, Е. И.** Методологическая культура педагога: междисциплинарные основы и теоретическое содержание : монография / Е. И. Снопкова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – 188 с.
4. **Снопкова, Е. И.** Концептуальные основания проектирования процесса развития методологической культуры педагога / Е. И. Снопкова // Веснік МДУ імя А. А. Куляшова. Серыя С. Псіхолога-педагогічна навукі : педагогіка, психология. – 2017. – № 2(50). – С. 3–10.

Поступила в редакцию 08.01.2018 г.

Контакты: elenasnopkova@mail.ru (Снопкова Елена Ивановна)

Snopkova E. THE STUDY OF THE TEACHER'S METHODOLOGICAL CULTURE AS A FACTOR FOR SUCCESS IN INNOVATION ACTIVITIES.

The article substantiates the role of the teacher's methodological culture in the implementation of innovative projects in the field of education. The results of self-assessment of the professional competences of those involved in innovation activities with an eye to introduce the model to form the methodological culture of students are presented. The article also provides the comparative analysis of the results of the input diagnostics demonstrating the levels of the teachers' methodological culture as a part of the axiological, cognitive, operational and reflexive components.

Keywords: methodological culture of students, methodological culture of teachers, innovative activity, diagnostics of development of teacher's methodological culture.

УДК 373.5.035.4

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О. С. Симченко

старший преподаватель кафедры педагогики

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье отражены результаты проектирования нормативной модели формирования политической культуры старшеклассников. Данная модель представляет собой целостную педагогическую технологию и раскрывает систему структурно и содержательно взаимосвязанных этапов формирования политической культуры старшеклассников в процессе социально значимой деятельности.

Ключевые слова: технология, педагогическая технология, технология формирования политической культуры старшеклассников, социально значимая деятельность.

Введение

Структурно-функциональный анализ компонентов теоретической модели политической культуры старшеклассников послужил основанием для проектирования технологии формирования политической культуры старшеклассников в процессе социально значимой деятельности. Воспитательная технология является конкретным воплощением нормативной модели в рамках предмета настоящего исследования и интерпретируется с учетом сущностных характеристик искомого понятия “технология”, принципов структурной организации технологии и критериальных показателей технологичности.

Аналитическое рассмотрение научно-методологических основ педагогической технологии (В.П. Беспалько, Л.И. Долинер, Н.И. Запрудский, М.В. Кларин, В.М. Монахов, В.В. Пикан, Г.К. Селевко, С.А. Смирнов, Ф.А. Фрадкин, Н.Е. Щуркова, В.В. Юдин и др.) позволило нам определить стратегические линии разработки технологии формирования политической культуры старшеклассников в процессе социально значимой деятельности.

В качестве общего исходного обоснования проектируемой воспитательной технологии послужило комплексное представление о технологии как специфическом направлении педагогического воздействия на школьников. В данном контексте мы опираемся на определение педагогической технологии, предложенное В.Ю. Питюковым, который обозначает ее как научное обоснование выбора операционного воздействия педагога на ребенка в контексте взаимодействия его с миром с целью формирования у него отношений к этому миру, воздействия, гармонично сочетающего свободу личностного проявления и социокультурную норму [1]. На наш взгляд, данное определение наиболее точно отражает смысл и назначение воспитательной технологии, и его сущностные характеристики могут быть положены в основу целевой стратегии технологии формирования политической культуры старшеклассников в процессе социально значимой деятельности.

Основная часть

Процессуальный аспект технологии, предполагающий стратегию ее разработки и реализации, мы рассматриваем с позиции понимания технологии В.А. Смирновым, который определяет ее как совокупность и последовательность методов и процессов преобразования исходных материалов, позволяющих получить продукцию с заданными параметрами [2]. В рамках нашего исследования в качестве “исходного материала” выступает определенный первоначальный уровень сформированности политической культуры старшеклассников; “продукция с заданными параметрами” представляет конечный результат преобразовательной деятельности, который выражается в личностном приращении старшеклассниками системы элементов политической культуры в соответствии с диагностично поставленными целями, предполагающими достижение запланированных результатов в процессе поэтапной, алгоритмизированной деятельности.

Разработка педагогической технологии является эффективной, если учитываются ее существенные признаки. В.В. Пикан выделила комплекс таких признаков, которые обозначили стратегию проектирования технологии формирования политической культуры в процессе социально значимой деятельности:

- технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе ее лежит определенная методологическая, философская позиция автора;
- технологическая цепочка педагогических действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата;
- технология предусматривает взаимосвязанную деятельность учителя и учащихся с учетом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальной реализации человеческих и технических возможностей, диалогического общения;
- элементы педагогической технологии должны, с одной стороны, быть воспроизводимы любым учителем, а с другой – гарантировать достижение планируемых результатов всеми школьниками;
- органической частью педагогической технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности [3].

Исходя из вышеизложенного, мы определили основные направления работы по созданию технологии формирования политической культуры старшеклассников в процессе социально значимой деятельности:

- определение теоретической базы (в качестве которой выступают объективные педагогические законы и закономерности) формирования политической культуры старшеклассников как системного личностного качества. В данном случае мы опираемся на идею В.В. Юдина, который подчеркивает, что только законы как объективные незыблевые связи компонентов учебно-воспитательного процесса (и закономерности как устойчивые, часто повторяющиеся связи) могут явиться основой технологического подхода в педагогике, претендующего на гарантированное достижение заранее заданной образовательной цели [4];
- осуществление диагностических процедур с целью установления первоначального уровня сформированности политической культуры старшекласс-

ников. Результаты диагностики позволяют выстроить эффективную стратегию реализации технологии;

- интерпретация качественных характеристик и показателей уровней сформированности политической культуры старшеклассников;
- проектирование этапов технологии формирования политической культуры старшеклассников в процессе социально значимой деятельности с описанием комплекса целевых стратегий и системы планируемых результатов;
- определение процессуально-технологического обеспечения реализации технологии, предполагающего подбор методов, приемов, организационных форм, средств и др., направленных на достижение поставленных целей;
- обеспечение координационно-управленческой функции в процессе реализации технологии посредством отлаженного, систематически действующего операционального контрольно-рефлексивного механизма, функционирующего в системе двусторонних взаимонаправленных динамических связей между педагогом и воспитанниками.

Как отмечалось выше, технология формирования политической культуры старшеклассников в процессе социально значимой деятельности представляет собой нормативную модель. В отличие от теоретической модели политической культуры старшеклассников, она носит преобразующий характер, последовательно развертывается в динамике исследуемого процесса формирования политической культуры старшеклассников и воплощает смену состояний в системе “цель – результат” как в целом, так и на каждом отдельном этапе реализации технологии.

В соответствии с исходной целевой установкой формирование политической культуры старшеклассников направлено прежде всего на формирование определенного отношения к государственной политической системе на основе приобретенных политических знаний, выработанных политических взглядов, убеждений, ценностно-смысовых и поведенческих ориентаций; выработку адекватной рефлексивной позиции, позволяющей старшеклассникам осуществлять личностную самоидентификацию в национальной политической культуре через четкое осознание собственной роли в политической жизни социума и государства, а также готовность реализовывать свои общественно-политические функции.

Предполагаемый результат формирования политической культуры старшеклассников выражается в сформированности потребностно-мотивационного, когнитивного, нравственно-оценочного и поведенческо-деятельностного компонентов в их структурной полноте и тесной взаимосвязи отдельных элементов политической культуры.

Разработка технологии, направленной на формирование политической культуры старшеклассников в процессе социально значимой деятельности основывается на теоретических положениях аксиологического, деятельностного, системного, культурологического и личностного подходов и осуществляется в соответствии с педагогическими закономерностями и принципами воспитательного процесса.

В структурном отношении технология формирования политической культуры старшеклассников в процессе социально значимой деятельности представлена нами как последовательность взаимосвязанных этапов: констатирующее-диагностический, стимулирующее-гностический, организационно-деятельностный, аналитико-синтезирующий, результативно-рефлексивный. Каждый из опреде-

ленных нами этапов реализации технологии характеризуется специфической целевой установкой и предполагает описание планируемого результата в виде четко оформленных изменений в структуре политического сознания, политического опыта и деятельности старшеклассников. Рассмотрим последовательно характеристику этапов технологии формирования политической культуры старшеклассников в процессе социально значимой деятельности в системе связи целей и планируемых результатов, представленную в таблице.

Характеристика технологии формирования политической культуры старшеклассников в процессе социально значимой деятельности в системе “цель – планируемый результат”

Этап	Цель	Планируемый результат
Констатирующе-диагностический	Осуществить подготовку старшеклассников к освоению основ политической культуры в процессе социально значимой деятельности в виде системы политических знаний и ценностей. Определить первоначальный уровень сформированности политической культуры старшеклассников с использованием диагностических процедур. Зафиксировать проблемные участки в области сформированности политического сознания. Оценить степень осознания старшеклассниками потребностей и мотивов в овладении политической культурой. Наметить основные пути воспитательной работы, направленной на освоение старшеклассниками компонентов политической культуры.	Готовность старшеклассников к освоению основ политической культуры в процессе социально значимой деятельности. Интерпретация первоначального уровня сформированности политической культуры старшеклассников в форме результатов диагностики. Фиксация проблемных участков в области сформированности политического сознания. Реальное осознание старшеклассниками собственных внутренних потребностей и мотивов в овладении политической культурой. Представление основных путей освоения старшеклассниками компонентов политической культуры в процессе социально значимой деятельности, воплощенное в форме проекта соответствующей воспитательной работы.
Стимулирующе-гностический	Сформировать системные знания о сущности, содержании компонентов и назначении политической культуры старшеклассников. Способствовать усвоению основ и специфики организации социально значимой деятельности. Стимулировать старшеклассников к активному участию в социально значимой деятельности, направленной на освоение политических знаний и ценностей.	Системные теоретические и практико-ориентированные знания старшеклассников о сущности, содержании и назначении политической культуры. Усвоение старшеклассниками основ и специфики организации социально значимой деятельности. Осознанно-ценостное отношение и готовность старшеклассников к участию в социально значимой деятельности, направленной на освоение политических знаний и ценностей.
Организационно-действительностный	Организовать практико-деятельностное освоение старшеклассниками различных направлений социально значимой деятельности, ориентированных на формирование политической культуры. Накопить и усвоить опыт индивидуальной, групповой и коллективной самоорганизации старшеклассниками социально значимой деятельности.	Практико-деятельностное освоение старшеклассниками различных направлений социально значимой деятельности, ориентированной на формирование политической культуры. Приобретение старшеклассниками технологических умений и наличие опыта успешной индивидуальной, групповой и коллективной самоорганизации социально значимой деятельности.

Окончание таблицы

Этап	Цель	Планируемый результат
Аналитико-синтезирующий	Проанализировать и обобщить приобретенный старшеклассниками опыт социально значимой деятельности. Интерпретировать и систематизировать новые усвоенные политические знания, ценности и формы личностно ценностной, общественно и государственно ориентированной политической активности.	Наличие у старшеклассников опыта социально значимой деятельности. Усвоенные в системе и воспроизводимые политические знания, ценности и формы личностно ценностной, общественно и государственно ориентированной политической активности.
Результативно-рефлексивный	Произвести контрольно-оценочные мероприятия, направленные на определение итогового уровня сформированности политической культуры старшеклассников. Оценить эффективность освоения основных направлений социально значимой деятельности, ориентированных на формирование компонентов политической культуры. Организовать рефлексию уровня сформированности отдельных элементов политической культуры старшеклассников и механизма осуществления социально значимой деятельности.	Итоговый уровень сформированности политической культуры старшеклассников. Определенная степень освоения старшеклассниками основных направлений социально значимой деятельности, ориентированных на формирование компонентов политической культуры. Уровень сформированности отдельных элементов политической культуры старшеклассников, выраженный в личностной и коллективной самооценке. Рефлексивное выражение старшеклассниками знаний и умений механизма осуществления социально значимой деятельности.

Рассмотрим основные направления работы по реализации технологии формирования политической культуры старшеклассников в процессе социально значимой деятельности на каждом из обозначенных этапов.

Констатирующе-диагностический этап технологии формирования политической культуры старшеклассников в процессе социально значимой деятельности является начальным и в содержательно-смысловом аспекте представляется как этап подготовительный, задающий ориентиры последующей практико-преобразующей деятельности, направленной на достижение воспитательных целей и задач. На данном этапе предполагается организация и осуществление подготовки старшеклассников к освоению основ политической культуры в процессе социально значимой деятельности в виде системы политических знаний и ценностей. В связи с этим основной вектор деятельности смешен в направлении работы, предполагающей:

- актуализацию имеющихся у старшеклассников знаний и ценностных отношений в области проблематики политической культуры;
- первоначальное ознакомление с политикой как неотъемлемой сферой эффективной жизнедеятельности и жизнеспособности всякого цивилизованного общества и государства, а также с политической системой как важнейшим механизмом, обеспечивающим упорядоченное и устойчивое функционирование и развитие целостного государственного организма, связующим и координирующим деятельность всех его социальных подсистем;
- установление степени проявления интересов, мотивов и отношенческих позиций старшеклассников к социальным реалиям, явлениям, процессам, описываемым в политических терминах;

- определение актуального уровня сформированности политической культуры старшеклассников с использованием системы диагностических процедур;
- приобретение и приумножение старшеклассниками индивидуально-личностного и коллективного опыта осуществления социально значимой деятельности как эффективного “деятельностного” средства формирования базовой культуры личности, в частности, культуры политической.

На констатирующе-диагностическом этапе технологии используется диагностический комплекс, который включает методики и методы, направленные на выявление уровня сформированности политической культуры старшеклассников. Диагностический комплекс представляет собой серию диагностических программ, включающих 3 блока:

целевой (отражает систему целей и задач диагностики уровня сформированности различных компонентов политической культуры старшеклассников);

методический (включает комплекс методов исследования, методик и описания диагностических процедур, направленных на выявление и установление уровня сформированности отдельных компонентов политической культуры старшеклассников, а также содержит систему критериальных, оценочных показателей, обеспечивающих эффективное измерение определенных качественных характеристик);

результативный (предполагает анализ и интерпретацию результатов, полученных в процессе диагностической работы, направленной на изучение исходного уровня сформированности потребностно-мотивационного, когнитивного, нравственно-оценочного и поведенческо-деятельностного компонентов политической культуры старшеклассников).

Стимулирующе-гностический этап направлен на глубокое сущностное овладение и осмысление старшеклассниками фундаментальных политических знаний и связанных с ними когнитивных умений и навыков. Содержательно-смысловая основа данного этапа выражается в системном и целостном овладении учащимися знаниями фундаментальных политических категорий и понятий; политической грамотностью; знаниями основ политического поведения и деятельности, адекватных существующей государственной идеологии и политическому устройству общества; умениями ориентироваться в вопросах политической жизни своей страны и других государств, вырабатывать собственные взгляды на противоречивые точки зрения относительно политических процессов, формировать аналитическое отношение к ним; умениями осуществлять адекватную самооценку знаний в сфере политики [5, с. 71].

Значительное внимание на данном этапе уделяется ценностно-смысловому аспекту приобретаемых учащимися политических знаний. Важно, чтобы старшеклассники четко, всеобъемлюще осознали аксиологические ориентиры предстоящей деятельности, системно осмыслили высокую социокультурную, практико-деятельностную и личностную значимость фундаментальных политических знаний. В этой связи принципиально важно сфокусировать внимание на создании надлежащих условий для усвоения основ и специфики организации социально значимой деятельности, а также стимулировать старшеклассников к активному участию в социально значимой деятельности, направленной на освоение политических знаний и ценностей.

Стимулирующе-гностический этап реализуется в контексте задач, направленных на формирование у старшеклассников осознаваемых стимулов (потреб-

ностей, мотивов, познавательного интереса) к усвоению политических знаний, овладению основами политической грамотности. На этом основании в качестве ведущих форм воспитательной работы нами определены: информационный час; брифинг; организационно-деятельностные игры; интеллектуальный марафон политico-правовой направленности “Ступени”; различные направления и формы социально значимой деятельности (акции, встречи, коллективные проекты, координационные советы, организация школьного самоуправления, моделирующего государственную политическую систему и др.).

Организационно-деятельностный этап выступает в качестве ключевого и основополагающего в структуре данной воспитательной технологии. Основные задачи, решаемые на этом этапе, определяются, главным образом, на основании результатов, достигнутых на двух предшествующих этапах. В частности, они обоснованно предопределяют логический переход от теоретических форм научно-познавательной и когнитивно-поисковой деятельности к формированию умений и навыков практико-деятельностного освоения старшеклассниками различных направлений социально значимой деятельности, ориентированных на формирование высокой политической активности, конвенционального поведения и политической деятельности, которые должны стать результатом реализации адекватных государственной идеологии и политическому строю политических установок личности.

В процессе реализации организационно-деятельностного этапа технологии происходит также накопление и усвоение опыта индивидуальной, групповой и коллективной самоорганизации старшеклассниками социально значимой деятельности.

В качестве приоритетных для формирования политической культуры старшеклассников направлений социально значимой деятельности нами выделены: краеведческая; патриотическая; милосердническая; миротворческая; социальное творчество.

Включение старшеклассников в краеведческую деятельность создает возможности для осмыслиения и оценки старшеклассниками связи между реалиями современного развития белорусского государства, его отдельных регионов и исторических предпосылок и особенностей становления политической социально-экономической, культурной жизни Республики Беларусь. Патриотическая деятельность во многом способствует укреплению в сознании старшеклассников национальной идеи. В рамках этой деятельности определяются возможности старшеклассников для переоценки ценностей при рассмотрении классических образцов патриотизма, служения Родине, готовности жертвовать жизнью, ради свободы и независимости. На основании этого старшеклассники определяют собственные перспективы для реализации гражданского долга, связанные с желанием внести свой посильный вклад в развитие и процветание белорусского государства. Милосердническая деятельность, основанная на сочувственном, добросердечном отношении к людям, независимо от их социального статуса, уровня материального благополучия также обладает значительным потенциалом в формировании политической культуры. Анализ исторических условий развития белорусского государства свидетельствует о том, что сострадание, стремление оказать помощь и поддержку людям в критических ситуациях всегда служили мощным объединяющим фактором, жизненной необходимостью для сплочения народа в противостоянии чуждым политическим и идеологическим влияниям, нередко выражавшихся в агрессивных, уничтожающих, экстремистских формах

проявления (классическим примером является Великая Отечественная война). Миротворческая деятельность направлена на укрепление в сознании старшеклассников таких общечеловеческих и политических ценностей, как мир, демократия, национальная безопасность, законность и правопорядок, государственный суверенитет, социальная справедливость, политическая и социально-экономическая стабильность, гражданское общество и др. Включение старшеклассников в социальное творчество позволяет им самореализоваться в деятельности, направленной на создание продукта, имеющего личностную, общественную и государственную ценность. В данном случае результаты индивидуального или коллективного творчества создают условия для осознания старшеклассниками сопричастности, возможности и необходимости своим трудом способствовать дальнейшему развитию и процветанию Республики Беларусь.

Аналитико-синтезирующий этап воспитательной технологии предполагает организацию работы, направленную, с одной стороны, на анализ и обобщение приобретенного старшеклассниками опыта социально значимой деятельности, а с другой – на интерпретацию и систематизацию новых усвоенных политических знаний, ценностей и форм личностно ценностной, общественно и государственно ориентированной политической активности. Ведущими формами воспитательной работы на данном этапе являются: устный журнал; круглый стол; пресс-конференция; ток-шоу политического содержания; настенная печать; создание тематических буклетов; создание электронного ресурса, раскрывающего результаты социально значимой деятельности политico-правовой направленности (видеопрезентации, видеоролики, буклеты и др.).

Результативно-рефлексивный этап является завершающим этапом разработанной воспитательной технологии. Основные задачи, выдвигаемые на данном этапе, состоят в определении итогового уровня сформированности политической культуры старшеклассников; организации рефлексии уровня сформированности отдельных элементов политической культуры старшеклассников и механизма осуществления социально значимой деятельности; осуществлении психолого-педагогического сопровождения анализа и оценки итогового уровня сформированности компонентов политической культуры старшеклассников и обозначении перспектив дальнейшей воспитательной работы.

Заключение

Таким образом, формирование политической культуры старшеклассников в процессе социально значимой деятельности представляет собой целостную, последовательно и системно реализуемую воспитательную работу, предстающую в качестве актуального направления в современной педагогической практике. Технологический подход к организации и осуществлению процесса формирования политической культуры старшеклассников, посредством их активного включения в социально значимую деятельность, позволяет, операционально и системно продвигаясь в направлении цель – результат, эффективно осуществить задачи формирования политической культуры старшеклассников в классической логике воспитательного процесса. Разработанная технология представлена пятью этапами, которые в структурном, содержательном и смысловом аспектах тесно связаны и взаимодействуют между собой. Результаты, полученные на каждом из предыдущих этапов, становятся основой и обоснованием направлений работы на последующих этапах в соответствии с заданной целью. Ориентация на научно обоснованное технологичное построение воспитательной работы по формирова-

нию политической культуры старшеклассников в современной воспитательной практике школы позволит, на наш взгляд, значительно повысить уровень освоения политических знаний и ценностей и создаст необходимые предпосылки для личностного становления старшеклассников в качестве социально и политически активных граждан нашего государства, проявляющих адекватное государственной политике и идеологии конвенциальное поведение и систематически реализующих различные направления собственной общественной и профессиональной деятельности, в основе которой лежит глубокая убежденность и осознанная готовность неукоснительно следовать действующему в государстве законодательству, а также выполнять социальные обязательства и реализовывать гражданский долг.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Питюков, В. Ю.** Основы педагогической технологии : учебно-методическое пособие / В. Ю. Питюков. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Гном и Д, 2001. – 192 с.
2. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / С. А. Смирнов [и др.] ; под ред. С. А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – Москва : Академия, 2001. – 512 с.
3. **Пикан, В. В.** Управление вариативным образовательным процессом в школе : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.01 / В. В. Пикан. – Москва, 2005. – 38 с.
4. **Юдин, В. В.** Технологическое проектирование педагогического процесса : монография / В. В. Юдин. – Москва : Университетская книга, 2008. – 300 с.
5. **Симченко, О. С.** Модель политической культуры старшеклассников / О. С. Симченко // Весник МДПУ ім. І. П. Шамякіна. – 2013. – № 3. – С. 68–74.

Поступила в редакцию 10.01.2018 г.

Контакты: (+375 222) 28-41-79 (Симченко Ольга Сергеевна)

Simchenko O. THE TECHNOLOGY TO FORM SENIOR STUDENTS' POLITICAL CULTURE IN THE PROCESS OF SOCIALLY RELEVANT ACTIVITIES.

The article reflects the design of the normative model used to form political culture of senior school children. This model represents a holistic educational technology and reveals the system of structurally and meaningfully interrelated stages in the formation of students' political culture in the process of socially important activities.

Keywords: technology, educational technology, technology of forming senior students' political culture, socially significant activity.

УДК 378.147

ФОРМИРОВАНИЕ ИГРОВОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОТЕХНИКИ

И. А. Комарова

кандидат педагогических наук, доцент,

декан факультета педагогики и психологии детства

Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова

Н. Г. Здорикова

старший преподаватель кафедры педагогики детства и семьи

Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова

В настоящее время возрастают требования общества к качеству подготовки педагогов дошкольного образования с ориентацией на их профессиональное становление и личностное развитие как носителей и трансляторов ценностей современной игровой культуры в детской среде. В связи с этим в статье рассматривается одно из важных направлений системы высшего образования – разработка и реализация игротехнических основ педагогического образования студентов с учетом специфики их будущей профессиональной деятельности. Особое внимание уделяется формированию игровой позиции будущего педагога с использованием игротехники для поддержки творческих начал личности.

Ключевые слова: игровая позиция, профессиональная подготовка, игротехнические основы, психолого-педагогическая подготовка, студенты, педагоги учреждений дошкольного образования, методическое обеспечение.

Введение

Происходящее научно-теоретическое переосмысление концептуальных основ, целей и содержания профессионального образования обусловлено социально-экономическими и культурными изменениями в развитии общества. Приоритетным сегодня становится не только формирование компетентности будущих специалистов, но и интеллектуальное и творческое развитие личности. Тенденции трансформации образования направлены на повышение требований к личности педагога, к разработке инновационных содержательных и методических аспектов работы со студентами.

Особое значение в психолого-педагогической подготовке студентов для системы дошкольного образования имеет, на наш взгляд, формирование игровой позиции будущего педагога для построения образовательной работы с детьми в соответствии с запросами общества в современных социокультурных условиях. Актуальность данного исследования определяется на социальном уровне – возрастающими требованиями государства и общества к качеству подготовки педагогов дошкольного образования, которые являются трансляторами ценностей игровой культуры в детской среде; на научно-методологическом – важностью осмыслиения теоретических ориентиров в подготовке студентов, обоснования

возможностей влияния психолого-педагогического пространства вуза на поддержку творческих начал личности; на методическом уровне – необходимостью поиска и внедрения теоретико-практического обеспечения в процесс профессиональной подготовки для повышения эффективности работы преподавателей вуза по формированию у студентов готовности к педагогической деятельности.

Основная часть

Целью статьи является определение сущности игровой позиции студента, будущего педагога дошкольного образования, как основополагающего профессионального и личностного качества в условиях трансформации современной игровой культуры ребенка-дошкольника и ее формирования на игротехнической основе.

Объективные причины изменения подходов в подготовке специалистов данного профиля связаны с реальными условиями их деятельности, где особенно должна проявляться гуманистическая позиция по отношению к воспитанникам, формированию которой, на наш взгляд, способствуют игровые явления. Субъективные причины определяют необходимость освоения студентом методами руководства творческой игровой деятельностью в педагогическом процессе вуза, что способствует осознанию студентом ценности свободной и самостоятельной игры для ребенка в периоде дошкольного детства и ее развивающего значения в целом для человека. На наш взгляд, современный педагог дошкольного образования должен понимать зависимость образовательной деятельности от организации игрового пространства в учреждении дошкольного образования, уметь занимать игровую позицию и развивать личностную направленность на игру, осваивать опыт игровой культуры в целом, что способствует лучшему пониманию самоценности уникального периода детства.

Основной задачей взрослого человека, на наш взгляд, может стать потребность научиться гармонизировать собственные отношения с ребенком, обучения его способом взаимодействия со сложным и удивительным миром природы, людей, предметов быта и искусства, собственным миром. Это условие будет являться залогом физического, психологического и социального здоровья ребенка с целью выполнения им в дальнейшем основных социокультурных функций бытия. Ключ к познанию дошкольного детства следует искать в игре как наиболее близкой, органично соответствующей детской природе деятельности, где ребенок открывает для себя гораздо больше культурных смыслов, чем взрослый [1]. В связи с вышеизложенным, одним из важных направлений профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования является формирование у них игровой позиции.

Процесс развития игровой позиции педагога дошкольного образования как предмет исследования представлен в работе Е.В. Грузовой [2]. Он направлен на формирование ценностно-смыслового отношения педагога к игре, системного понимания им теоретических основ детской творческой игры, формирование аналитических и проектировочных умений, а также технологических навыков оснащения и организации игровой деятельности в учреждении дошкольного образования. Игровая позиция, по мнению исследователя, представляет собой систему устойчивого отношения педагога к детям, компонентами которой выделены игровые роли, социальные функции человека и его личностная позиция. Е.В. Грузова отмечает, что многие педагоги имеют стереотипное представление об игре как регламентированном процессе, и это привело к практике стимулирования детской игры.

А.О. Бударина игровую позицию определяет как способность творчески трансформировать в сознании события реального мира. К характеристикам данного явления исследователь относит, с одной стороны, психологическую устойчивость личности, с другой – постоянное изменение настроения человека, способствующее развитию эмоциональной и мотивационной сфер [3].

По мнению Н.П. Аникеевой, игровая позиция представляет собой отношение педагога к детям, выраженное при помощи игровых приемов [4]. Разнообразны также и проявления игровой позиции: играющий партнер (Н.Я. Михайленко), играющий режиссер (Т.Л. Чепель), координатор, консультант, со-игрок (О.В. Солнцева). В психолого-педагогической литературе для дошкольного образования (Е.В. Зворыгина, С.Л. Новосёлова, Е.И. Панько, Д.Б. Эльконин и мн. др.) больше внимания уделяется роли педагога в организации игр, его направленности на игру, методике работы по руководству играми дошкольника. Системного представления формирования игровой позиции педагога нами не выявлено.

Определив важность формирования игровой позиции для будущих педагогов дошкольного образования, а также практически обозначив необходимость совершенствования профессиональной подготовки в вузе, мы рассматриваем исследуемую категорию как интегративное свойство личности, формирующееся в процессе накопления игротехнического опыта, содержательно включающее следующие качественные профессиональные характеристики: ценностно-смысловое отношение к игровой деятельности ребенка-дошкольника, методическую компетентность, развитую эмоциональную сферу, способность устанавливать доверительные отношения (эмпатию), психологическую устойчивость, организаторские способности, рефлексию личностного и межличностного игрового взаимодействия, способность чувствовать игровое состояние, креативность. Поэтапный процесс качественного обогащения комплекса значимых характеристик является отдельным направлением научного поиска.

В исследовании В.Л. Луцевич [5] представлены сущностные характеристики игровых умений и навыков, которые в совокупности с определенным объемом теоретических знаний составляют основу компетентности педагогов в области игропрактики. Это способность осуществлять игровую деятельность на индивидуальном и коллективном уровнях; умение оценивать и применять игровые средства в педагогическом процессе; умение формулировать проблемы и решать их с использованием соответствующих игровых техник; умение владеть культурой педагогической речи, средствами верbalной и невербальной коммуникации; умение реализовать навыки игрового общения и актерского мастерства; владение методикой проведения разных видов игр. Вместе с тем, автор отмечает низкий уровень игровой культуры выпускников, недостаточное владение игровыми технологиями педагогического процесса, использования игровых средств для решения педагогических задач, вследствие отсутствия целостной системы формирования готовности к практической игровой деятельности у студентов.

Р.М. Миронова, опираясь на научные работы А.В. Запорожца, А.М. Леонтьева, Н.А. Коротковой, Н.Я. Михайленко, Д.Б. Эльконина, подчеркивает важность усвоения будущим педагогом методологии игры [6]. На основе глубокого анализа педагогической практики, исследователь отмечает, что педагоги склонны авторитарно навязывать детям свою волю, изменять направленность игры, избегают отношений партнерства в совместной игровой деятельности.

Результаты многих психолого-педагогических исследований (Е.В. Груздова, Л.В. Луцевич, Р.М. Миронова и др.) свидетельствуют о том, что уровень освоения игровых явлений студентами не отвечает запросам современного общества и требованиям профессиональной подготовки. Педагоги не достаточно используют потенциал игровой культуры в целом. Данный подход на практике изменяет сущность собственно игры как явления, призванного развивать самостоятельность, творческое начало в ребенке, произвольность поведения.

С психологической точки зрения игру и игровую культуру исследовала А.В. Черная, представляя их как условия для развития внутреннего психического пространства личности. В структурном плане, согласно А.В. Черной, игровая культура – это синтез взаимообусловленных компонентов (знаний об игре, опыта игрового взаимодействия, ценностей игры, соотношение традиционного и инновационного вида деятельности), предполагающий их обогащение и саморазвитие. Выделенные ею трансформируемые направления развития личности учитывались нами при разработке модели игротехнических основ педагогического образования студентов: от освоения социально-нормативных отношений личностью к овладению тактиками реального межгруппового общения, от подчинения игровым правилам к произвольному управлению социальным поведением, от ориентации на социальные ожидания к потребности самосовершенствования [7].

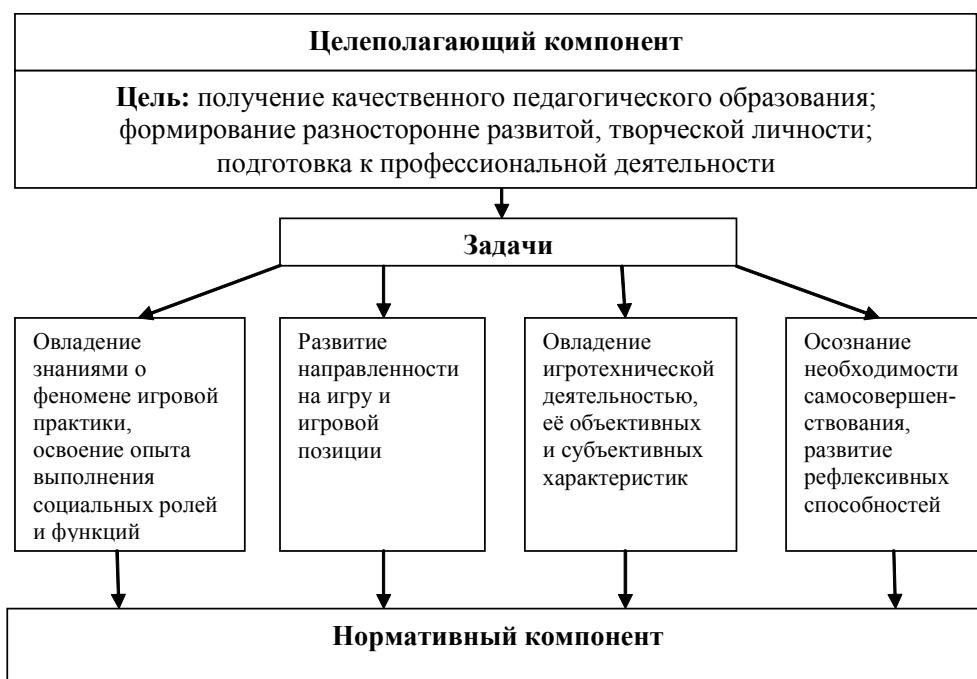
В этой связи, для целостного представления об игре как феномене культуры, следует выделить некоторые инвариантные признаки, которые позволяют отличать ее от других видов деятельности человека (учебной, трудовой): игра – это свободное и добровольное занятие, которое освобождает личность от жесткой социальной детерминированности (Р.Р. Ильясов, Й. Хейзинга и др.); игра условна и символична (А.И. Лазарев, Д.Б. Эльконин); игра интерактивна, в этом процессе происходит преобразование собственного “Я”, постижение человеческой сущности (С.С. Кашлев, А.П. Панфилова, Л.П. Павлова и др.); игра имеет свои пространственные и временные ограничения (А.И. Лазарев, А.И. Мазаев); игра двойственна, самодостаточна и внеутилитарна (Н.П. Аникеева, Ю.М. Лотман, В.И. Устиненко); самоцenna как культурная форма, развивается по своим правилам и нормам (Й. Хейзинга), находясь в стадии становления и совершенствования.

Необходимость формирования игровой позиции будущего педагога дошкольного образования на этапе вузовской подготовки способствовало как теоретической, так и практической разработке игротехнических основ педагогического образования студентов факультета педагогики и психологии детства. Нами были определены следующие задачи исследования: выявить теоретические предпосылки игротехнических основ педагогического образования; разработать модель игротехнических основ педагогического образования студентов; создать методическое обеспечение игротехнических основ педагогического образования; экспериментально проверить результативность предложенной модели.

Необходимость реализации игротехнических основ педагогического образования студентов обуславливается следующими теоретическими предпосылками: философскими, направленными на выявление ценностных и мировоззренческих оснований игровых явлений; методологическими, ориентирующими на учет ведущих тенденций развития профессионального образования в теории и практике; научными, включающими психолого-педагогические концепции и исследования игровой техники; социально-педагогическими, ориентирующими на учет образовательного процесса в вузе.

Признавая значимость игротехнических основ в совершенствовании организации и управления обучением, отметим значимую содержательную характеристику игротехнической деятельности – инновационность. Инновационная деятельность рассматривается как целостный процесс со стабильной организационной структурой, в которой доминирует преобразовательная составляющая. Данный вид деятельности реализуется посредством нормативно одобренных педагогических предписаний, подвергающихся изменению и приводящих к повышению эффективности обучения (по И.И. Цыркуну) [8]. Играотехническая деятельность ориентирована на воспроизведение тех или иных деятельности и самой личности как мыслящей, понимающей, действующей. Разработчик игры, по мнению А.П. Панфиловой, организует игровой процесс, проводит инструктаж и консультации, активно взаимодействует с участниками, осуществляет контроль, устанавливает обратную связь [9].

Разработанная нами модель игротехнических основ педагогического образования студентов основывается на положениях системного и личностно-деятельностного подходов, состоит из взаимосвязанных и соподчиненных структурных компонентов: целеполагающего, нормативного, содержательного, организационно-управленческого, ресурсного, оценочно-результативного (рисунок).





Модель игротехнических основ педагогического образования студентов

Целеполагающий компонент является системообразующим и представлен социальным заказом, ориентирующим на получение качественного профессионального образования; формирование разносторонне развитой, творческой личности студента и его подготовку к педагогической деятельности. Ценностно-целевые приоритеты определены осознание студентом необходимости самосовершенствования в педагогической профессии, развитие его рефлексивных способностей, преобладание личностно-деятельностного направления в обучении.

Нормативный компонент опирается на принципы организации игротехнической деятельности (развития способностей студента, субъектности, коммуникативности, деятельностно-рефлексивный) и сущностные характеристики игротехнической деятельности (самостоятельное целостное явление, многоцелевая система, деятельность по активизации субъектов, управлеченческая деятельность). Анализ проблем игрового процесса предполагает опору на методологические принципы необъективированного познания, а объясняющие явления в ситуации от определенной к проблемной, когда происходит рост личностных знаний и субъектного опыта студента. Принципы регулируют процесс обучения на основе игротехники

и составляют нормативную основу для реализации разработанных нами схем ситуативно-рефлексивного управления учебной деятельностью.

Содержательный компонент основан на использовании образовательного потенциала комплекса психолого-педагогических дисциплин и разных видов учебных практик, обеспечивающих усвоение студентами определенного опыта выполнения социальных ролей на разных уровнях взаимодействия.

Организационно-управленческий компонент обеспечивает интеграцию всех структурных направлений модели, представляет собой систему управления, включающую организацию обучения на игротехнической основе с использованием стратегий (взаимодействия, самоопределения, соз创ства), учетом этапов освоения игротехнической деятельности и ее уровней (организации, моделирования, управления).

Ресурсный компонент включает разнообразные средства методического сопровождения формирования игровой позиции, выделяемые на основе вида деятельности студента (проектирование, моделирование, конструирование и рефлексия взаимодействия); на основе состава объектов (материальные и идеальные средства).

Методическое обеспечение игротехнических основ педагогического образования включает технологические карты дидактических процедур для всех этапов приобщения студентов к обучению на основе игротехники; а также научные статьи, материалы докладов, программу дисциплины “Игровая деятельность детей дошкольного возраста” и соответствующий учебно-методический комплекс; учебно-методические материалы по реализации игровой технологии в профессиональной подготовке специалиста дошкольного образования, использующиеся непосредственно в образовательном процессе.

Оценочно-результативный компонент модели содержит критерии оценки (эмоциональный, деятельностный, когнитивный, личностный) и показатели (эмоционально-ценостное отношение к игре; освоение способов творческой игровой деятельности; освоение опыта выполнения разных социальных ролей; осознание личностных качеств будущего педагога, направленного на игру, его игровой позиции), диагностические средства для определения уровня развития личности (моделирующе-творческий, продуктивно-исследовательский, адаптационно-подготовительный).

Экспериментальная проверка результативности предложенной модели осуществлялась на основе модифицированного диагностического инструментария, применение которого позволило выявить положительную динамику качественного изменения деятельности студентов на моделирующе-творческом уровне, свидетельствующие о направленности на игру, готовности занимать игровую позицию и активно использовать средства игры в педагогической деятельности [10].

Обобщение данных по всем показателям эффективности обучения на основе игротехники (индекс положительного отношения к учебной группе, межличностные отношения, направленность личности на игровое общение, условия учебно-познавательной деятельности, организация учебно-познавательной деятельности, оценка опыта игрового обучения, интерес к инновациям в сфере игровой деятельности, уровень подготовленности к использованию игротехники, уровень игровой культуры, индексы уровня предметной и социальной активности, влияние игротехники на профессионально-личностные качества, способность интересно организовать досуг детей, осознанность выбора будущей профессии, отношение к педагогической деятельности) свидетельствует о ре-

зультативности модели игротехнических основ педагогического образования студентов в целом.

Нами определено, что целенаправленная организация обучения студентов на основе игротехники оптимизирует педагогическую подготовку будущих специалистов дошкольного образования и повышает их активность в теоретическом осмыслении накопленного игрового опыта и развитии профессиональных качеств, присущих игровой позиции.

Заключение

Таким образом, игротехника способствует: формированию игровой позиции будущих педагогов, особенно востребованной в педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения; расширению наличного инновационного опыта студента; а также обеспечивает поддержку творческих начал личности в процессе профессионального становления, результатом которой является генерация эмоций как источника новых начинаний, способность личности выстраивать собственную деятельность, возможность оптимизации познания и развитие активности субъекта, разрушение единобразия учебного процесса, способность созидания самого себя как духовной целостности. Предложенная авторская модель игротехнических основ педагогического образования, которая содержит взаимосвязанные и соподчиненные структурные компоненты (целеполагающий, нормативный, содержательный, организационно-управленческий, ресурсный, оценочно-результативный), обеспечила статистически значимые положительные изменения деятельности студентов на моделирующем-творческом уровне.

Проведенное нами исследование не исчерпывает всех аспектов данной проблемы. Требуются дополнительные исследования, связанные с разработкой теоретических основ комплексного применения игротехнической деятельности в педагогическом образовании, изучением игровой позиции педагога с учетом половозрастных особенностей детей. Актуальным является введение в систему профессиональной подготовки специальных тренингов по освоению игротехнической деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Комарова, И. А.** Детство как социокультурный феномен / И. А. Комарова // Весник МДУ ім Я. А. Куліашова. – 2009. – № 2–3(33). – С. 208–211.
2. **Груздова, Е. В.** Научно-педагогические основы развития игровой позиции воспитателя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. В. Груздова. – Архангельск, 2001. – 187 л.
3. **Бударина, А. О.** Ролевая игра как средство формирования профессиональной коммуникативности студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. О. Бударина. – Калининград, 2001. – 282 л.
4. **Аникеева, Н. П.** Анализ имитационных педагогических игр / Н. П. Аникеева // Игра в педагогическом процессе : сборник научных трудов ; под ред. Н. П. Аникеевой. – Новосибирск, 1989. – С. 28–37.
5. **Луцевич, Л. В.** Подготовка студентов педвузов к игровой деятельности со школьниками : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. В. Луцевич ; Витебский государственный университет имени П. М. Машерова. – Витебск, 1998. – 20 с.
6. **Міронава, Р. М.** Падрыхтоўка студэнтаў да кіраўніцтва гульнявой дзейнасцю / Р. М. Міронава // Фарміраванне асобы студэнта і школьніка на аснове духоўных каштоўнасцей грамадства : матэрыялы рэспубліканскай навукова-практычнай канферэнцыі, Мінск, 1996. – С. 167–169.
7. **Черная, А. В.** Феноменология традиций игровой культуры: опыт историко-генетического исследования / А. В. Черная // Развитие личности. – 2011. – № 2. – С. 82–105.

8. **Цыркун, И. И.** Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. – Минск : Тэхналогія, 2000. – 326 с.
9. **Панфилова, А. П.** Игровое моделирование в деятельности педагога : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А. П. Панфилова ; под общ. ред. В. А. Сластенина, И. А. Клесниковой. – 2-е изд., стер. – Москва : Академия, 2007. – 368 с.
10. **Здорикова, Н. Г.** Организация обучения будущих педагогов дошкольного образования на игро-технической основе / Н. Г. Здорикова // Вестник ВДУ ім. П. М. Машэ-рава. – 2014. – № 4. – С. 97–102.

Поступила в редакцию 17.11.2017 г.

Контакты: komarovamgu@mail.ru (Комарова Ирина Анатольевна)

zdrorikova_nata@mail.ru (Здорикова Наталья Геннадьевна)

Komarova I., Zdorikova N. FORMATION OF THE GAME POSITION OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS ON THE BASIS OF THE GAME-TECHNIQUES.

At present the society's demands for the quality of the preschool educators' training are increasing. These demands stress the importance of the teachers' professional and personal development as the supporters of the modern game culture. The article deals with one of the important directions in the system of higher education – the development and implementation of the game technical fundamentals of the pedagogues' education taking into account the specifics of their future professional activity. Particular attention is paid to the formation of the game position of the future teacher able to use game technology to support creative potential of individuals.

Keywords: game position, professional training, game technical fundamentals, psychological and pedagogical preparation, students, teachers of preschool education institutions, methodological support.

УДК 378 (075.8)

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КУРСАНТОВ – БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ – В ПРОБЛЕМНОМ ПОЛЕ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Л. А. Рябцева

преподаватель

Могилевский институт МВД Республики Беларусь

Автором статьи проанализирован ряд существующих научных подходов к определению “коммуникативной компетентности”, структурному и содержательному аспектам исследуемого феномена, выявлено значение коммуникативной компетентности для служебно-профессиональной деятельности будущего сотрудника внутренних дел.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, компетенции, знания, умения, способности, процесс общения, структура коммуникативной компетентности.

Введение

В условиях нынешнего рынка труда к претендентам на вакантные должности предъявляются достаточно высокие требования относительно их личностно-профессиональных качеств. В этом отношении особой щадительностью и оправданной категоричностью в подборе кадров отличаются государственные структуры, задействованные тем или иным образом в обеспечении национальной безопасности страны. Избранный подход является определяющим и со стороны органов внутренних дел, которые в том числе и посредством системы учреждений образования, осуществляющих профессиональную подготовку будущих сотрудников, нацелены на то, чтобы такой выпускник в перспективе способствовал укреплению кадрового резерва ведомственной структуры.

Обозначенная потребность определяет содержание реализуемого в соответствии с Постановлением Министерства образования Республики Беларусь “Об утверждении, введении в действие образовательных стандартов высшего образования I ступени” от 30.08.2013 № 87 (в ред. от 31.07.2017 г.) (далее – Образовательный стандарт) для специальностей 1-93 01 03 – Правовое обеспечение оперативно-розыскной деятельности, 1-93 01 01 – Правовое обеспечение общественной безопасности образовательного процесса, направленного на формирование компетенций, которыми после окончания высшего учебного заведения должен обладать состоявшийся сотрудник органов внутренних дел. Ряд компетенций, прописанных Образовательным стандартом, составляет содержание коммуникативной компетентности, развитие которой способно повысить уровень коммуникативной культуры курсанта как будущего сотрудника органов внутренних дел, качественно улучшить процесс интеракции специалиста, взаимодействующего с широким кругом индивидов в силу выполнения им своих служебно-профессиональных обязанностей.

Вместе с тем вопрос развития коммуникативной компетентности курсантов как будущих сотрудников органов внутренних дел остается открытым ввиду

того, что существующие методики, направленные на организацию обозначенного процесса, в меньшей степени затрагивают данную категорию обучающихся.

Анализ научных, нормативных правовых источников, программно-планирующей документации позволил выявить существующие противоречия:

- между осознанием теоретической важности развития коммуникативной компетентности и отсутствием единого похода к пониманию сущности данного феномена как педагогического явления;
- между объективными возможностями для развития коммуникативной компетентности будущих сотрудников органов внутренних дел в процессе получения профессионального образования и недостаточным количеством необходимого методического обеспечения для организации обозначенного процесса;
- между потребностью курсантов достичь профессионального роста и недостаточно высоким уровнем коммуникативного потенциала обучающегося ведомственного учебного заведения.

Основная часть

Современная национальная система образования высшей школы постоянно совершенствуется под влиянием ряда мировых образовательных тенденций: гуманизации, гуманитаризации, непрерывности, информатизации образования и др.

Вместе с тем, в условиях модернизации мировой педагогической системы продолжает сохраняться неоднозначность научного видения в отношении некоторых проблемных вопросов, что приводит к появлению ряда подходов к их пониманию (компетентностного, междисциплинарного, средового и т. д.). Примером подобного полиаспектного изучения в условиях актуальных образовательных тенденций стала коммуникативная компетентность как категориальная составляющая многих отраслей научного знания (рисунок 1)

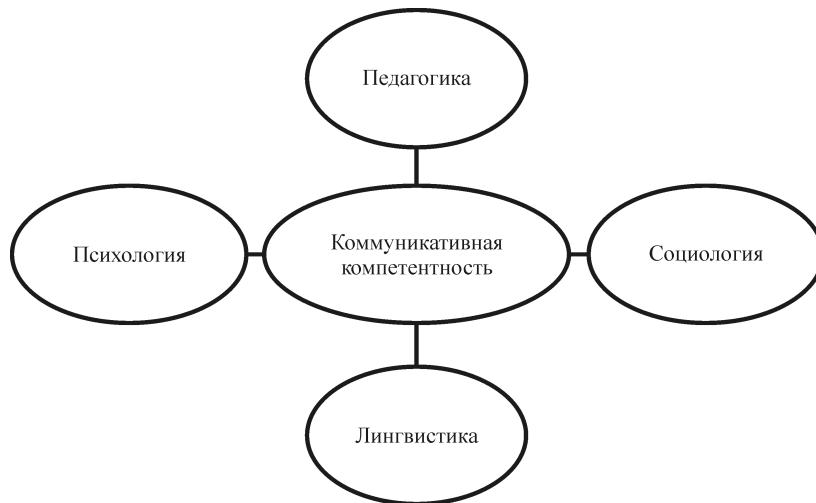


Рисунок 1. Коммуникативная компетентность в дисциплинарном поле науки

Анализу понятия “коммуникативная компетентность” с логической необходимостью должно предшествовать изучение содержательного аспекта его составляющей, т. е. компетентности в целом.

Одним из первых о природе компетентности и ее полиструктурности заговорил британский психолог Джон Равен в своей книге “Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация” (1984). Не определяя понятие “компетентность”, ученый ввел термин “компоненты компетентности”, обозначая им характеристики и способности людей, позволяющие последним достигать личностно значимых целей [1, с. 280]. К таким компонентам он отнес не только интеллект и способности, но и внутреннюю мотивацию, считая ее ключевой составляющей компетентности [1, с. 280].

Дж. Равеном было выделено 37 видов компетентностей и обозначены способы их проявления/непроявления. При этом Дж. Равен не дает их групповой классификации. Однако в приведенном перечне единиц представляется возможным отметить те из них, которые целесообразно относить к коммуникативным (способность слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят, доверие, способность разрешать конфликты и смягчать разногласия, способность к совместной работе ради достижения цели [1, с. 281–297] и т. д.).

Отсутствие четкого разграничения понятий “компетенция” и “компетентность” в работе Дж. Равена “Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация” (1984) было восполнено позднее гипотезой об очевидной нетождественности внешне синонимичных терминов “компетентность” и “компетенция” и нашло свое отражение и подтверждение в психолого-педагогических исследованиях И.А. Зимней, Э.Ф. Зеера, А.В. Хоторского, Л.А. Хоторской, Ю.Н. Емельянова, В.В. Краевского и др. Системному анализу со стороны ученых были подвергнуты оба понятия, их содержательный и структурный аспекты в ключе развития и распространения идей компетентностного подхода в Европе (начиная с 70-х гг. XX в.). Образовательные системы стран постсоветского пространства (в том числе, Республика Беларусь, Россия) переняли прогрессивную идею. Однако к единому пониманию компетенции и компетентности учеными так и не пришли, что не лучшим образом сказывается на однозначном смысловом восприятии понятий и вызывает подмену одного термина другим.

Для системного изучения самого феномена “коммуникативная компетентность” необходимо прибегнуть к междисциплинарному анализу подходов понимания его сущности. Наряду с педагогикой и психологией коммуникативная компетентность является одновременно объектом изучения научной социологической мысли. Ведущим в исследовании проблемы коммуникативной компетентности личности в области социологии является комплементарный парадигмальный подход (Т.М. Дризде, В.Я. Ядов). Суть обозначенной концепции заключается в “сомнечении, взаимодополнении парадигм” [2].

Очевидным является тот факт, что коммуникативная компетентность в ракурсе существующих подходов научного познания представляет собой многомерное явление, сущность, структура и содержание которого определяются особенностями научного восприятия. При этом отмечается недостаточная изученность феномена “коммуникативная компетентность” с точки зрения педагогической науки.

Вместе с тем видовое многообразие компетентностей (социально-психологическая, профессиональная, академическая, социально-перцептивная, аутопсиологическая, психолого-педагогическая, конфликтологическая и т. д.), выявленное в процессе изучения исследуемой проблемы, позволило конкретизировать место коммуникативной компетентности в системе компетентностей будущего специалиста. Согласно позиции А.В. Хоторского, современным реалиям научно-

го знания отвечает система разделения компетенций на предметные, общепредметные и ключевые [3]. Коммуникативная компетентность, по мнению ряда авторов (Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова, А.В. Хуторской) принадлежит к числу ключевых, поскольку ее отличает универсальный характер использования.

Вхождение коммуникативной компетентности (наряду с практической (специальной), социальной, психологической, информационной, экологической компетентностями) в разряд профессиональных компетентностей [4] – еще одна существующая точка зрения. Так ученый-психолог В.Г. Зазыкин считает коммуникативную компетентность видом психологической компетентности [5, с. 47–48]. Наличие коммуникативной составляющей в структуре отдельных видов компетентностей обусловили точку зрения Ю.М. Жукова, который определяет коммуникативную компетентность как “метакомпетентность или ядерную компетентность” [6, с. 101] по той причине, что ей отводится роль связующего звена таких образований, как социальная, профессиональная, межличностная компетентность. Подобной позиции придерживаются и Н.В. Громыко, Ю.В. Громыко.

Отсутствие единого мнения по поводу отнесения изучаемой компетентности к тому или иному виду сопряжено также с проблемой отсутствия единого научного толкования относительно сущности, содержания и структуры коммуникативной компетентности. Вывод о существующем множестве определений данной общенациональной дефиниции стало возможным сделать посредством анализа научных, научно-публицистических, энциклопедических источников. В свою очередь выявленная диверсификация обусловлена рядом существующих подходов к содержанию понятия “коммуникативная компетентность”.

Коммуникативная компетентность как деятельностная характеристика, основу которой составляют конкретные способы деятельности, навыки, умения, способности личности, является сферой научных интересов Л.К. Гейхман, В.Н. Куницина, Л.А. Петровской, Г.С. Трофимовой, Ф.И. Шаркова. В ряде случаев коммуникативная компетентность выступает в роли социально-психологического образования. Данную точку зрения разделяют В.Г. Зазыкина, А.Г. Карапяни. Как личностную характеристику коммуникативную компетентность обозначил А.А. Бодалев. Право на существование имеет и позиция Ю.Н. Емельянова, рассматривающего коммуникативную компетентность через призму профессиональной мобильности.

Результаты проведенной работы с опорой на существующие подходы научного познания нашли свое отражение в таблице следующего содержания (таблица 1).

Таблица 1 – Подходы к определению понятия “коммуникативная компетентность”

Автор	Определение понятия	Источник
А.А. Бодалев	Коммуникативная компетентность – сложная личностная характеристика, включающая коммуникативные способности и умения, психологические знания в области общения, свойства личности, психологические состояния, сопровождающие процесс общения [7, с. 185].	Психология общения. Энциклопедический словарь / А.А. Бодалев [и др.] ; под общ. ред. А.А. Бодалева. – М. : Когито-центр, 2011. – 237 с.

Продолжение таблицы 1

Автор	Определение понятия	Источник
Л.К. Гейхман	Коммуникативная компетентность – способность осознавать, устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми, решать коммуникативные задачи в разнообразных ситуациях профессионального взаимодействия адекватными средствами, т. е. использовать систему внутренних ресурсов, необходимых для осуществления эффективной коммуникативной деятельности [8].	Гейхман, Л.К. Коммуникативная компетентность профессионала / Л. Гейхман // Профессиональное образование. – 2006. – № 3. – С. 28–29.
В.Н. Куницына	Коммуникативная компетентность – владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаяев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдения приличий, воспитанность; ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выраждающих его, освоенного ролевого репертуара в рамках данной профессии [9, с. 331–332].	Куницына, В.Н. Межличностное общение : учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
Л.А. Петровская	Коммуникативная компетентность – совокупность навыков и умений, необходимых для общения [10, с. 86].	Петровская, Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
Ф.И. Шарков	Коммуникативная компетентность – умение выбора коммуникативного кода, обеспечивающего адекватное восприятие и целенаправленную передачу информации в конкретной ситуации [11].	Шарков, Ф.И. Основы теории коммуникации / Ф.И. Шарков. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://iub.at.ua/_ld/0/61_.pdf . – Дата доступа: 03.04.2017.
А.Г. Кааяни	Коммуникативная компетентность – это сложное социально-психологическое образование, выражющееся в способности человека адекватно оценивать себя, свое место среди других людей, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния партнеров по общению, прогнозировать межличностные события, выбирать и осуществлять адекватные способы обращения с окружающими [12, с. 192].	Кааяни, А.Г. Социально-психологический тренинг как средство развития коммуникативной компетентности личности сотрудника милиции / А.Г. Кааяни // Психология общения и переговоров в экстремальных условиях : учеб. пособие / А.Г. Кааяни, В.Л. Цветков. – М. : ЮНИТИ-ДАНА : Закон и право, 2014. – С. 191–205.
В.Г. Зазыкин	Коммуникативная компетентность – способность личности устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми; система специальных знаний и умений, обеспечивающих эффективное общение и взаимодействие [5, с. 48].	Зазыкин, В.Г. Психологическая компетентность государственных служащих: психолого-акмеологические характеристики / В.Г. Зазыкин // Психология профессиональной деятельности: Лекции “В помощь преподавателю” / под общ. ред. А.А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2009. – С. 35–50.

Окончание таблицы 1

Автор	Определение понятия	Источник
Ю.Н. Емельянов	Коммуникативная компетентность – ситуативная адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными (речевыми и неречевыми) средствами социального поведения [10, с. 86].	Чернова, Г.Р. Психология общения : учебное пособие / Г.Р. Чернова, Т.В. Слотина. – СПб. : Питер, 2012. – 240 с.
Г.С. Трофимова	Коммуникативная компетентность есть способность человека взаимодействовать с другими вербально, невербально или молча [13, с. 26].	Трофимова, Г.С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты : монография / Г.С. Трофимова. – Ижевск : УдГУ, 2012. – 116 с.

Анализ подходов к содержанию понятия “коммуникативная компетентность” не только засвидетельствовал наличие диверсификации исследуемого термина, но и позволил осуществить его структурный анализ, результатами которого было зафиксировано расхождение мнений относительно структурообразующих компонентов исследуемой дефиниции. Что в свою очередь не является критичным, а лишь подтверждает предположение о том, что подвижность коммуникативной интеракции связана с возможностью управления процессом развития коммуникативной компетентности в рамках образовательного процесса высшей школы, поскольку определяется представлениями о структуре исследуемого вида компетентности.

Проведенная работа по выявлению элементов коммуникативной компетентности, составляющих содержание ее структуры, позволила сделать следующие выводы. Рядом авторов (Г.С. Васильева, С.А. Езова, И.Н. Зотова, Е.В. Сидоренко) выведена обобщенная структура коммуникативной компетентности, включающая в себя знания, умения, способности коммуникативной направленности, но без развернутой детализации рассматриваемых единиц. Это позволяет наполнять выделенные элементы конкретно-индивидуальным содержанием и прибегать к их альтернативной интерпретации.

Ю.Н. Емельянов, В.А. Лабунская, напротив, сужают перечень составляющих коммуникативной компетентности до определенного объема и качественно-го наполнения умений, способностей, качеств личности (осознание своих ценностных ориентаций, потребностей; умение свободно владеть вербальными и невербальными средствами общения; точность (правильность) восприятия других людей и т. п.).

Л.К. Гейхман конкретизирует структуру коммуникативной компетентности через 4 группы характеристик (поведенческие, эмоциональные, когнитивные, личностные), указывая элементы наполнения каждой из них, которые были нами проанализированы и включены в сводную таблицу. Наряду с Л.К. Гейхман развернутую структуру коммуникативной компетентности предлагает и А.А. Бодалев: мотивационный, когнитивный, личностный и поведенческий компоненты [7, с. 186], терминологическое пространство каждого из которых отвечает научному видению автора в разрезе психологической отрасли знаний.

Приведенные данные были обобщены нами таким образом, чтобы получить наглядное отображение возможных составляющих компонентов коммуникативной компетентности и представить их содержательную характеристику. В качестве алгоритма контент-анализа мы использовали результаты исследования “Ме-

тодологическая культура педагога: междисциплинарные основы и теоретическое содержание" Е.И. Снопковой [14, с. 33].

Так, результаты проведенного контент-анализа структурных составляющих коммуникативной компетентности показали следующее:

1) коммуникативная компетентность включает в себя 4 компонента: операционально-деятельностный, когнитивный, личностный и рефлексивный;

2) среди названных компонентов выделяются те, которые позиционируются как ведущие – операционально-деятельностный и личностный компоненты;

3) каждый из четырех выделенных компонентов имеет свою структуру: операционально-деятельностный компонент представлен коммуникативными умениями и навыками, коммуникативными способностями; когнитивный компонент включает в себя коммуникативные навыки, познавательные психические процессы и состояния; личностный компонент содержит личностные качества, систему ценностей, потребностей, мотивов и систему психологических характеристик; рефлексивный компонент наполнен гностическими, рефлексивными, оценочными, аналитическими способностями;

4) в составе каждого из обозначенных компонентов коммуникативной компетентности существуют элементы, имеющие преобладающее значение в их составе. Так в составе операционально-деятельностного компонента определяющими являются коммуникативные способности. Когнитивный компонент в основном представлен коммуникативными знаниями, личностный – системой психологических характеристик. Что касается рефлексивного компонента, то его структура не такая развернутая в сравнении с вышеизложенными компонентами изучаемой компетентности. По этой причине его состав не является оформленным.

Наглядное обобщенное отражение такого рода информации представлено нами в виде таблицы (таблица 2).

В количественно-процентном соотношении данная информация имеет вид диаграммы, содержательный аспект которой позволяет заключить, что в пропорциональном отношении точки зрения авторов относительно структурных компонентов категориальной дефиниции "коммуникативная компетентность" распределяются следующим образом: 44,8% авторов выделяют в составе коммуникативной компетентности операционально-деятельностный компонент, 17,2% – личностный компонент, 31% – когнитивный. Оставшийся процент авторов – 6,9% – делают акцент на рефлексивном компоненте компетентности (рисунок 2).

Такое распределение позиций компонентов в структуре исследуемой компетентности позволяет сделать вывод о том, что базисом обозначенной компетентности является операционально-деятельностный ее компонент. Вместе с тем, нельзя недооценивать значение как когнитивного, так и личностного компонентов. Что касательно рефлексивной составляющей коммуникативной компетентности, то есть необходимость отметить, что представленный компонент имеет малый удельный вес в ее структуре. Это в свою очередь позволяет предположить, что значение рефлексивного компонента коммуникативной компетентности несколько недооценивается, хотя на современном этапе развития психолого-педагогической науки рефлексия является собой базисную составляющую ряда значимых, в том числе в сфере обучения, воспитания, общения, процессов и явлений.

Таблица 2 – Структурный анализ дефиниции “коммуникативная компетентность”: результаты контент-анализа

Структура понятия “коммуникативная компетентность”			
1. Операционально-действийностный компонент			
1.1 коммуникативные умения и навыки	+	+	+
1.2 коммуникативные способности	+	+	+
2. Когнитивный компонент			
2.1 коммуникативные знания	+	+	+
2.2 познавательные психические процессы и состояния	+	+	+
3. Личностный компонент			
3.1 личностные качества	+	+	+
3.2 система психологических характеристик	+	+	+
3.3 система ценностей и потребностей, мотивов	+	+	+
4. Рефлексивный компонент			
4.1 гностические способности	+	+	+
4.2 рефлексивные, оценочные и аналитические способности	+	+	+

В количественно-процентном соотношении данная информация имеет вид диаграммы, содержательный аспект которой позволяет заключить, что в пропорциональном отношении точки зрения авторов относительно структурных компонентов категориальной дефиниции “коммуникативная компетентность” распределяются следующим образом: 44,8% авторов выделяют в составе коммуникативной компетентности операционально-деятельностный компонент, 17,2% – личностный компонент, 31% – когнитивный. Оставшийся процент авторов – 7,0% – делают акцент на рефлексивном компоненте компетентности (рисунок 2).

Такое распределение позиций компонентов в структуре исследуемой компетентности позволяет сделать вывод о том, что базисом обозначенной компетентности является операционально-деятельностный ее компонент. Вместе с тем нельзя недооценивать значение как когнитивного, так личностного компонентов. Что касательно рефлексивной составляющей коммуникативной компетентности, то есть необходимость отметить, что представленный компонент имеет малый удельный вес в ее структуре. Это в свою очередь позволяет предположить, что значение рефлексивного компонента коммуникативной компетентности несколько недооценивается, хотя на современном этапе развития психолого-педагогической науки рефлексия является собой базисную составляющую ряда значимых, в том числе в сфере обучения, воспитания, общения, процессов и явлений.

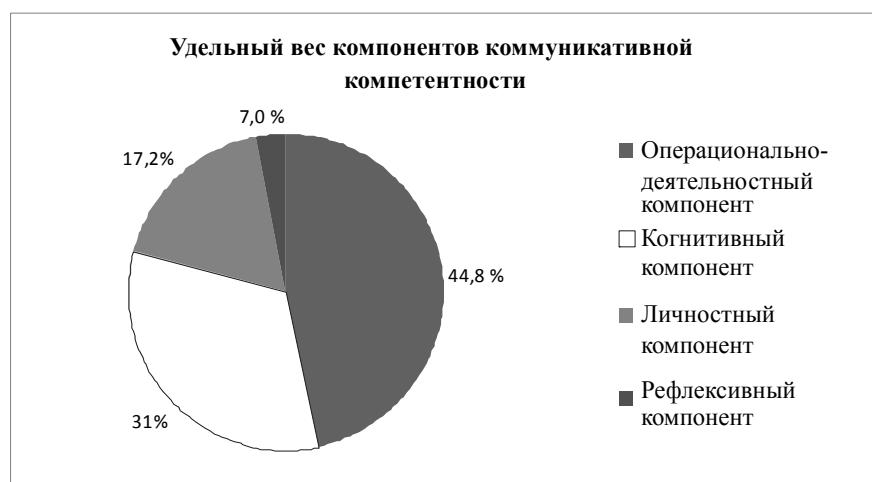


Рисунок 2

Заключение

Резюмируя сказанное, необходимо отметить, что проведенный анализ позволил выявить существование проблемы отсутствия однозначного определения коммуникативной компетентности, что вывило необходимость в дальнейшем очертировать понятийное поле категории “коммуникативная компетентность” во избежание двусмысленности ее толкования и понимания в рамках проводимого исследования. Ввиду этого последующий выбор опорного определения надлежит производить, исходя из тех структурных составляющих коммуникативной компетентности, которые будут в полной мере отвечать актуальным представле-

ниям современной общественности и государства о личности сотрудника органов внутренних дел с точки зрения его коммуникативной мобильности.

В ходе проведенной аналитической работы по обозначенной теме нами не было выявлено строго регламентированной структуры коммуникативной компетентности с точки зрения педагогики. Это позволило в контексте изложенного определить разработку модели исследуемой компетентности в качестве следующего этапа научного исследования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Равен, Дж.** Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – Москва : Когито-центр, 2000. – 396 с.
2. **Чанкова, Е. В.** Исследование коммуникативной компетентности личности в формате типов общественного развития / Е. В. Чанкова // Теория и практика общественного развития [Электронный ресурс]. – 2014. – № 18. – Режим доступа: file:///C:/Documents%20and%20Settings/Admin/%D0%9C%D0%BE%D0%B8%20%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/issledovanie-kommunikativnoy-kompetentnosti-lichnosti-v-formate-tipov-obschestvennogo-razvitiya.pdf. – Дата доступа: 01.12.2017.
3. **Хуторской, А. В.** Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // Интернет-журнал “Эйдос” [Электронный ресурс]. – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. – Дата доступа: 01.12.2017.
4. **Смирнова, Е.** Роль формирования коммуникативных умений в профессиональной подготовке будущих специалистов / Е. Смирнова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена [Электронный ресурс]. – 2007. – Т. 8, № 30. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/rol-formirovaniya-kommunikativnyh-umeniy-v-professionalnoy-podgotovke-buduschihspspecialistov>. – Дата доступа: 01.12.2017.
5. **Зазыкин, В. Г.** Психологическая компетентность государственных служащих: психолого-акмеологические характеристики / В. Г. Зазыкин // Психология профессиональной деятельности: Лекции “В помощь преподавателю” / под общ. ред. А. А. Деркача. – Москва : Изд-во РАГС, 2009. – С. 35–50.
6. **Жуков, Ю. М.** Коммуникативный тренинг / Ю. М. Жуков. – Москва : Гардарики, 2003. – 223 с.
7. Психология общения : энциклопедический словарь / А. А. Бодалев [и др.] ; под общ. ред. А. А. Бодалева. – Москва : Когито-центр, 2011. – 237 с.
8. **Гейхман, Л. К.** Коммуникативная компетентность профессионала / Л. К. Гейхман // Профессиональное образование. – 2006. – № 3. – С. 28–29.
9. **Куницына, В. Н.** Межличностное общение : учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
10. **Чернова, Г. Р.** Психология общения : учебное пособие / Г. Р. Чернова, Т. В. Слотина. – СПб. : Питер, 2012. – 240 с.
11. **Шарков, Ф. И.** Основы теории коммуникации / Ф. И. Шарков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://iub.at.ua/_ld/0/61_.pdf. – Дата доступа: 01.12.2017.
12. **Кааяни, А. Г.** Социально-психологический тренинг как средство развития коммуникативной компетентности личности сотрудника милиции / А. Г. Кааяни // Психология общения и переговоров в экстремальных условиях : учеб. пособие / А. Г. Кааяни, В. Л. Цветков. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА : Закон и право, 2014. – С. 191–205.
13. **Трофимова, Г. С.** Педагогическая коммуникативная компетентность : теоретический и прикладные аспекты : монография / Г. Трофимова. – Ижевск : УдГУ, 2012. – 116 с.

14. **Снопкова, Е. И.** Методологическая культура педагога: междисциплинарные основы и теоретическое содержание : монография / Е. И. Снопкова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – 188 с.

Поступила в редакцию 17.01.2018 г.

Контакты: hpkf1983@mail.ru (Рябцева Людмила Александровна)

Ryabtseva, L. COMMUNICATIVE COMPETENCE OF MILITARY STUDENTS – FUTURE EMPLOYEES OF INTERNAL AFFAIRS BODIES – IN THE PROBLEM FIELD OF SCIENTIFIC RESEARCH.

The article reveals the importance of communicative competence for professional activities of a future employee of internal affairs bodies. The author examines the essence, structure and content of communicative competence in terms of existing scientific approaches.

Keywords: communicative competence, competence, knowledge, abilities, communication process, structure of communicative competence.

УДК 37.018.15

УЧЕТ ТИПОЛОГИИ СЕМЕЙНЫХ СТРУКТУР В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ

E. V. Антипова

старший преподаватель

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье актуализируется проблема формирования педагогической культуры родителей. Автором анализируются различные типы семейных структур и их влияние на формирование личности ребенка. Раскрываются основные направления работы с различными типами семей в процессе взаимодействия учреждений образования и семьи по формированию педагогической культуры родителей.

Ключевые слова: взаимодействие учреждений образования и семьи, типы семейных структур, однодетная семья, многодетная семья, неполная семья, формально благополучная семья, неблагополучная семья.

Введение

Конец XX – начало XXI ст. обозначили новый взгляд на семью и семейное воспитание. С одной стороны, признается ведущая роль семьи в становлении личности, семейное воспитание рассматривается как важнейший фактор, определяющий психическое и физическое здоровье ребенка, его становление и успешность в жизни. С другой стороны, в обществе все чаще наблюдаются процессы, способствующие обострению семейных проблем (прерывается преемственность педагогической традиции в семейном воспитании, разрушается статус семьи, как воспитательного института, сокращаются воспитательные ресурсы родителей, нарушаются нравственные представления о браке и семье, усиливается тенденция самоустраниния родителей (особенно отцов) от решения вопросов обучения и воспитания детей) и разрушению традиционной модели семьи.

Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится не только в наиболее важный период своей жизни, но и на протяжении значительной части своей жизни. Однако, как показывает анализ социокультурной ситуации, существенная часть детей и подростков не получает должной поддержки со стороны родителей, зачастую находится в конфликтной, неблагополучной обстановке (на конец 2016 г. в Республике Беларусь было зарегистрировано 13914 неблагополучных семей, в которых воспитывается 21767 несовершеннолетних) [1], что препятствует полноценному развитию и жизнедеятельности ребенка.

В связи с этим, актуальной задачей для учреждений образования становится целенаправленная деятельность “по повышению уровня родительской ответственности за воспитание детей, педагогической компетентности родителей и лиц, их заменяющих” [2], ответственного отношения за физическое, психологическое и духовное здоровье каждого члена семьи, придание семейному воспитанию целенаправленного, общественно значимого характера, в целом создание условий для формирования педагогической культуры родителей.

© Антипова Е. В., 2018

Основная часть

Семью как важнейший институт социализации личности следует рассматривать в качестве модели и формы базового жизненного тренинга личности. Тип семейной структуры, особенности взаимоотношений в общении между членами семьи создают специфическую морально-психологическую атмосферу, которая играет важную роль в решении каждой семьей ее воспитательных задач.

Анализ литературы показывает, что в социологии, психологии и педагогике существуют различные основания типологий семейных структур. Семьи классифицируют:

- по структуре (“нуклеарная”, состоящая из мужа, жены и их детей, “полненная”, характеризующаяся увеличенным составом, “смешанная” или “перестроенная”, образовавшаяся вследствие брака разведенных людей, “семья родителя-одиночки” [3];
- по критерию власти (патриархальные, где главой семейного государства является отец, матриархальные, где наивысшим авторитетом и влиянием пользуется мать, эгалитарные, в которых преобладает ситуативное распределение власти между отцом и матерью) [4];
- по структурному составу (полная семья, где есть мать и отец, неполная семья – есть только мать или отец, искаженная или деформированная – отчим вместо отца или мачеха вместо матери), по функциональным особенностям (гармоничная, дисгармоничная) [5];
- по количеству детей (бездетные, однодетные, малодетные (два ребенка), многодетные (трое и более детей)) [6].

Также семьи классифицируют по характеру взаимоотношений, по месту проживания, по типу воспитательных ошибок, по функциональной состоятельности, по семейному стажу, по ценностной направленности и др. В.С. Торохтий, Н.С. Видерман в книге “Психология социальной работы с семьей” [7] приводят характеристику более сорока видов семей по более чем десяти критериям. Очевидно, что каждую семью одновременно можно характеризовать по разным показателям и отнести сразу к нескольким типам. Принадлежность семьи к тому или иному типу определяет не только ее воспитательные возможности, но и во многом обуславливает методы и средства организации взаимодействия учреждений образования и семьи по формированию педагогической культуры родителей.

Характеристика семьи, как правило, начинается по критериям, отражающим состав, полноту семьи и количество детей. Соответственно, работа учреждений образования по организации процесса взаимодействия с семьей строится на основе обозначенных критериев. На характеристике типологических особенностей семей по структуре, полноте и количеству детей и на основных направлениях работы с названными категориями семей остановимся подробнее.

При организации работы с однодетной семьей следует учитывать, что это не только проблема демографическая, социальная, но и проблема педагогическая. Единственный ребенок в семье – это объективно более трудный субъект воспитания, т. к. он, как правило, либо позже взрослеет, либо приобретает признаки взрослости слишком рано. Кроме того, в однодетной семье все внимание и забота направлены на единственного ребенка, что, как правило, создает условия для формирования эгоистичных черт характера, делает ребенка менее терпимым к окружающим.

Для многодетной семьи характерна большая стабильность, чем в одно- и двухдетных семьях, обусловлено это тем, что регулярное пополнение семьи но-

врожденными детьми дает родителям много радости, тем самым обостряя супружеский долг и укрепляя супружеский союз.

При организации работы с многодетной семьей следует учитывать следующие ее характерные черты. Многодетная семья – это благодатная почва для совершенствования личности родителей, незаменимая школа коллективизма, подготовки каждого ребенка к будущей самостоятельной семейной жизни. Воспитательный потенциал многодетной семьи уникален, т. к. есть все необходимые условия для усвоения нравственных норм и правил, формирования у детей чуткости, человечности, отзывчивости, ответственности, заботы и уважения к людям, снижается возможность формирования таких качеств характера, как эгоизм, себялюбие, леность. Дети из таких семей обычно, не капризные, расторопные, ловкие и самостоятельные, у них отмечается больше заботы и тепла о других, меньше эгоцентризма и зазнайства.

Однако в семье такого типа взрослые часто утрачивают чувство справедливости, не всегда проявляют одинаковую привязанность к детям. Негативной стороной такой семьи является и то, что психическая и физическая нагрузка, которая ложится на родителей, увеличивается в несколько раз, особенно на мать, которая имеет меньше свободного времени и возможностей для развития детей и общения с ними, для проявления внимания к их интересам.

Среди негативных сторон многодетной семьи следует отметить, что у детей часто бывает занижена самооценка, существует также опасность неправильного распределения обязанностей между детьми, что приводит к лишению старшего ребенка детских и юношеских радостей.

Особого внимания требуют неполные семьи, количество которых, как свидетельствует статистика, увеличивается. Неполные семьи – это семьи, где воспитанием ребенка занимается один родитель (чаще мать). Психологи выделяют дополнительную категорию неполных семей – функционально неполные семьи, где присутствуют оба родителя, но в связи с профессиональными либо другими обстоятельствами мало оставляют времени для семьи, либо вообще забывают о своих воспитательных функциях.

Условия воспитания ребенка в неполной семье характеризуются рядом особенностей. Прежде всего, это материальные трудности, с которыми сталкиваются одинокие родители, не возможность реализовать одновременно обе родительские позиции, дефицит мужского влияния, затруднения в обучения подростков навыкам общения с представителями противоположного пола. Кроме того, у детей из неполных семей могут возникать нервные и психические расстройства, нарушения поведения, наблюдается множество трудностей психологического характера (от неуверенности и тревожности до нарушения полоролевой самоидентификации и снижения самооценки).

Неблагоприятные последствия для формирования личности ребенка могут иметь формально благополучные семьи. Как правило, это полные семьи со скрытым десоциализирующим влиянием (нарушены супружеские и/или детско-родительские отношения, имеет место скрытый алкоголизм одного из родителей, самоустраниние одного или обоих родителей от воспитания). Запутанные, разлаженные супружеские отношения, неспособность наладить гармоничные отношения, неумение решать конфликты без агрессии в таких семьях ведут к тому, что дети неизбежно испытывают на себе стресс, несут в себе комплекс психологических проблем, что в итоге вызывает отклонения в их поведении.

Многие семьи в современных условиях нуждаются в социально-педагогической поддержке, поэтому в процессе взаимодействия учреждений образования и семьи ключевыми задачами педагогического образования родителей являются: пропаганда позитивного опыта семейного воспитания, традиций народной педагогики, развитие мотивации к самообразованию и взаимообмену опытом, овладение методами и приемами решения проблем семейного воспитания, формирование установки на укреплении семьи как воспитательного института.

В процессе организации педагогического просвещения с различными типами семей следует информировать родителей не только об особенностях развития личности ребенка на разных возрастных этапах и способах взаимодействия с ним, но и о возможных негативных влияниях и их последствиях на развитие ребенка со стороны семейных структур. Реализация обозначенной задачи предполагает разработку дифференцированных программ педагогического просвещения, которые включают:

- знания о функциях отца и матери, их роли в воспитании детей в неполной семье;
- знания об особенностях формирования личности ребенка в осиротевшей семье, внебрачной семье, в семье разведенных родителей;
- знания о последствиях влияния скрытых форм неблагополучия на формирование личности ребенка;
- знания о последствиях влияния семейных конфликтов для ребенка;
- умения находить компромиссные решения в конфликтных ситуациях;
- умения строить взаимоотношения с ребенком после развода;
- умения критически оценивать навязываемые роли ребенку.

При организации работы с однодетной семьей усилия педагога должны быть направлены на совершенствование коммуникативных форм поведения, на снятие тревожности (в ситуациях проявления гиперопеки), на содействие выработке адекватных возможностям ребенка ожиданий и требований, на формирование позитивной самооценки родителей.

Акцент в работе педагога с многодетной семьей – повышение правовой грамотности, содействие в обеспечении правовой поддержки, содействие в получении льгот, пособий и других видов помощи, в тоже время преодоление иждивенческих жизненных установок, педагогическая помощь в организации семейного досуга.

Наиболее эффективными формами работы с данной категорией семей являются индивидуальные беседы и консультации, семинары, ролевые и деловые игры, клуб выходного дня.

Работа с неполной семьей предполагает оказание помощи в преодолении переживаний в связи с утратой семьи статуса “целого”, в преодолении страха и чувства беспомощности перед “новым” будущем, содействие в перестройке детско-родительских отношений в связи с распадом семьи, в выработке новых правил и уклада в связи с появлением “новой семьи”. Для решения обозначенных задач целесообразно использовать метод “разыгрывание ролей”, рисуночные техники, технику “домашнее задание”.

Работа с неблагополучной семьей предполагает прежде всего преодоление закрытости семьи, установление отношений сотрудничества, выявление причин неблагополучия и способов их преодоления. В зависимости от типа семейного неблагополучия деятельность педагога может быть направлена на принятие мер по ограждению ребенка от негативного воздействия со стороны родителей (вплоть

до лишения родительских прав), информирование заинтересованных служб о фактах неблагополучия ребенка в семье, координация деятельности специалистов различных служб по выработке единой стратегии, программы работы с семьей. Наиболее эффективными формами работы с неблагополучной семьей являются индивидуальные формы работы (телефон доверия, индивидуальные беседы и консультации).

В целом педагогическое просвещение в процессе взаимодействия учреждений образования и семьи по формированию педагогической культуры родителей должно:

- носить опережающий характер [8]. Общеизвестно, что ошибки легче предупредить, чем исправить. Поэтому организация работы по психолого-педагогическому просвещению родителей должна носить опережающий характер с учетом образовательных потребностей родителей о возрастных закономерностях развития ребенка, закономерностях развития семьи, супружеских и детско-родительских отношений;

- способствовать укреплению института семьи. Как отмечал Е.И. Сермяжко, если родители начинают понимать и осознавать, “что от семейного неблагополучия страдает ребенок, что дети не должны быть разменной монетой в сложной игре взрослых”, то с помощью педагога они приступают к трудной, длительной работе по преобразованию и позитивному развитию семейных отношений [9];

- формировать потребность родителей в самообразовании. Практика показывает, что родители не всегда осознают необходимость обучения семейному воспитанию, не видят целесообразности роста родительского мастерства. Более того, сталкиваясь с проблемами в организации семейного воспитания, за редким исключением обращаются за помощью в их разрешении к специалистам, зачастую склонны выждать, пока проблемы разрешатся сами по себе. При неблагоприятном исходе событий такие родители склонны обвинять собственных детей в непослушании, учреждения образования – в недолжной организации их воспитания. Поэтому при отборе содержательного наполнения следует представлять убедительные, доказательные, яркие факты, доводы, методы семейного воспитания, которые способствуют достижению устойчиво-положительных результатов в детско-родительских и супружеских отношениях.

Заключение

Таким образом, организация процесса взаимодействия учреждений образования и семьи по формированию педагогической культуры родителей с учетом типологии семейных структур позволяет создать условия для осознания родителями возможных отрицательных психологических влияний семейных, детско-родительских взаимоотношений на личность ребенка и выработать с помощью специалистов способы их преодоления.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Здоровье нации – высшая ценность государства. Меры по предупреждению и преодолению пьянства и алкоголизма в Беларуси // Информационно-аналитический центр при Администрации Президента Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – 2017. – Режим доступа: <http://minsk-region.gov.by>. – Дата доступа: 29.12.2017.
2. Особенности организации социальной, воспитательной и идеологической работы в учреждениях общего среднего образования в 2017/2018 учебном году: Инструктивно-методическое письмо // Министерство образования Республики Беларусь

- [Электронный ресурс]. – 2017. – Режим доступа: <http://test.edu.bsu.by/page-14281>. – Дата доступа: 19.10.2017.
3. **Леви, Д. А.** Семейная психотерапия. История, теория, практика / Д. А. Леви. – СПб. : Питер, 1993. – 233 с.
 4. **Антонов, А. И.** Социология семьи / А. И. Антонов, В. М. Медков. – Москва : Изд-во МГУ : Изд-во Международного университета бизнеса и управления ("Братья Карич"), 1996. – 304 с.
 5. **Зритнева, Е. И.** Семьеведение : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению подгот. и специальности "Соц. работа" / Е. И. Зритнева, Н. П. Клушина. – Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006 с. – (Социальная работа).
 6. **Личко, А. Е.** Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – СПб. : Речь, 2010. – 256 с.
 7. **Торохтий, В. С.** Психология социальной работы с семьей : монография / В. С. Торохтий, Н. С. Видерман. – Москва : Смысл, 2007. – 488 с.
 8. **Капралова, Р. М.** Работа классного руководителя с родителями / Р. М. Капралова. – Москва : Просвещение, 1980. – 190 с.
 9. **Сермяжко, Е. И.** Семейная педагогика в вопросах и ответах : пособие / Е. И. Сермяжко. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2001. – 128 с.

Поступила в редакцию 10.01.2018 г.

Контакты: Antipin2006@rambler.ru (Антипова Елена Владимировна)

Antipova E. TYPOLOGY OF FAMILY STRUCTURES IN THE FORMATION OF PARENTS' PEDAGOGICAL CULTURE.

The article raises the problem how to form pedagogical culture of parents. The author analyzes various types of family structures and their influence on the formation of child's personality. The main directions in the work with different types of families in the process of interaction between educational institutions and families are revealed.

Keywords: interaction between educational and family institutions, types of family structures, one child family, large family, broken family, unhappy family.

УДК 37.013.32

КРИТЕРИИ ОБРАЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ КОНТЕКСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

О. Н. Дудник

аспирант, ассистент кафедры дошкольного и начального образования
Луганский национальный университет имени Т. Шевченко

В статье проанализирован системный подход применительно к исследованию педагогических задач контекстной направленности. Выделены и охарактеризованы критерии образования системы педагогических задач контекстной направленности в профессиональной подготовке будущего учителя начальных классов. В соответствии с выделенными критериями разработаны типы педагогических задач контекстной направленности, указаны их виды.

Ключевые слова: системный подход, педагогическая система, критерии образования системы педагогических задач контекстной направленности.

Введение

Современная стратегия высшего образования актуализирует необходимость внедрения в образовательный процесс высших учебных заведений практико-ориентированных технологий обучения. При этом ряд ученых (А. Вербицкий, Т. Дубовицкая, В. Желанова, Н. Жукова, О. Ларионова) считают приоритетной технологию контекстного обучения, в частности, ее важную составляющую – моделирование и решение педагогических ситуаций и задач (Л. Кондрашова, Н. Кузьмина, М. Левина, В. Сластенин, Л. Спирин). Учитывая эти положения и устоявшуюся в науке позицию, что системный подход является базовым методологическим подходом к изучению педагогических явлений (Н. Кузьмина), мы обосновываем и разрабатываем систему педагогических задач контекстной направленности.

Становление системного подхода, разработка его философских аспектов и обоснование методологических функций связано с трудами В. Афанасьева, И. Блауберга, Н. Моисеева, В. Садовского, А. Уемова, Э. Юдина; содержание, структура, функции обучения с позиции системного подхода раскрыты в исследованиях А. Арсеньева, М. Данилова, В. Краевского, И. Лернера, М. Скаткина; различные аспекты теории педагогических систем представлены в трудах В. Беспалько, Н. Кузьминой, П. Фролова. Разработка общетеоретических положений заданного подхода осуществлена в работах Г. Балла, А. Эсаулова, В. Загвязинского, Л. Фридмана; целесообразность включения задач в процесс профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов обоснована в трудах Л. Кондрашовой, Н. Кузьминой, В. Сластенина, Л. Спириной, Л. Фрумкина; реализация базовых положений заданного подхода в формате технологии контекстного обучения раскрыта в исследовании В. Желановой; задача, как средство развития профессионально важных качеств будущих педагогов представлена в работах К. Журавлевой, Н. Касперович, О. Поляковой, С. Шоленковой. Концеп-

туальные основы и сущность контекстного обучения раскрыты в исследованиях А. Вербицкого, психологические аспекты контекстного обучения – в работах Т. Дубовицкой, Н. Жуковой; организационные формы контекстного обучения исследованы в студиях Е. Андреевой, Н. Борисовой, В. Вербицкого, К. Гамбург, О. Ларионовой; результаты исследования теории и технологии контекстного обучения будущего учителя начальных классов представлены в докторской диссертации В. Желановой.

Таким образом, методологическая сущность системного подхода к профессиональному образованию в высшей школе, актуальность и целесообразность контекстного и заданного обучения являются предметом научных интересов многих отечественных и зарубежных ученых. Вместе с тем проблема определения и обоснования критерии образования системы педагогических задач контекстной направленности в процессе профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов остается исследованной недостаточно.

Основная часть

Создание системы педагогических задач контекстной направленности связано с реализацией основных положений системного подхода. Существуют различные научные позиции, раскрывающие его сущность. Рассмотрим наиболее значимые в формате нашей работы.

Смысл системного подхода состоит в том, что исследование ориентировано на раскрытие целостности объекта и обеспечивающих ее механизмов, на выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину [1]; что элемент или компонент функционирования понимается не как самостоятельное и независимое образование, а как элемент, чьи оставшиеся степени свободы подчинены общему плану функционирования системы [2]. Весомым для нас является толкование, в соответствии с которым в центре внимания системного исследования находится объект-система как некоторая целостность, общие для всей системы закономерности функционирования и развития, которые оказывают определяющее влияние на деятельность входящих в нее элементов [3].

Ключевым феноменом системного подхода применительно к исследованию педагогических проблем является понятие “педагогическая система”. Отметим, что в педагогической литературе не существует единой общепринятой дефиниции указанного понятия. Одним из первых к определению сущности педагогических систем в своих работах обратился В. Беспалько. В его понимании педагогическая система – это некоторая упорядоченная совокупность средств и методов реализации алгоритмов управления педагогическим процессом [4]. По нашему мнению, вопрос формирования и функционирования педагогической системы наиболее существенно раскрыт в работах Н. Кузьминой. Она рассматривает педагогическую систему как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования, обучения подрастающего поколения и взрослых [5].

Исходя из этих позиций, в представленном исследовании разрабатывается система педагогических задач контекстной направленности в профессиональной подготовке будущего учителя начальных классов.

В основу образования данной системы легли такие критерии:

- соответствие внутреннему и внешнему профессиональным контекстам педагога начального образования;

- направленность на формирование профессиональной компетентности будущего учителя начальной школы;
- соответствие логике динамических процессов, связанных с развитием основных профессионально-личностных сфер будущего учителя начальных классов.

Охарактеризуем более подробно каждый критерий.

1. Соответствие внутреннему и внешнему профессиональным контекстам педагога начального образования.

Основываясь на позиции А. Вербицкого [6], под внутренним профессиональным контекстом мы понимаем предметно-профессиональный контекст, а под внешним – социальный контекст. При этом профессиональный контекст будущего учителя начальных классов трактуем как совокупность значимых контекстов профессиональной направленности, представленную внутренним, предметно-профессиональным (мотивационно-стимулирующий, смыслообразующий, когнитивно-формирующий, субъектно-формирующий, рефлексивно-формирующий), а также внешним, социально-профессиональным (перцептивно-формирующий, коммуникативно-формирующий), контекстами.

2. Направленность на формирование профессиональной компетентности будущего учителя начальной школы.

Базируясь на научных позициях В. Желановой, И. Зязюна, Н. Кузьминой, В. Сластенина, профессиональную компетентность учителя начальных классов определяем как интегральную профессионально-личностную характеристику, отражающую ведущие профессионально-педагогические, личностные и социально-коммуникативные качества педагога, а также готовность и способность применять их в процессе взаимодействия с младшими школьниками, их родителями и коллегами. Следовательно, формирование указанных качеств должно стать приоритетной целью профессиональной подготовки будущего учителя начального звена в вузе. При этом создание системы требует четкого понимания структурных составляющих конечного результата, на которые и будет направлено ее воздействие. В структуре профессиональной компетентности мы выделяем мотивационно-ценостный, когнитивный, операционно-деятельностный и рефлексивный компоненты.

Согласно обозначенным выше предметно-профессиональному и социально-профессиональному контекстам, а также структуре профессиональной компетентности учителя начальных классов, мы разрабатываем систему педагогических задач контекстной направленности, представленную следующими типами: мотивационно-формирующие, смыслообразующие, когнитивно-формирующие, субъектно-формирующие, рефлексивно-формирующие, перцептивно-формирующие, коммуникативно-формирующие задачи.

3. Соответствие логике динамических процессов, связанных с развитием основных профессионально-личностных сфер будущего учителя начальных классов.

Представим определение каждого типа педагогических задач контекстной направленности и соответственно выделим динамический аспект мотивационной, смысловой, субъектной, рефлексивной, когнитивной, перцептивной и коммуникативной сфер будущего педагога.

Мотивационно-формирующие задачи – задачи, способствующие трансформации познавательных мотивов в профессиональные. Трансформацию познавательных мотивов в профессиональные понимаем как процесс постепенного за-

мещения познавательных мотивов профессиональными мотивами в пределах “мотивационного синдрома” (Н. Бакшаева) [7]. Такой переход мотивов связан с общей логикой построения мотивационного процесса, представленного процес-сами осознания стимула, принятия, реализации, закрепления, актуализации мотива (А. Файзуллаева) [8].

Смыслообразовательные задачи – задачи, способствующие направленной трансформации смысла, что инициирует смыслообразование будущих учителей начальных классов, а также направляет вектор его динамики в учебном процес-се. Смыслодинамику будущего учителя начальных классов рассматриваем как процесс смыслогенеза (В. Желанова [9]). Обратим внимание, что данный про-цесс представлен рядом последовательных трансформаций составляющих смысловой сферы, связанных с постоянным порождением и обновлением смыслов личности.

Осуществление указанного процесса реализуется по двум направлениям: 1) трансформация ситуативных смысловых структур (личностный смысл, смысловая установка, смыслообразующие мотивы) в стойкие (смысловые конструк-ты, смысловые диспозиции, личностные ценности); 2) изменение динамических смысловых процессов происходит в последовательности: смыслообразование, смыслоосознание, смыслостроение.

Субъектно-формирующие задачи – задачи, суть которых заключается в на-правленности на формирование профессиональной субъектности будущего учи-теля начальных классов. Базируясь на научных позициях В. Желановой [9], в ее структуре выделяют такие качества, как субъектная профессиональная позиция, педагогическая активность, субъектный опыт, антиципация. Процесс их последовательной трансформации рассматриваем в формате процесса субъектогенеза. Сущность данного процесса заключается в трансформации субъектной профес-сиональной позиции от ориентации “на результат” к ориентации “на процесс”, на средства осуществления учебно-профессиональной деятельности. Педагоги-ческая активность видоизменяется от неосознанной к осознанной, от ситуатив-ной к надситуативной активности (К. Абульханова-Славская). Субъектный опыт раз-вивается по линии: ценностный опыт – операциональный опыт – опыт реф-лексии – опыт привычной активизации – опыт сотрудничества. Антиципация трансформируется от умения прогнозировать и предвидеть результаты своей активности к умению прогнозировать и предугадывать действия других, а также умению предвидеть последствия взаимодействия с учениками. Отметим, что изменения внутри структурных составляющих профессиональной субъектности обес-печивают динамический процес: переход от самопознания к самореализа-ции и к самоактуализации.

Рефлексивно-формирующие задачи – задачи, влияющие на формирование рефлексивной компетентности будущего учителя начальных классов как само-стоятельного личностного конструктора (В. Желанова), а также способствующие реализации детерминационных функций рефлексии (А. Карпов) как професси-онально значимого качества. Динамические процессы внутри рефлексивной сферы связываем с процессом рефлексиогенеза (понятие введено В. Желановой). Дан-ный феномен понимаем как процесс постепенного развития рефлексивной ком-петентности будущих учителей начальных классов, усложнение и расширение диапазона ее реализации. При этом процесс трансформации заключается в рас-ширении рефлексии, направленной на себя, рефлексии, направленной “на дру-гих”, а дальше – “на профессию”.

Когнитивно-формирующие задачи – задачи, направленные на формирование когнитивной сферы, максимально соответствующей специфике будущей профессиональной деятельности. Динамические процессы внутри когнитивной сферы будут выстраиваться в такой последовательности: расширение общих знаний о профессии, формирование предметных знаний, формирование специально-профессиональных знаний, трансформация предметных знаний в междисциплинарные знания.

Перцептивно-формирующие задачи – задачи, которые направлены на формирование социально-перцептивной компетентности будущего педагога. При этом динамика перцептивной сферы будущего учителя начальных классов связана с постепенным переходом от психолого-педагогической наблюдательности к умению идентифицировать себя с учеником, к проявлению эмпатии и децентрации, к формированию педагогической антиципации.

Коммуникативно-формирующие задачи – задачи, которые предусматривают формирование коммуникативной компетентности будущего учителя начальных классов как способности осуществлять эффективное коммуникативное взаимодействие в процессе решения профессиональных задач. Траекторию изменений коммуникативной сферы отобразим следующим образом: от неосознанного интуитивного построения процесса общения к осознанию важности умения педагогически правильно выстраивать диалог (полилог), к удовлетворенности от педагогического общения и его результата, к принятию ученика как субъекта общения, к формированию позитивных социально-ценностных установок в общении и развитию умения “видеть себя глазами других”.

Подчеркнем, что соответствие педагогических задач контекстной направленности логике динамических процессов, связанных с основными профессионально-личностными сферами будущего учителя начальных классов, будет реализовано посредством постепенного расширения и углубления задач в профессию за счет усложнения их видов по нескольким параметрам: 1) по целевому назначению и месту в процессе профессионально-педагогической подготовке: учебно-академические, квазипрофессиональные, учебно-профессиональные; 2) по уровню сложности: стандартные, проблемно-поисковые, творческие; 3) по временным параметрам и масштабу задач: стратегические, тактические, оперативные; 4) по дидактической цели: учебные, тренировочные, контрольно-рефлексивные; 5) по способу представления условия: задачи-кейсы, задачи-пиктограммы, видеозадачи, фотозадачи; 6) по способу представления решения: задачи-проекты, задачи-модели, сюжетно-ролевые задачи.

Заключение

Таким образом, в представленной статье был рассмотрен системный подход применительно к педагогическим задачам контекстной направленности. Нами освещены критерии образования системы педагогических задач контекстной направленности в профессиональной подготовке будущего учителя начальных классов: соответствие внутреннему и внешнему профессиональным контекстам педагога начального образования; направленность на формирование профессиональной компетентности будущего учителя начальной школы; соответствие логике динамических процессов, связанных с развитием основных профессионально-личностных сфер будущего учителя начальных классов. В соответствии с указанными критериями разработаны типы педагогических задач контекстной направленности, ориентирование на формирование профессионально-педагогичес-

ких и личностно важных качеств педагога начального звена.

Наши дальнейшие научные исследования будут направлены на подбор конкретных примеров педагогических задач контекстной направленности различных типов и видов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Энциклопедия эпистемологии и философии науки / сост. и общ. ред. И. Т. Касавина. – Москва : “Канон+” РОИ “Реабилитация”, 2009. – 1248 с.
2. **Анохин, П. К.** Философские аспекты теории функциональной системы : избр. тр. / отв. ред. Ф. В. Константинов, Б. Ф. Ломов, В. Б. Швырков ; АН СССР, Ин-т психологии. – Москва : Наука, 1978. – 395 с.
3. Системный подход и международные отношения / Э. А. Поздняков ; отв. ред. Д. Г. Томашевский. – Москва : Наука, 1976. – 159 с.
4. **Беспалько, В. П.** Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : ВГУ, 1977. – 304 с.
5. **Кузьмина, Н. В.** Понятие “педагогическая система” и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. – Л., 1980. – С. 7–45.
6. **Вербицкий, А. А.** Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А. А. Вербицкий. – Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
7. **Бакшаева, Н. А.** Развитие познавательной и профессиональной мотивации студентов педагогического вуза в контекстном обучении : дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07 / Н. А. Бакшаева. – Москва, 1997. – 278 с.
8. **Файзуллаев, А. А.** Формирование системно-уровневой организации мотивационной сферы личности учителя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А. А. Файзуллаев. – М., 1984. – 436 с.
9. **Желанова, В. В.** Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія : монографія / В. В. Желанова ; Держ. закл. “Луган. над. ун-т імені Тараса Шевченка”. – Луганськ : Вид-во “ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. – 482 с.

Поступила в редакцию 11.04.2017 г.

Контакты: dudnic_ok@ukr.net (Дудник Оксана Николаевна)

Dudnik O. CRITERIA OF FORMING THE SYSTEM OF CONTEXTUAL EDUCATIONAL OBJECTIVES.

The conceptual provisions of the system approach to training are analyzed in the article. The phenomenon of pedagogical system is examined. The criteria for the formation of contextually oriented pedagogical tasks in vocational training of future primary school teachers are provided. The author focuses on the formation of professional competence according to the logic of the dynamic processes associated with the major professional and personal areas of future primary school teachers. The essence of the types of contextually oriented pedagogical tasks is identified.

Keywords: system approach, pedagogical system, criteria of formation of contextually oriented pedagogical tasks.

УДК 37.013:371.3

ИНТЕРПРЕТАЦІЯ ПЕДАГОГІЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАННЯ В КОНТЕКСТІ ПОНЯТЬЙ “МОДЕЛІРОВАННЯ” І “КОНСТРУИРОВАННЯ”

Т. В. Оруп

магістр педагогіки, аспірант

Вітебський державний університет імені П.М. Машерова

Робота посвящена аналізу феномена педагогіческого проектирования и его взаимосвязи с методами моделирования и конструирования. Данный вид деятельности рассматривается в статье в качестве цели, прогнозируемого результата учебного процесса и средства его практического достижения. Термин “модель” в работе используется не в когнитивном, а в инструментально-прикладном смысле, выражаясь в идеализированном образце, эталоне, с помощью которого осуществляется репродуктивная и продуктивно-инновационная деятельность. В статье раскрыта также роль метода конструирования как заключительного этапа воплощения современных педагогических технологий на уроке.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, педагогические технологии, модель, моделирование, конструирование, метод конструирования.

Введение

В различных отраслях науки наблюдается тенденция временной популяризации определенных текущих и перспективных идей. Вместе с тем новые понятия муссируются в социуме относительно недолго. Это обусловлено как снижением общественной востребованности, удовлетворением потребности в их интенсивном использовании, так и динамикой социального развития, уменьшающего актуальность их функционирования. В педагогической науке на рубеже ХХ–XXI стст. особенно популярным стало понятие проектирования учебного процесса.

Однако еще априори, до целенаправленного акцентирования внимания на этом аспекте образования было известно о естественном осуществлении данной процедуры учителями различной специализации. Отличие от официально называемого проектирования педагогической деятельности заключалось лишь в метасознательном ее воплощении. Несмотря на представленный факт, осмысленное создание, например, сценария предстоящего урока при индуцировании рассматриваемого понятия, его концепция становится все же более реальной и структурно выверенной. Обозначенные факторы педагогического процесса являются определяющими актуальность представленной статьи.

Основная часть

Решением проблем педагогического проектирования в отечественной системе образования занимались многие ученые и учителя-практики. В частности, А.С. Макаренко рассматривал воспитание детей и подростков в качестве специфического алгоритмизированного производства, организуемого в соответствии с закономерностями учебного процесса. Несмотря на длительное латентное функционирование педагогического проектирования как способа организации образовательной деятельности, лишь в 1989 г. появился первый, адресованный данной

теме, труд В.П. Беспалько “Слагаемые педагогической технологии” [1], посвященный всестороннему анализу этого феномена. В современных условиях всеобъемлющего применения компьютерных устройств во всех сферах жизнедеятельности основные положения исследования автора приобретают особый смысл. Именно сейчас возникла реальная возможность преподавания различных отраслей педагогической науки не только технологически продуманно, но и технически обеспеченно. За прошедшее время решение проблем внедрения методов проектирования в образовательную практику стало еще актуальнее в связи с интенсивным использованием в учебном процессе современных компьютерных программ. Существующая тенденция явилась импульсом для многочисленных публикаций результатов исследований на данную тему в различных отраслях педагогической науки.

В широком понимании педагогическое проектирование представляет предварительную разработку и информационное наполнение важнейших элементов модели будущей совместной деятельности учителя и учащихся по решению конкретной учебной или исследовательской проблемы. В определенных ситуациях в совместном творчестве могут принимать участие представители как педагогического коллектива, так и родительского комитета. По мнению российского ученого В.С. Кукушина, сущность педагогического проектирования состоит не только в создании предположительных вариантов предстоящей совместной деятельности, но и прогнозировании вероятностных ее результатов. Его объектами могут быть конкретные учебные ситуации, виртуальные системы и даже целостный образовательный процесс [2, с. 60]. По существу фиксация алгоритма и образного представления будущих манипуляций, называемых в бытовых условиях планированием, может довольно приблизительно называться проектированием. В социально-экономической сфере осуществления данной процедуры уточняется лишь сектор его применения (строительное, художественное, техническое и др.).

Важным свойством педагогического проектирования является его безусловный интегративный характер. Как подчеркивает в своем диссертационном исследовании Э.И. Сундукова, осуществляется оно с учетом социокультурного, психолого-педагогического, методико-технологического, организационно-управленческого, информационного и иных диалектически взаимосвязанных между собой аспектов человеческой деятельности [3, с. 154].

В повседневной жизни человеком реализуются как идеальные, так и материальные проекты. На первый взгляд, педагогическое проектирование является нематериальным планированием. Однако следует иметь в виду его рассредоточенное во времени реальное воплощение, называемое впоследствии “человеческим фактором”. Этот процесс по своему содержанию весьма субъективен. Проектирование предвосхищает результаты осуществления как “прагматически-материализующихся”, так и “духовно-материализующихся” целей деятельности человека, его внешнего и внутреннего психосоматического состояния¹. Данное суждение является правомерным для любого вида творчества, в том числе, педагогического. Именно поэтому проектирование в этой социальной сфере некорректно соотносить только лишь с объективными или субъективными аспектами профессиональной деятельности учителя. По мнению Л.И. Гурье, она по своей сущности полифункциональна и органически целостна. В ее основе находится первичный замысел совершенствования педагогических процессов обучения и воспитания в

¹ Голешевич, Б. О. Педагогика музыкальных эвристик : монография / Б. О. Голешевич. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – С. 40.

соответствии с личностно ориентированной образовательной системой [4, с. 28].

Наряду с педагогическим проектированием в современной науке также широко используется понятие “педагогический проект”. Н.Ф. Яковлева считает, что данная категория является особой, ограниченной во времени человеческой деятельностью, обусловленной последовательно осуществлямыми мероприятиями, предназначеными для решения социально значимой проблемы и достижения заранее определенной цели. В качестве же конечного итога данных мероприятий предполагается получение ожидаемых, запланированных результатов путем решения текущих задач. Эффективность воплощения педагогического проекта во многом зависит от степени его обеспечения необходимыми ресурсами, компетентного управления им на основе постоянного мониторинга осуществляемых процессов и их результатов с обязательным учетом потенциально возможных рисков [5, с. 12].

Педагогический проект целесообразно рассматривать также в качестве цели и результата планирования, будущего средства его практической реализации. С определенной степенью относительности, без наполнения его необходимой информацией, он может быть представлен специфической моделью образовательного процесса. Этимология понятия “модель” происходит от латинского слова “modulus”, которое в переводе на русский язык означает меру, образец, норму. Необходимо отметить, что данный термин в настоящее время достаточно широко используется в различных областях научного знания. Причем концептуальное значение носит ярко выраженный полисемантический характер, детерминированный специфическими особенностями конкретной социальной сферы его применения.

Например, категория “модель” в номенклатуре философских знаний является одним из основных понятий теории гносеологии. В ее контексте моделирование трактуется универсальным методом научного познания. Однако наиболее известным и общепринятым считается определение модели, представленное в 1966 году советским ученым В.А. Штоффом. «Под моделью, – констатирует он в работе “Моделирование и философия”, – понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [6, с. 19]. Вполне понятно, что аналитическое отношение к исходной модели, наполняемой подробной информацией, закономерно переходит в стадию проектирования определенной деятельности.

Образно представляемые системы принято называть иконическими или знаковыми моделями. По мнению И.А. Колесниковой, они наряду с другими семиотическими формами как теории, понятия, формулы, алгоритмы, парадигмы достаточно широко используются в качестве исходного “материала” для “изготовления” педагогических проектов [7, с. 24]. Модель, ставшая канонической в любой сфере деятельности, особенно, художественном творчестве впоследствии неизбежно подвергается модификации или инновационному преобразованию.

Анализируемая категория может пониматься не только в гносеологическом, но и инструментально-практическом смысле. В научной среде моделью чаще считают некоторый идеальный образец, эталон, с помощью которого осуществляется как репродуктивная, так и продуктивно-инновационная деятельность человека. Такая экспликация понятия соответствует его этимологическому смыслу. В качестве примера модели можно рассматривать процесс массового производства определенных конструкций, которые не отличаются от их оригинального прототипа. В педагогической практике модели в большей мере уместны к использованию в образовательных технологиях, конкретных методах пре-

называть “вероятностными” (возможными, допустимыми), так как субъект-объект-субъективное сотворчество учителя и учащихся на занятии не согласуется с конвейерным созданием материальных ресурсов. Иногда алгоритм действий педагога, запланированный в соответствии с технологической картой урока, и вовсе трансформируется в его творческую импровизацию, активирующую не-предсказуемыми факторами поведения детей в учебном процессе.

Несмотря на это обстоятельство, продуктивно-инновационные модели интенсивно применяются в рамках педагогического проектирования. Данный феномен объясняется необходимостью руководства принципами системности, доступности и последовательности, вследствие функционирования которых, вероятно, возникли понятия моделирования и проектирования учебного процесса. Очевидно, что для эффективного использования данных процедур предварительно выделяют опорные моменты педагогических действий, наполняемых пошаговыми алгоритмами их осуществления, называемыми “первичными, унарными моделями”. Естественно, что в педагогическом процессе невозможно доподлинное копирование этих манипуляций, предлагаемых автором проекта. Это обусловлено как индивидуальными особенностями учителя и учащихся, так и неосуществимостью личностного воплощения чужого опыта. Именно поэтому образовательный процесс становится наиболее органичным при реализации собственных, экспериментально апробированных проектов педагога.

Завершающей и наиболее практико-ориентированной стадией воплощения результатов моделирования и проектирования является этап конструирования учебной деятельности. Данный термин первоначально считался исключительно технической стороной педагогических действий. В лаконичном представлении это выражалось в непосредственном учебном процессе, организованном в соответствии с определенной моделью и ее проектно-информационным обеспечением. Однако с течением времени понятие конструирования стало популярным также и в социальной сфере. В этом контексте оно употребляется в смысле выявления, детализации и установления взаимосвязей между явлениями и событиями общественной жизни. Проектирование и конструирование, по мнению современного российского педагога О.С. Рыжовой, представляют собой хронологически последовательные этапы приближения творческого замысла к его предметной реализации [8, с. 12]. Перефразируя известный афоризм В.И. Ленина о диалектическом познании “реальной действительности”, уместно зафиксировать весьма приблизительную по смыслу триаду: от моделирования, к проектированию и от него к педагогическому конструированию – таков путь практической трансформации зрительного образа будущего процесса, объекта или явления в его материализованное воплощение. Комплекс данных процедур, интегрированных целостной идеей и обеспеченных релевантной информацией может быть ретранслирован в педагогическую технологию.

По мнению российского исследователя В.Н. Иванова, сущность педагогических технологий “может быть понята как инновационная система методов выявления и использования скрытых потенциалов социальной системы, получения оптимального социального результата при наименьших управлеченческих издержках” [9, с. 4]. В целом соглашаясь с точкой зрения автора, следует отметить разнесенный во времени итог работы учителя и поэтому неподлежащий сиюминутной оценке. Более того, под влиянием многочисленных объективно-субъективных обстоятельств образовательная результативность конкретного индивидуума может проявиться и в его антисоциальных поступках. Применительно к педагогическим технологиям правомерность критерия определения “оптимального социального результата” не является безусловной. Субъективный характер образовательного процесса остается по-прежнему неоспоримой данностью.

Заключение

Применение в учебном процессе методов педагогического моделирования, проектирования, конструирования обусловлено функционированием классических принципов научности, доступности, последовательности, систематичности. Творчество учителя начинается с вероятностной алгоритмизации предстоящих действий, продолжается в виде обеспечения их тематической информацией и завершается в форме методически продуманного урока, воспитательного мероприятия, факультативного курса. С определенной долей относительности все представленные этапы образовательного процесса могут быть интегрированы в определенную педагогическую технологию. При создании таковой следует помнить о цели ее предназначения (обучения, воспитания и развития учащихся), необходимости научного обоснования и эффективного практического использования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Беспалько, В. П.** Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с.
2. **Кукушин, В. С.** Теория и методика обучения / В. С. Кукушин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. – 474 с.
3. **Сундукова, Э. И.** Проектирование образовательных программ как способ индивидуализации обучения учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Э. И. Сундукова ; Оренбург. гос. пед. ун-т. – Оренбург, 1997. – 185 с.
4. **Гурье, Л. И.** Проектирование педагогических систем : учеб. пособие ; Казан. гос. технол. ун-т / Л. И. Гурье. – Казань, 2004. – 212 с.
5. **Яковлева, Н. Ф.** Проектная деятельность в образовательном учреждении [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Н. Ф. Яковлева. – 2-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2014. – 144 с.
6. **Штофф, В. А.** Моделирование и философия / В. А. Штофф. – Москва-Ленинград : Наука, 1966. – 301 с.
7. **Колесникова, И. А.** Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. И. А. Колесниковой. – Москва : Издательский центр “Академия”, 2005. – 366 с.
8. **Рыжова, О. С.** Основы социально-педагогического проектирования, учебно-методическое пособие / О. С. Рыжова. – Москва : Директ-Медиа, 2014. – 176 с.
9. **Иванов, В. Н.** Социальные технологии в современном мире / В. Н. Иванов. – Москва : Славянский диалог, 1996. – 335 с.

Поступила в редакцию 11.01.2018 г.

Контакты: pf@vstu.by (Оруп Татьяна Васильевна)

Orup T.V. INTERPRETING PEDAGOGICAL PROJECTION IN THE CONTEXT OF THE CONCEPTS “MODELLING” AND “DESIGN”.

The article is devoted to the phenomenon of pedagogical projecting and its connection with modelling and design methods. This type of activity is described in the article as the aim, the predictable result of training process and the way of its practical achievement. The term “model” is used not in the cognitive but in its instrumental and applied meaning embodied in the idealized sample or standard with the help of which reproductive and productive-innovation activity is fulfilled. The role of the construction method as a final step in presenting modern pedagogical technologies in class is also revealed in the article.

Keywords: Pedagogical projecting, pedagogical technologies, model, designing, construction, construction method.

УДК 37.015.3 – 053.6

ЛИЧНОСТНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ, СКЛООННЫХ К ИГРОВОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ

Ж. А. Барсукова

кандидат психологических наук, доцент

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

А. А. Бондарович

магистр психологических наук

В статье рассматривается проблема формирования личностной идентичности младших подростков. Предлагаются результаты сравнительного анализа представленности статусов личностной идентичности младших подростков, склонных к игровой компьютерной зависимости, обучающихся в условиях гимназии и общеобразовательной школы.

Ключевые слова: младший подросток, личностная идентичность, статус идентичности, достигнутая позитивная идентичность, мораторий, преждевременная идентичность, диффузная идентичность, псевдопозитивная идентичность, склонность к игровой компьютерной зависимости.

Введение

Проблема идентичности, в различных ее аспектах, является одной из актуальных в современной психолого-педагогической науке. В настоящее время данная проблема изучается многими исследователями (Н.В. Антонова, О.В. Беляева, С.О. Джунушева, И.В. Иванова, О.Н. Павлова, О.О. Савина, Т.Г. Стефаненко, Л.Б. Шнейдер, М.В. Цельмина и др.).

В психологической науке под идентичностью подразумевают отождествление индивида с некоторыми людьми или группами, позволяющее усваивать разнообразные нормы, отношения и формы поведения, которые свойственны окружающим. Наибольшая заслуга в разработке понятия “идентичность” принадлежит Э. Эриксону. Идентичность, в его понимании, представляет процесс организации жизненного опыта в свое “Я” на протяжении всей жизни человека. Современные исследователи под идентичностью личности понимают “тождественность как сознательно усвоенный и лично принятый образ себя во всем богатстве своих отношений к окружающему миру и соответствующими формами поведения, что определяет систему ценностей индивида, его идеалы, жизненные планы, потребности и социальные роли” [1, с. 18].

В отечественной психологии, как отмечает Л.Б. Шнейдер, представления об идентичности связаны с исследованиями самосознания и самоотношения, “образом Я”, самоопределения и социализации личности, где под социализацией традиционно понимается процесс усвоения социальных норм, умений и правил. Нормы, цели, ценности и убеждения являются некоторыми элементами идентичнос-

ти, определяющими аффективную окраску отдельных образов “Я” [2, с. 34]. Определяя идентичность как “самореферентность, то есть ощущение и осознавание уникальности “Я” в его экзистенции и неповторимости личностных качеств, при наличии своей принадлежности социальной реальности”, Л.Б. Шнейдер также предлагает диагностировать идентичность через соотнесение личности с определенным статусом [3, с. 37] – достигнутая позитивная идентичность, мораторий, преждевременная идентичность, диффузная идентичность, псевдопозитивная идентичность.

Становление личностной идентичности приходится на подростковый возраст и совершается в процессе ролевого экспериментирования и личностных выборов. В последние годы проблема становления личностной идентичности приобретает новые акценты. Сложность социокультурной ситуации, ускорение и увеличение информационных потоков, виртуализация жизни усиливают кризис идентичности в подростковом возрасте. Также данная проблема актуализируется и в связи с расширением различных аспектов психологических зависимостей, которые способствуют деформации развития важнейших личностных образований в подростковом возрасте. В силу возрастных психологических особенностей подростковый возраст является наиболее подверженным компьютерной зависимости, а для младшего подросткового возраста наиболее характерной является игровая компьютерная зависимость.

Результаты проведенного теоретического анализа свидетельствуют, что практически отсутствуют исследования, посвященные изучению личностной идентичности младших подростков в целом, и в частности, склонных к игровой компьютерной зависимости.

Основная часть

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей личностной идентичности младших подростков, склонных к игровой компьютерной зависимости (ИКЗ) и обучающихся в образовательных учреждениях разного типа. В исследовании приняли участие 113 подростков в возрасте 11–12 лет, обучающихся в гимназии и общеобразовательной школе г. Могилева.

С целью диагностики личностной идентичности использовалась методика МИЛИ (Л.Б. Шнейдер), склонности к игровой компьютерной зависимости – тест Такера (модифицированный и адаптированный для несовершеннолетних И.А. Коныгиной), тест-опросник степени увлеченности младших подростков компьютерными играми А.В. Гришиной (модификация опросника К. Янг). Математический анализ производился с использованием электронных таблиц Excel и пакета STATISTIKA SPSS 23.0.

В ходе нашего исследования было выявлено, что для подростков 11–12 лет характерным является диффузный статус идентичности, что в целом является возрастной нормой, так как наличие нормативного кризиса идентичности присуще в основном старшим подросткам. Данный тип идентичности характерен для 69% подростков из гимназии и 71,2% подростков из общеобразовательной школы, при этом данная особенность в большей степени свойственна всем мальчикам, что объясняется их психофизиологическими особенностями в сравнении с девочками. Младшие подростки готовятся вступить в наиболее критический этап взросления, испытывают повышенную ответственность и требовательность со стороны взрослых. В связи с этим, младшим подросткам присуща та или иная степень неудовлетворенности собой, сомнение в способности вызвать у других

уважение; ригидность Я-концепции, наличие внутренних конфликтов личности, самообвинение и др.

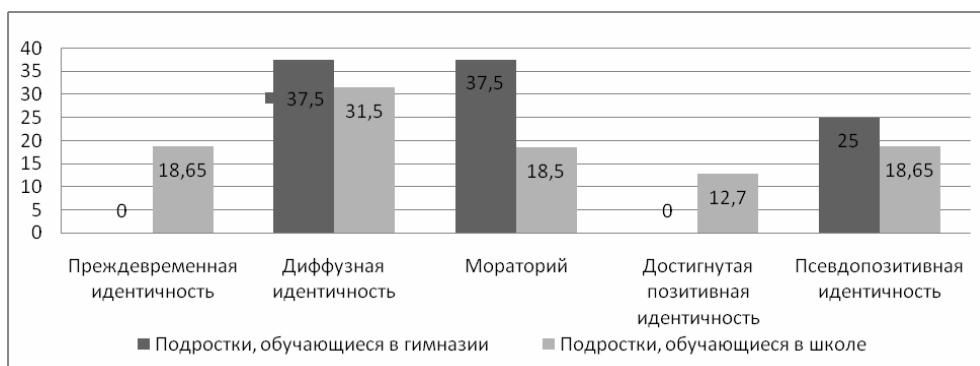
На наш взгляд, исследование психологических особенностей личностной идентичности у детей младшего подросткового возраста приобретает особое значение не только в силу сензитивности возрастного периода к формированию идентичности, но и в аспекте наличия высокого риска среди подростков в плане формирования зависимости от компьютерных игр, то есть склонности к ИКЗ.

По результатам статистического анализа между группами респондентов, обучающихся в гимназии и в общеобразовательной школе, было выявлено два достоверных различия: по шкале эмоционального отношения к компьютерным играм ($U = 18,500$ при $p \geq 0,01$) и шкале уровня предпочтения виртуального общения в компьютерные игры реальному общению ($U = 12,500$ при $p \geq 0,01$). Данные результаты говорят о том, что респонденты, обучающиеся в школе, обнаруживают достоверно высокие показатели эмоционального отношения к компьютерным играм, а также предпочитают виртуальное общение в компьютерных играх реальному общению. Компьютерная игра для них выступает в большей степени средством общения и самоутверждения, более эмоционально привлекательная, нежели для гимназистов. В силу отличия специфики организации учебного времени и досуга компьютерные игры для школьников подменяют собой процесс реального взаимодействия, являются средством снятия психоэмоционального напряжения, компенсации неудовлетворенных потребностей личности (в общении, родительской заботе и т. д.).

Статистически обоснованную зону риска в плане склонности к ИКЗ среди младших подростков составляют мальчики общеобразовательных школ ($U = 298,500$ при $p \geq 0,05$). Это может быть обусловлено тем, что девочки остаются более социализированными и удовлетворенными в реализации потребности в общении, чем мальчики, и компьютерные игры как один из вариантов современных вызовов является для девочек более осваиваемым видом деятельности, но не на глубоком уровне. У девочек больше социально значимых занятий, чем у мальчиков: девочки чаще посещают спортивные секции, читают книги, чаще дружат. Для мальчиков более характерен дух авантюризма, азарт и способность увлекаться. Они стремятся быть первыми, достигать высоких результатов в компьютерной игре, завоевывать, тем самым получая чувство риска и другие эмоции. В то же время требования образовательной среды в условиях гимназии ограничивают некоторые характерные возрастные проявления мальчиков-подростков.

По результатам диагностики были выявлены и проанализированы статусы личностной идентичности на каждом уровне склонности к игровой компьютерной зависимости. В данной статье мы остановимся на результатах касательно высокого уровня склонности к ИКЗ, несмотря на то, что статистически значимых различий в статусах личностной идентичности в изучаемых выборках выявлено не было, но обнаруженные тенденции актуализируют изучаемую проблему. Преобладающие статусы личностной идентификации подростков, имеющих склонность к ИКЗ, представлены на гистограмме.

Статусы личностной идентичности подростков, имеющих склонность к игровой компьютерной зависимости



Для подростков с высоким уровнем склонности к ИКЗ характерным статусом также является диффузная идентичность, неопределенная, размытая идентичность, характеризующаяся отсутствием прочных целей, ценностей и попыток их сформировать. В то же время респонденты, обучающиеся в гимназии, в большей степени обнаруживают также и статус моратория, чем подростки из общеобразовательных школ. Таким образом, гимназистам свойственна большая выраженность состояния кризиса идентичности. Этому могут способствовать исполнение социальной роли гимназиста и ожидания референтных лиц в соответствии с выбранным ранее статусом гимназиста. Выбор, сделанный, может быть, и не самим ребенком, но усилия, приложенные ребенком, с одной стороны, укрепляют веру в свои возможности, но, с другой стороны, ставят их в ситуацию постоянной проверки актуальности выбранного направления, что в свою очередь активирует процессы критического мышления, критическое отношение к себе и своим возможностям. Следовательно, подросткам, обучающимся в гимназии, уже присущее состояние начала кризиса идентичности, они уже начинают конструировать собственную идентичность, и статус гимназиста способствует ускорению этого процесса. Необходимо отметить, что статус идентичности может различаться в зависимости от того, какой именно его аспект рассматривается. Как кажется подросткам, они уже самостоятельно предприняли попытку выбора своего жизненного пути (мораторий в отношении выбора профессии), который в ближайшее время необходимо оценить. В то же время мальчикам (и гимназистам, и школьникам), не имеющим склонность к ИКЗ, не свойственен такой тип идентичности как мораторий, что является положительным бонусом компьютерных игр к личностному развитию.

Девочкам, склонным к ИКЗ и обучающимся в общеобразовательной школе, в равной степени свойственны следующие типы личностной идентичности: преждевременная идентичность, диффузная идентичность, мораторий, псевдопозитивная идентичность, которые представлены равномерно. Можно предположить, что это связано с тем, что школьники имеют больше возможностей на общение со сверстниками, занятия другими видами деятельности, отдых и саморазвитие, не связанное только с учебой и умственными достижениями. В свою очередь, для девочек из гимназии свойственен мораторий и псевдопозитивная идентичность. У девочек из гимназий диффузная идентичность выявлена не была, в то время как данный тип идентичности свойственен 25% девочкам из общеобразовательной школы.

Мальчикам, склонным к ИКЗ и обучающимся в общеобразовательной школе, приблизительно в равной степени свойственны следующие типы личностной идентичности: преждевременная идентичность, мораторий, достигнутая псевдопозитивная идентичность, псевдопозитивная идентичность. В свою очередь, у мальчиков из гимназии лидирующие позиции занимают такие статусы как диффузная идентичность и мораторий. В выборке мальчиков данный тип идентичности выше у тех, кто обучается в гимназии, нежели у тех мальчиков, которые обучаются в школе.

Стиль жизни, определяемый статусом школьника, в большей степени может способствовать возникновению у подростков общеобразовательной школы преждевременной идентичности, когда подросток включается в систему отношений на основе чужих мнений, не проходя через кризис идентичности. Опасность выбора данного статуса в изучаемом контексте заключается в том, что при отсутствии грамотного педагогического сопровождения формирования личности такого ребенка, он навсегда может остаться в таком статусе. Подобная ситуация может говорить о том, что мальчики, имеющие склонность к ИКЗ, поглощены виртуальным миром, и, таким образом, благодаря виртуальности, они могут иллюзорно воспринимать себя, как личность, обладающую устойчивыми моральными принципами, а также ценностной направленностью и уверенностью в своих силах. Подобное “чувствование” своей личностной стабильности может оказаться иллюзорным и, соответственно, временным, что может привести к разрушению идеалов респондента. Необходимо отметить, что факт наличия статуса преждевременной идентичности у младших подростков, не склонных к ИКЗ, не зависимо от того, субъектом какого образовательного процесса они являются, в результате исследования не выявлено.

Обращают на себя внимание достаточно высокие количественные показатели статуса псевдопозитивной идентичности в изучаемых выборках. Среди подростков, обучающихся в гимназии, не было выявлено ни одного испытуемого, которому был бы присущ такой тип идентичности как псевдопозитивная. Но стоит отметить, что данный тип идентичности характерен для четверти мальчиков, обучающихся в общеобразовательной школе, которые вероятнее всего ощущают ценность своей личности, считают, что их личность и деятельность способны вызвать в других уважение, симпатию, одобрение и понимание. Следовательно, для респондентов, обучающихся в школе, свойственно отсутствие желания делать какие-либо независимые жизненные выборы, идентичность не осознается. Это может быть связано с привязанностью респондентов, общающихся в школе, к учителям, т. к. учителя зачастую переживают за уровень успеваемости учеников, стараются подтянуть их. В гимназии, наоборот, обучение ориентировано на выработку самостоятельности за собственные успехи или неудачи, ведь некоторые учащиеся прикладывали усилия для того, чтобы поступить в гимназию. Для девочек, обучающихся в гимназии, свойственен данный тип идентичности в большей степени, нежели девочкам из общеобразовательной школы. Это говорит о том, что респонденты демонстрируют отрицание или акцентирование своей уникальности, низкую рефлексию и т. д. С таким явлением можно столкнуться в том случае, если формирование образа “Я” происходит в рамках деликвентной референтной группы. Интересен тот факт, что респондентам, обучающимся в школе и не склонным к ИКЗ, такой тип идентичности, как псевдопозитивная идентичность, не свойственен.

Отсутствие достигнутой позитивной идентичности в младшем подростковом возрасте соответствует возрастной норме ее становления. И факты единичных проявлений такого статуса требуют дополнительного изучения.

Заключение

По результатам изучения типа личностной идентичности у младших подростков, обучающихся в общеобразовательной школе и в гимназии, можно отметить, что наиболее встречающимся является статус диффузной идентичности, что свидетельствует об отсутствии обязательств, минимуме осознаваемых ценностей и ролей, отсутствии заветной мечты, большой степени конформности под влиянием группы сверстников.

Для подростков, склонных к игровой компьютерной зависимости, характерными статусами личностной идентичности являются диффузная идентичность и мораторий.

Попадая в виртуальный мир, подросток ощущает свободу в плане самовыражения, чувствует силу, уверенность, поддержку, которая так необходима в преодолении внутриличностных и внешних конфликтов, возникающих в реальной жизни, семье, отношениях со сверстниками и учителями и т. д. В связи с этим, становится необходимым создавать условия для эффективной социализации в реальном мире, в пространствах системы образования и грамотное использование средств виртуальной среды в учебном процессе.

Мы остановились на таких факторах, которые влияют на формирование идентичности, как образовательная и виртуальная среда. Анализ результатов свидетельствует о том, что и социальный статус ребенка и склонность к ИКЗ, взаимодействуя друг с другом, могут способствовать как прогрессу в формировании личностной идентичности, так и тормозить ее развитие, что в свою очередь требует пристального внимания специалистов-психологов и педагогов. Игровая компьютерная реальность позволяет изменять мир вокруг себя и свои роли в нем, конструировать свою реальность, что способствует взаимовлиянию виртуальной самопрезентации и реальной идентичности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Толстых, М. А. Специфика гендерной идентичности в ранней юности / М. А. Толстых // Среднее профессиональное образование. – 2006. – № 2. – С. 18–19.
2. Идентичность: социально-психологические и социально-философские аспекты : коллективная монография / К. В. Патырбаева [и др.] ; науч. ред. К. В. Патырбаева ; Перм. гос. нац. иссл. ун-т. – Пермь, 2012. – 250 с.
3. Шнейдер, Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2007. – 234 с.

Поступила в редакцию 11.01.2018 г.

Контакты: bars-j@tut.by (Барсукова Жанна Анатольевна),
litldress@yandex.ru (Бондарович Алена Анатольевна).

Barsukova, Zh., Bondarovich, A. PERSONAL IDENTITY OF YOUNGER ADOLESCENTS PRONE TO COMPUTER GAMING ADDICTION.

The article considers the problem of formation of younger adolescents' personal identity. The adolescents of grammar and secondary schools are in the focus of the authors' attention. The results of the comparative analysis of the personal identity statuses of younger adolescents who are prone to computer gaming addiction are provided.

Keywords: junior teen, personal identity, identity status, achieved positive identity, moratorium, premature identity, diffuse identity, identity pseudopostega, computer gaming addiction.

УДК 159.9:316.6

ЭФФЕКТИВНОСТЬ СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИСПОЛЬЗУЕМЫХ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ

Е. И. Комкова

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и организационной психологии Института психологии БГПУ имени М. Танка

М. Б. Овчинникова

магистр психологических наук, аспирант кафедры психологии Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В настоящей статье рассматривается проблема эффективности копинг-стратегий, используемых руководителями среднего звена для совладания со стрессом в управленческой деятельности. Представлен сравнительный анализ способов совладания как предикторов устойчивости к организационному стрессу, активности и продуктивности деятельности руководителей разного пола.

Ключевые слова: профессиональный стресс руководителей, совладающее поведение, эффективность совладающего поведения.

Введение

В настоящее время проблема профессионального стресса и совладания с ним в деятельности руководителей является одной из широко обсуждаемых в психологической науке. Современные исследования, проведенные В.А. Ахтямовым (2013), Н.А. Дубинко (2009), А.Л. Журавлевым (2004), А.А. Качиной (2006), К.И. Корневым (2008), А.А. Кукушкиной (2007), М.А. Пономаревой (2015), С.М. Шингаевым (2014) доказали, что труд современного руководителя характеризуется высоким динамизмом, многозадачностью, разнородностью функций, работой в условиях дефицита времени, необходимостью принятия решений в условиях неопределенности, повышенной ответственностью за результаты труда.

Неэффективное совладание руководителя со стрессом влечет за собой не только ухудшение его физического и психического здоровья, но и большие экономические потери для организации [1]. В связи с этим в психологических исследованиях акцентируется внимание на способности руководителя преодолевать трудные профессиональные ситуации без ущерба для здоровья и результативности выполняемой деятельности.

Вместе с тем при возрастающем научном интересе к проблематике совладания со стрессом в управленческой деятельности экспериментальные данные об эффективности копинг-стратегий в отечественной психологии крайне малочисленны. В связи с этим представляется важным рассмотреть вопрос о том, применение каких способов совладания позволяет руководителям наиболее эффективно справляться со стрессом и трудными ситуациями в профессиональной деятельности. Анализ обозначенного вопроса является актуальным как для тео-

ретического исследования проблемы копинг-поведения руководителей, так и для разработки программ по стресс-менеджменту.

Основная часть

Целью исследования было изучение эффективности совладающего поведения руководителей среднего звена в зависимости от используемых ими копинг-стратегий. Совладающее поведение рассматривается нами как осознанное, целенаправленное поведение субъекта, позволяющее справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией способами, адекватными личностным особенностям и ситуации. Если субъект не владеет этим видом поведения, возможны неблагоприятные последствия для продуктивности его деятельности, здоровья и благополучия [2].

Эффективность совладающего поведения руководителей оценивалась нами на основании параметров, характеризующих уровень устойчивости субъектов к организационному стрессу, активность и продуктивность их профессиональной деятельности. Изучение процесса совладания со стрессом в управленческой деятельности осуществлялось как на уровне проявления копинг-стратегий, так и на уровне индивидуального стиля копинг-поведения.

В исследовании была выдвинута гипотеза о том, что эффективность совладания со стрессом выше у тех руководителей, которые чаще используют проблемно-ориентированный копинг и копинг, направленный на получение социальной поддержки. В задачи исследования также входило изучение способов копинга, которые оказывают наиболее значимое влияние на эффективность совладающего поведения руководителей-мужчин и руководителей-женщин.

Выборку исследования составили 402 испытуемых: руководители структурных подразделений предприятий ($N = 244$, из них 131 человек – мужчины, 113 – женщины) и руководители структурных подразделений, работающие в системе государственной службы ($N = 158$, из них 70 человек – мужчины, 88 – женщины). Средний возраст респондентов составляет 41 год (от 25 до 65 лет), средний стаж работы в должности руководителя – 9,9 лет (от 2 до 37 лет).

Для реализации цели исследования были использованы следующие методы: полуструктурированное интервью и контент-анализ ответов; опросник “Копинг-поведение в стрессовых ситуациях” (CISS) Н.С. Эндлера, Д.А. Паркера (адаптация Т.Л. Крюковой, 2001), методика “Опросник способов совладания” (WCQ) Р. Лазаруса и С. Фолкман (адаптация Т.Л. Крюковой и др., 2004), методика “Шкала организационного стресса” Маклин (адаптация Н.Е. Водопьяновой). Статистическая обработка и анализ первичных данных проводились с помощью программы PASW Statistics 18.0.

На первом этапе исследования был рассмотрен характер связи между показателями стилей/стратегий совладания и общим индексом организационного стресса руководителей, а также показателями шкалы “активность, продуктивность деятельности” (методика “Шкала организационного стресса”). С этой целью был произведен корреляционный анализ эмпирических данных с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. В ходе проведенного анализа установлена достоверная положительная связь между общим индексом организационного стресса и эмоционально-ориентированным стилем совладания ($r = 0,447$, $p = 0,000$), субстилем “отвлечение” ($r = 0,123$, $p = 0,011$); копинг-стратегиями “дистанцирование” ($r = 0,242$, $p = 0,003$), “бегство-избегание” ($r = 0,258$, $p = 0,001$), “принятие ответственности” ($r = 0,161$, $p = 0,049$), “конфронтативный копинг” ($r = 0,207$, $p = 0,003$). Обнаружена сильная отрицательная

связь между уровнем организационного стресса и проблемно-ориентированным стилем совладания ($r = -0,379, p = 0,000$) и субстилем “социальное отвлечение” ($r = -0,138, p = 0,008$).

Было выявлено, что активность, продуктивность деятельности отрицательно связана с эмоционально-ориентированным стилем совладания ($r = -0,330, p=0,000$), субстилем “отвлечение” ($r = -0,133, p = 0,011$) и положительно – с проблемно-ориентированным копингом ($r = 0,274, p = 0,000$), субстилем “социальное отвлечение” ($r = 0,124, p = 0,018$).

Таким образом, использование руководителями активных, проблемно-фокусированных усилий, направленных на планирование и разрешение трудных ситуаций, способствует сохранению их устойчивости к воздействию стресс-факторов организационной среды, продуктивности выполняемой деятельности. Стратегии социального отвлечения также играют важную роль в процессе преодоления субъектами стресса на рабочем месте, способствуя поддержанию оптимального уровня эмоциональной напряженности и сохранению продуктивности управляемской деятельности.

В то же время использование руководителями агрессивных усилий по изменению ситуаций, а также стремление отстраниться, уйти от разрешения проблем приводит к повышению уровня организационного стресса, снижению продуктивности труда. В целом, применение эмоционально-фокусированного копинга и копинга избегания при разрешении трудностей в управляемской деятельности является малоэффективным, так как не способствует разрешению проблем и достижению поставленных целей.

С целью выделения наиболее значимых предикторов, влияющих на устойчивость к организационному стрессу, продуктивность деятельности и, в целом, на эффективность совладающего поведения руководителей разного пола нами был проведен множественный регрессионный анализ. В качестве зависимых переменных выступили общий индекс организационного стресса и показатели шкалы “активность, продуктивность”. В качестве независимых – показатели копинг-стилей. Регрессионный анализ проводился отдельно для каждой из зависимых переменных (таблица).

Копинг-стили как предикторы устойчивости к организационному стрессу и продуктивности деятельности

	Общий индекс организационного стресса						Активность, продуктивность деятельности					
	мужчины			женщины			мужчины			женщины		
	β	t	p									
ПОК	-0,33	-5,56	0,00	-0,24	-3,81	0,00	-0,36	-5,63	0,00	-	-	-
ЭОК	0,44	7,27	0,00	0,41	6,495	0,00	0,31	4,9	0,00	0,31	4,43	0,00
СО	-0,12	-2,17	0,03	-0,19	-3,09	0,00	-	-	-	-0,20	-2,88	0,00
	$R^2 = 0,401;$ $F = 40,689, p = 0,00$			$R^2 = 0,286;$ $F = 23,285, p = 0,00$			$R^2 = 0,302;$ $F = 39,498, p = 0,00$			$R^2 = 0,125;$ $F = 13,684, p = 0,00$		

Примечания: ЭОК-эмоционально-ориентированный копинг, ПОК – проблемно-ориентированный копинг, СО – социальное отвлечение; β – стандартизованный регрессионный коэффициент; t – критерий Стьюдента, p – уровень значимости, R^2 – коэффициент множественной детерминации, F – критерий Фишера.

*Показатели активности, продуктивности деятельности оценены в обратной шкале.

В результате регрессионного анализа выявлена достаточно сильная предикция уровня организационного стресса параметрами копинга руководителей в обеих выборках. Так, в выборке руководителей-мужчин 40% вариаций общего индекса организационного стресса ($R^2 = 0,401$, $F = 40,689$, $p = 0,00$) объясняются эмоционально-ориентированным ($\beta = 0,44$, $p = 0,00$) и проблемно-ориентированным стилями совладания ($\beta = -0,33$, $p = 0,00$), а также субстилем “социальное отвлечение” ($\beta = -0,12$, $p = 0,03$). В группе руководителей-женщин данная сопряженность объясняет 28,6% дисперсии общего индекса организационного стресса ($R^2 = 0,286$, $F = 23,285$, $p = 0,00$).

Необходимо отметить, что в выборке руководителей-женщин так же, как и в выборке руководителей-мужчин, эмоционально-ориентированный стиль совладания является наиболее весомым положительным предиктором ($\beta = 0,41$, $p = 0,00$), а проблемно-ориентированный копинг-стиль ($\beta = -0,24$, $p = 0,00$) и субстиль “социальное отвлечение” ($\beta = -0,19$, $p = 0,00$) – отрицательными предикторами уровня организационного стресса руководителей-женщин.

Полученные данные позволяют констатировать то, что устойчивость руководителей к организационному стрессу вне зависимости от пола обусловлена применением активных, проблемно-ориентированных стратегий в совокупности со стратегиями, направленными на поиск и использование социальной поддержки, общение с другими людьми. В то же время применение субъектами эмоционально-ориентированных стратегий (“виню себя за то, что оказался в данной ситуации”, “отыгрываюсь на других”, “переживаю, что не могу справиться с ситуацией”, “нервничаю и беспокоюсь о том, что буду делать”, “испытываю раздражение” и др.) повышает их уязвимость к воздействию негативных стресс-факторов управлеченческой деятельности. Это согласуется с результатами исследования Л.А. Саврасовой, в котором постулируется, что успешные руководители чаще используют копинг-стратегии, ориентированные на решение проблемы и на поиск социальной поддержки [3].

Результаты регрессионного анализа, в котором в качестве зависимой переменной рассматривается активность, продуктивность деятельности руководителей, позволили выявить ряд гендерных различий. Так, стили копинг-поведения объясняют 30,2% вариаций активности, продуктивности деятельности руководителей-мужчин ($R^2 = 0,302$, $F = 39,498$, $p = 0,000$) и 12,5% – руководителей-женщин ($R^2 = 0,125$; $F = 13,684$, $p = 0,00$). Это говорит о том, что предпочитаемые способы совладания со стрессом вносят более весомый вклад в обеспечение продуктивности деятельности руководителей-мужчин, нежели руководителей-женщин. Наиболее значимыми предикторами продуктивности деятельности руководителей-мужчин являются проблемно-ориентированный ($\beta = 0,36$, $p = 0,00$) и эмоционально-ориентированный стили совладания ($\beta = -0,31$, $p = 0,00$). В группе руководителей-женщин наиболее сильными предикторами выраженности продуктивности труда являются эмоционально-ориентированный копинг ($\beta = -0,312$, $p = 0,000$) и субстиль “социальное отвлечение” ($\beta = 0,203$, $p = 0,004$).

Как видно из приведенных данных, отличительная особенность – это весомый вклад проблемно-ориентированного копинга в повышении активности, продуктивности деятельности руководителей-мужчин. В свою очередь, в группе руководителей-женщин продуктивность деятельности в большей степени обусловлена использованием копинг-стратегий, входящих в субстиль “социальное отвлечение”: “звоню другу”, “разговариваю с тем, чей совет я особенно ценю”, “иду в гости к другу” и др. Данный факт говорит о том, что возможность обра-

щения к коллегам и близким и получение социальной поддержки от них является для женщин-руководителей значимым фактором, определяющим продуктивность их профессиональной деятельности.

Необходимо также отметить отсутствие предикции продуктивности деятельности руководителей-мужчин параметрами субстиля “социальное отвлечение”. Соответственно, мы можем предположить, что в трудных профессиональных ситуациях мужчины-руководители в большей степени склонны полагаться на собственные силы и самостоятельно осуществлять поиск решения проблемы. Результаты контент-анализа материалов интервью также свидетельствуют о том, что мужчины-руководители гораздо реже (37,5%), нежели женщины-руководители (73,1%), обращаются за советом, помощью к коллегам по работе. Общение с другими людьми используется мужчинами в большей степени как способ разрядки, отвлечения от проблемной ситуации, получения положительных эмоциональных переживаний.

Установлено, что использование эмоционально-ориентированного стиля совладания негативно сказывается на результативности деятельности руководителей обоих полов.

В исследовании не было выявлено предикции уровня организационного стресса и активности, продуктивности деятельности субстилем “отвлечение”, хотя имеется сопряженность этих характеристик по совокупной выборке (корреляция субстиля “отвлечение” с общим индексом организационного стресса и активностью, продуктивностью деятельности составляет, соответственно, $r = 0,123$, $p = 0,019$ и $r = -0,133$, $p = 0,011$). Данные полуструктурированного интервью позволяют сделать вывод о том, что применение стратегий, направленных на отвлечение, неоднозначно влияет на эффективность совладающего поведения руководителей. С одной стороны, использование таких способов поведения, как “стараюсь больше спать”, “балую себя любимой едой”, “смотрю телевизор или читаю книги”, “беру отпуск или отгул, отдаляюсь от ситуации”, не способствует разрешению проблемной ситуации. В то же время временный уход от разрешения проблемы, дистанцирование от трудной ситуации, позволяют руководителю снизить эмоциональную напряженность, восстановить силы, ресурсы. Как пример, высказывания респондентов:

“...Когда чувствую, что эмоциональные и физические силы на исходе, стараюсь на время взять паузу и отдохнуть. Для того чтобы восстановиться и быть готовым для дальнейшей работы, мне необходимо спокойствие” (мужчина, 35 лет).

“...Если не могу найти выход из ситуации, то стараюсь заняться любимым делом. Мне доставляет удовольствие создавать различные вещи: пеку торты, заниматься рукоделием. Иногда идеи по выходу из ситуации приходят именно тогда, когда я перестаю думать о ней и занимаюсь творчеством. А если я чувствую, что сил больше нет, то выезжаю с семьей за город, стараюсь больше спать, гулять на природе и просто восстанавливать свои силы” (женщина, 37 лет).

В психологической литературе отмечается, что эффективность совладающего поведения определяется влиянием целой системы стратегий, в которой каждая из них играет особую роль [4, с. 170]. Соответственно, сочетание руководителем копинг-стратегий, направленных на дистанцирование, временный уход от ситуации, в совокупности с проблемно-ориентированными стратегиями, в ряде случаев может быть эффективной тактикой поведения и способствовать совладанию с трудностями в управленческой деятельности.

Заключение

В данном исследовании нами было рассмотрено, в какой степени эффективность совладания со стрессом в управленческой деятельности обусловлена выбором тех или иных способов копинга. Установлено, что использование проблемно-ориентированного копинга в совокупности со стратегиями, направленными на получение информационной, действенной и эмоциональной поддержки, позволяет руководителям среднего звена вне зависимости от его пола сохранять устойчивость к организационному стрессу и успешно преодолевать трудные профессиональные ситуации. В то же время использование эмоционально-ориентированного копинга повышает уязвимость руководителей обоих полов к организационному стрессу и негативно сказывается на продуктивности их профессиональной деятельности.

Нами были доказаны гендерные различия в предикции активности и продуктивности деятельности у руководителей. Проблемно-ориентированный копинг вносит более значимый вклад в активность и продуктивность профессиональной деятельности руководителей-мужчин, в то время как социальная поддержка играет более важную роль в обеспечении продуктивности деятельности руководителей-женщин.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Шингаев, С. М.** Психологическое обеспечение профессионального здоровья менеджеров : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / С. М. Шингаев ; С.-Петербург, гос. ун-т. – СПб., 2014. – 40 с.
2. **Крюкова, Т. Л.** Психология совладающего поведения в разные периоды жизни / Т. Л. Крюкова. – Кострома : Изд-во КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. – 296 с.
3. **Саврасова, Л. А.** Психолого-акмеологические особенности копинг-поведения руководителей с различным уровнем успешности деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Л. А. Саврасова ; Моск. пед. гос. ун-т – М., 2012. – 26 с.
4. **Харламенкова, Н. Е.** Избегание как признак посттравматического стресса и стиль совладания / Н. Е. Харламенкова // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие : материалы IV Междунар. науч. конф., Кострома, 22–24 сент. 2016 г. : в 2 т. / КГУ им. Н. А. Некрасова ; отв. ред.: Т. Л. Крюкова [и др.]. – Кострома, 2016. – Т. 1. – С. 168–171.

Поступила в редакцию 24.10.2017 г.

Контакты: lena-komkova@yandex.by (Комкова Елена Ивановна)
ovchinnikova@tut.by (Овчинникова Марина Борисовна)

Komkova E., Ovchinnikova M. EFFICIENCY OF COPING WITH STRESS IN MANAGER'S ACTIVITY ACCORDING TO THE USED COPING STRATEGIES.

The article deals with the efficiency of coping strategies used by middle managers to handle stress. The authors provide the comparative analysis of the methods applied to cope with stress for predictive resistance to occupational stress, productive and efficient performance of managers of different genders.

Keywords: manager's occupational stress, coping behaviour, efficiency of coping behaviour.

УДК 159.9

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ НАМЕРЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

А. З. Джанашия

старший преподаватель кафедры психологии

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье представлены результаты анализа основных психологических исследований, предметом которых выступает намерение. Обсуждаются различные взгляды и подходы к пониманию функциональности и содержания намерения как типичного для субъекта личностного образования. В статье обсуждаются эвристические потенциалы как классических, так и современных подходов к пониманию намерения. Намерение определяется как решение, которое выполняет функции побуждения и планирования поведения или деятельности субъекта. Намерение проявляется в стремлении субъекта исполнить действие в соответствии с намеченной программой.

Ключевые слова: личность, интенциональность, намерение, активность, субъектность.

Введение

В последнее время в психологической науке преобладает общая методологическая установка на рассмотрение роли внутренних возможностей человека в различных видах активности и жизнетворчества (В.А. Брушлинский, Д.А. Леонтьев, К.А. Абульханова-Славская, М.А. Щукина, В.И. Моросанова, В.И. Слободчиков, О.А. Осницкий, А.С. Отнев, В.Г. Маралов, Н.А. Низовских, Г.А. Цукерман, R.F. Baumeister, J.J. Baugher, C.S. Carver, M. Scheier, K. Vohs). Одним из наиболее существенных проявлений человека как субъекта является его интенциональность, которую принято рассматривать как фундаментальную структуру, позволяющую субъекту принимать решения относительно своего будущего и обязательно предполагает активные действия, а не только пассивное желание. Произвольная активность, в свою очередь, выступает как “ценностный способ моделирования, структурирования и осуществления личностью деятельности, общения и поведения, при котором она приобретает качество автономно, целостно и более-менее успешно функционирующей системы” [1, с. 11]. Интенциональность субъекта находит свое выражение в его намерениях. В связи с изучением деятельности человека по достижению самостоятельно поставленных целей на разных этапах его психического развития намерение как структурный компонент этой деятельности представляет особый интерес.

Основная часть

Начало психологическим исследованиям феномена намерения положила теория интенциональности Ф. Брентано, в которой автор связывает понятие “намерение” с семантически близким понятием “интенция”, которое является “побуждающим” к активным действиям свойством человека. Интенция, таким образом, внутренне детерминирует его деятельность [2]. Интенциональность –

типичное свойство человека. Ф. Брентано признавал общую изначальную направленность сознания на объект, внимание к чему-либо. Интенция как намерение является целостным психическим образованием, выступающим в качестве внутренней детерминанты активности человека [2].

В дальнейшем представление об интенциональных актах сознания получило развитие в русле феноменологии (А. Мейнинг, Э. Гуссерль) и экзистенциальной философии (С. Кьеркегор, М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр и др.), и далее в психологи – З. Фрейд, К. Левин и его сотрудники – А. Карстен, М. Овсянкина, Г.В. Биренбаум, Б.В. Зейгарник. В исследованиях психологических аспектов интенциональности, намерения, какой характер они не носили бы – теоретический или экспериментальный – пытались решить два основных вопроса: природа намерения человека и особенности его исполнения.

Значимые результаты по изучению психологии намерения были получены К. Левином и его сотрудниками – Г.В. Биренбаум, А. Карстен, М. Овсянкиной, Б.В. Зейгарник. Они пытались экспериментально выявить детерминанты возникновения намерения. Результаты навели ученых на мысль о том, что у испытуемых, принявших намерение, возникает “особое состояние напряжения, которое оказывает давление в направлении выполнения намерения” [3]. Основные положения теории К. Левина о намерении (“теории преднамеренной деятельности”) заключались в следующем: а) за намерением стоит сущностный фактор – система напряжения, которая определяет действия по намерению; б) когда цель действия по намерению достигнута, система разряжается. Сравнивая напряжение намерения и напряжение потребности, К. Левин нашел ряд сходных черт, считал намерение своеобразной “квазипотребностью”. Удовлетворение квазипотребности состоит в разрядке ее динамического напряжения. Следовательно, намерение, согласно К. Левину, это некая напряженная система, которая возникает в определенной ситуации, обеспечивает деятельность человека и стремится к разрядке (удовлетворению). Более того, он считал, что именно та система напряжений, которая происходит в результате принятых намерений, является наиболее типичной для человека [3]. При этом К. Левин придавал особое значение динамическому аспекту намерения: сильная и слабая напряженность, связь с другими потребностями.

В зарубежной психологии намерение (*intention*) рассматривается в работах Дж. Сирла (J.R. Searle) как направленность психической жизни на что-либо. Намерение представляет субъекту конечное состояние дел и содержит в себе то, что субъект намеревался сделать [4]. Дж. Сирл выделяет два вида интенции: 1) интенция возникающая до начала действия и представляющая собой выстроенный план действий, необходимых для реализации цели; 2) интенция, которая возникает в процессе выполнения действий, но не под влиянием случайностей [4].

В исследованиях Х. Хекхаузена, П. Голвитцера намерение рассматривается как компонент регуляции действия, так называемая “модель Рубикона” [5], [6]. Функционирование намерения происходит этапно: первый этап действия (или контроля действия) – стадия предрешения. Основная функция этого этапа состоит в выборе варианта будущего действия: индивид должен принять решение о том, что делать. На данном этапе человек взвешивает все “за” и “против” и принимает соответствующее решение – “переход Рубикона”, – которое, в свою очередь, согласно авторам, приводит к формированию намерения (интенции). Происходит, таким образом, переход на следующий этап – “стадию додействия”, на котором индивид, имея намерение, ожидает, ищет или формирует условия

для его реализации. Создание условий для реализации намерения и формирование психологической готовности индивида к осуществлению действия ведет его к переходу на этап действия: намерение активируется, и происходит его реализация.

Согласно исследованиям Ю. Куля (J. Kuhl), намерение близко по функциональности к плану, т. е. определенной последовательности инструкций. Намерение представляет собой иерархическую структуру, на высшем уровне которой находится цель [7]. В разработанной автором теории контроля действия намерение индивида имеет две ориентации: на действие и на состояние. Под ориентацией на действие понимается активное состояние намерения, направленное на исполнение его, т. е. предполагает переход к конкретным действиям, в то время как ориентация на состояние, согласно автору, вызвана “мыслями и анализом прошлого, настоящего и будущего” [8, с. 382], [7]. Таким образом, речь идет о степени сформированности намерения.

На основе анализа зарубежных исследований, посвященных изучению вопросов целеполагания в деятельности, можно сказать, что намерение (интенция) содержит в себе не только цель, но и структурированные представления средства их достижения (план), охватывая собой процессы образования цели, составление плана, контроль за его выполнением, регуляцию процесса реализации намерения.

В отечественной психологии намерение выступило предметом теоретических и экспериментальных исследований Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Л.И. Божович, Л.С. Славиной, Л.Дж. Квавилашвили, О.Н. Арестовой, Л.В. Брендаковой, В.В. Файфермана, Т.В. Трифоновой, Ю.П. Зинченко, О.О. Зотова и др.

Обобщение исследований в области психологии активности личности позволяют выделить две самостоятельные линии анализа намерения как личностного образования: генезис и структура намерения, функциональность намерения.

Согласно исследованиям Л.С. Выготского, овладение ребенком своим поведением и есть проявление намерения [9, с. 154–158]. В дальнейшем он развил это положение, указав на роль в формировании личности ребенка интеллектуальной и аффективной сферы. Л.С. Выготский пришел к выводу, что превращение намерения в реальное действие «совершается в результате установления особой связи “мысли” и “аффекта” (аффективного побуждения)». По его замечанию “трудность выполнения целого ряда намерений... связана с тем, чтобы динамику мысли превратить в динамику реального действия” [цит. по 10, с. 13], [9].

Согласно работам С.Л. Рубинштейна, намерение – это “сознательный акт, возникающий в тех случаях, когда цель труднодостижима и решение ее достигнуть встречает на своем пути препятствия” [11, с. 600]. Намерение “отделяется” от акта принятия решения в силу отдаленности цели, сложности задач, отношения к ним человека. Отдаленность цели деятельности требует от субъекта выполнения сложных, непривычных действий, конечный результат которых будет виден не сразу, а через некоторое время. Для достижения отдаленной цели необходим план действий, в котором путь к конечной цели расчленяется на ряд этапов [12, с. 601]. Особое значение, таким образом, имеет характер действий, необходимых для достижения отсроченной цели: в сложной деятельности, когда “ осуществление цели требует более или менее длительных, сложных, непривычных действий, когда исполнение решения затруднено или в силу каких-либо причин должно быть отсрочено, намерение отчетливо выступает как особый момент” [12, с. 600].

Положения о намерении как организующем моменте в выполнении сложных действий продолжены в современных исследованиях В.В. Файфермана, где автор трактует намерение как системное психологическое образование, состоящее из ряда элементов: осознаваемого объекта намерения (интенции); индивидуального смысла для субъекта и связанного с ним психологического переживания, внутреннего диалога, составляющего языковую оболочку намерения. Главной характеристикой намерения, по мнению В.В. Файфермана, является осознанный выбор пути достижения цели. Личность прибегает к намерению в процессе принятия решения, создавая некоторый проект собственных действий с учетом изменяющихся условий, когда имеет место отсрочка во времени [13].

В отечественной психологии наиболее содержательными в изучении намерения являются экспериментальные исследования Л.И. Божович и Л.С. Славиной [14]. Исследования были направлены на изучение природы намерения, его особенностей и условий реализации. Л.И. Божович рассматривает два различных по структуре и функции вида побудителей активности человека: во-первых, деятельность может побуждаться непосредственными потребностями, во-вторых, действия субъекта стимулируются не непосредственно, а через образованное им намерение либо через поставленную перед ним цель [15].

В исследованиях Л.И. Божович, Л.С. Славиной изучались условия, при которых возникает побудительная сила сознательно поставленной цели, позволяющей человеку действовать в соответствии с ней, побеждая свои непосредственные стремления и желания [14]. В экспериментах проверялось предположение о психологических механизмах образования и осуществления намерения с учетом предположения о том, что необходимость его образования возникает у субъекта в ситуации действования в направлении цели, “лишенной для него достаточной побудительной силы, преодолевая имеющиеся у него другие, более сильные непосредственные побуждения” [14, с. 57]. Намерение, согласно Л.И. Божович, есть то самое функциональное образование, которое побуждает человека к достижению цели, не имеющей для него собственной побудительной силы.

Экспериментальные исследования Л.С. Славиной раскрывают психологические механизмы образования намерения у детей 6–10 лет, а также условия, при которых ребенок создает определенное намерение и способен его осуществить. Автором установлено, что при выполнении непривлекательной или сложной деятельности большую побудительную силу для ребенка начинает играть “самостоятельная ограничительная цель” [16, с. 63]. В исследовании было подтверждено положение Л.И. Божович о наличии мотивов, побуждающих ребенка действовать через поставленную цель или принятые намерение: “цели и намерения черпают свою побудительную силу из тех потребностей, звеном в удовлетворении которых они являются” [16, с. 79–80].

Исключительное значение, по мнению Л.И. Божович, имеет попытка К. Левина показать, что “цели и намерения человека по своим функциональным и динамическим свойствам стоят в одном ряду с его потребностями и, также как последние, играют важнейшую роль в качестве побудителей человеческого поведения” [15, с. 98]. Однако важным преимуществом исследований Л.И. Божович, на наш взгляд, является обоснование возрастных особенностей образования и реализации намерения, зависимость его устойчивости от содержания потребности и характера деятельности, ее актуальности для субъекта.

Среди немногих работ в отечественной психологии о забывании намерения следует отметить экспериментальные исследования Л.Дж. Квавилашвили. Со-

гласно исследованиям, на вспоминание намерения и, следовательно, на его исполнение существенное влияние оказывает характер латентного периода между персеверациями [17]. Если при обычном функционировании памяти люди прилагают основные усилия на запоминание и хранение определенного содержания, то в случае запоминания намерения этого уже недостаточно. Кроме запоминания содержания память должна “взять на себя” и функцию припоминания этого содержания в нужный момент. В обыденной жизни, если человек упускает момент исполнения намерения (забывает выполнить намерение), то обычно это называют “забывчивостью”. При этом субъект, забывший выполнить намерение в нужный момент, очень легко может воспроизвести содержание этого намерения, если его спросят об этом [17]. В связи с этим и указывал К. Левин, что «хорошая память, в смысле ярко выраженной способности воспроизводить знания, не обязательно должна совпадать с добродетелью не оставлять не выполненным “из-за забывчивости” то, что мы намеревались сделать» [3, с. 98]. Вместе с тем Л.Дж. Квавилашвили отмечает, что ведущая роль в функциональности намерения принадлежит его значимости [18].

В отечественной психологии изучение характеристик намерения проходило также на примере разнообразного содержания активности и деятельности человека. Наиболее широко намерение исследуется на примере профессионального самоопределения личности в юношеском возрасте. В названном направлении наиболее отчетливо выступают возрастные особенности образования и функционирования намерения. В последнее время изучение структуры и функциональности намерения (устойчивость) выполняются на примере других видов деятельности (бизнес, военное дело, маркетинг и потребление, эмиграция и др.).

В ситуации профессионального выбора выделяется особый вид намерений личности (профессиональные намерения). Согласно исследованиям Н.И. Крылова, важнейшей характеристикой профессионального намерения является его устойчивость, которая зависит от содержания обучения в школе, а также от приближения момента окончания обучения [19].

В исследованиях П.И. Шавира профессиональные намерения рассматриваются с точки зрения “двойного прогнозирования” в ситуации профессионального самоопределения субъекта. Сложности профессионального выбора или построения карьеры приводят к модификации основного намерения или переходу к “резервному” [20].

Исследования В.М. Горбатенко обнаружили динамику профессиональных намерений школьников в зависимости от характера межличностных взаимоотношений [21]. Субъект-субъектные отношения подростков оказывают влияние на образование и устойчивость их намерений.

Как предмет исследования профессиональные намерения подростка рассматривались в исследованиях Л.В. Брендаковой и Е.А. Герцевой [22]. Развитие профессиональных намерений школьников предполагает оценку ими исходного состояния намерения и работа над его предварительным исполнением в условиях коуч-практикума.

Профессиональные намерения рассматриваются как сложное личностное образование, включающее в себя когнитивные, эмоциональные, мотивационные, волевые, конативные (представления о профессиональных действиях и профессиональном поведении и их необходимости) компоненты, возникающее в результате осознания субъектом необходимости совершать определенные действия в соответствии с собственной программой развития (А.Д. Шамионов, 2011).

Потребительские намерения рассматриваются как своеобразный ключ к организации маркетинговых стратегий и тактик в торговле [23]. Маркетинговые кампании, дизайн товара, согласно авторам, должны быть направлены на формирование устойчивых намерений потребителя, либо на вспоминание уже имеющихся потребительских намерений.

Ю.П. Зинченко, О.О. Зотова выделяют специфический вид эмиграционных намерений, который рассматривается как принятие решения в ситуации выбора и определяется как особенностями ценностной и мотивационной структуры личности, жизненного опыта, так и представлениями о собственной безопасности. Эмиграционное намерение тесно связано с чувством безопасности, которое испытывает или не испытывает субъект в своей среде обитания [24].

Заключение

При всей своей актуальности исследование намерений личности сталкивается с рядом трудностей, первой из которых является неоднозначная трактовка данного понятия как в классической, так и в современной психологической науке. В отечественных словарях и исследованиях намерение определяется неодинаково и с разной полнотой.

В отечественной психологической традиции под намерением принято понимать сознательное решение, которое выполняет функции побуждения и планирования поведения или деятельности. Образование намерения происходит в случае, если цель деятельности отдалена во времени и требуется достижение промежуточных целей [25]. Вместе с тем намерение также рассматривается как осознанное стремление субъекта исполнить действие в соответствии с намеченной программой [26].

Общим в приведенных определениях является только то, что намерение рассматривается в рамках процесса целеполагания субъекта. Остальные признаки хотя и разные, но в действительности характеризуют намерение и выделяются в случае выбора авторами предмета своего исследования. Анализ психологической литературы показал, что содержание многих определений восходит к результатам исследования К. Левина и его сотрудников, дополненное рядом научных фактов, полученных Л.И. Божович и Л.С. Славиной. Намерение согласно авторам определяется как сознательное стремление, выполняющее функцию побуждения и планирования поведения и деятельности человека. Намерение как психическое образование содержит аффективный и интеллектуальный компоненты. Образование намерения происходит в случае, когда цель деятельности отдалена, и реализация ее требует достижения ряда промежуточных целей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Абульханова-Славская, К. А.** Типология активности личности в социальной психологии / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни. – Москва : Наука, 1987. – С. 10–13.
2. **Ярошевский, М. Г.** История психологии от античности до середины XX века / М. Г. Ярошевский. – М., 1996. – 463 с. 187
3. **Левин, К.** Намерения, воля и потребность / К. Левин // Динамическая психология. Избранные труды. – Москва : Смысл, 2001. – 572 с. – С. 94–164.
4. **Searle, J.** R. The Intentionality of Intention and Action / J. R. Searle // Cognitive science. – 1980. – Vol. 4. – P. 47–70.
5. **Хекхаузен, Х.** Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб. : Питер. – 2003. – 860 с.

6. **Gollwitzer, P. M.** Planning and Coordinating Action / P. M. Gollwitzer // The Psychology of Action : Linking Cognition and Motivation to Behavior / P. M. Gollwitzer, J. A. Bargh, eds. – New York : Guilford, 1996. – P. 283–312.
7. **Kuhl, J.** Motivational Aspects of Achievement Motivation and Learned Helplessness : Toward a Comprehensive Theory of Action Control / J. Kuhl // Progress in Experimental Personality Research / B. A. Maher, W. B. Maher, eds. New York : Academic Press, 1986. – Vol. 13. – P. 99–171.
8. Современная психология : справочное руководство. – Москва : Инфра-М, 1999. – 688 с.
9. **Выготский, Л. С.** Собрание сочинений : в 6 т. / под ред. Д. Б. Эльконина. – Москва : Педагогика, 1984. – Т. 4 : Детская психология. – 432 с. – С. 167–170.
10. **Баканов, Е. Н.** Стадии развития волевых процессов / Е. Н. Баканов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1977. – № 4. – С. 12–22.
11. **Лысюк, Л. Г.** Становление продуктивного целеполагания у детей 2–4 лет в онтогенезе : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / Л. Г. Лысюк. – Минск, 1997. – 188 л.
12. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2006. – 713 с.
13. **Файферман, В. В.** Феномен намерения и психологический механизм его функционирования : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01. – Минск, 2003. – 20 с.
14. **Божович, Л. И.** Опыт экспериментального изучения произвольного поведения / Л. И. Божович, Л. С. Славина, Т. В. Ендoviцкая // Вопросы психологии. – 1976. – № 4. – С. 58–64.
15. **Божович, Л. И.** Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
16. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежиной. – Москва : Педагогика, 1972. – 352 с.
17. **Квавилашвили, Л. Дж.** Вспоминание намерения как особая форма памяти / Л. Дж. Квавилашвили // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 142–146.
18. **Квавилашвили, Л. Дж.** Факторы, влияющие на вспоминание намерения / Л. Дж. Квавилашвили // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 126–131.
19. **Крылов, Н. И.** О намерениях старших школьников в отношении будущей профессии / Н. И. Крылов // Вопросы психологии нравственного развития школьников / Известия АПН РСФСР. Вып. 123. – Москва, 1962. – С. 14–46.
20. **Шавир, П. А.** К вопросу о взаимосвязи основного и резервного профессиональных намерений старшеклассников / П. А. Шавир // Новые исследования в психологии. – 1977. – № 1. – С. 89–93.
21. **Горбатенко, В. М.** Межличностные отношения и профессиональные намерения старшеклассников / В. М. Горбатенко // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 138–142.
22. **Брендакова, Л. В.** Психологические средства развития профессиональных намерений учащихся на предпрофильной ступени обучения / Л. В. Брендакова, Е. А. Герцева // Психология и школа. – 2008. – № 3. – С. 21–32.
23. **Dholakia, U.** A Social Influence Model of Consumer Participation in Network- and Small-Group-Based Virtual Communities / U. Dholakia, R. P. Bagozzi, L. Pearo // International Journal of Research in Marketing, 2004. – P. 22–39.
24. **Зинченко, Ю. П.** Эмиграционные намерения и безопасность личности / Ю. П. Зинченко, О. О. Зотова // Национальный психологический журнал. – 2013. – № 2. – С. 17–24.
25. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Прайм ЕВРОЗНАК, 2006. – 672 с.
26. Психологический словарь / редкол.: В. В. Давыдов [и др.]. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Педагогика-Пресс, 1997. – С. 274–275.

Поступила в редакцию 08.01.2018 г.

Контакты: dzhaz@tut.by (Джанаша Арсений Зурабович)

Dzhanashia A. BASIC APPROACHES TO DETERMINING INTENTION IN MODERN PSYCHOLOGICAL RESEARCHES.

The article is devoted to intention in the focus of psychological study and analysis. Various views and approaches to understanding the functionality and content of intention typical of the subject of personal education are discussed. The heuristic potential of both classical and modern approaches to understanding intent, its functionality, structure, and content are viewed in the article. Intention is defined as a decision that performs the functions of motivating and planning the behaviour or activity of the subject. Intention is manifested in the desire of the subject to perform the action in accordance with the intended program.

Keywords: personality, intention, intentionality, activity, subject.

УДК 37.015.324

ПРИНЯТИЕ СЕБЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ БЛАГОПОЛУЧИЯ РЕБЕНКА

A. В. Елупахина

магистр психологических наук, аспирант

Национальный институт образования Республики Беларусь

В статье представлен обзор современных подходов к проблеме детского благополучия. Приведены результаты эмпирического исследования восприятия дошкольниками собственных когнитивных и физических возможностей, взаимоотношений со сверстниками. Выделены особенности самопринятия в старшем дошкольном возрасте, определяющие детское благополучие.

Ключевые слова: детское благополучие; дети старшего дошкольного возраста; психологическое здоровье; самовосприятие; самопринятие.

Введение

В условиях значительных преобразований социально-экономического и культурного контекста все больший интерес вызывает проблема детского благополучия.

Многие явления современной социальной ситуации детства негативно влияют на психическое здоровье и благополучие ребенка, что обусловлено интенсификацией психогенных нагрузок, дефицитом и дидактизацией общения с ребенком, информационной социализацией, маркетизацией детства, кризисом игровой культуры (В.В. Абраменкова, Т.Д. Марцинковская, Е.О. Смирнова и др.). В силу сложности и многообразия событий, происходящих в психической жизни ребенка, особо чувствительным к данному воздействию становится этап дошкольного детства.

Детское благополучие – относительно новая и междисциплинарная отрасль исследований, изучающая различные аспекты детской жизни. В основе концепций детского благополучия – определение здоровья Всемирной организации здравоохранения как состояния полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствия болезней или физических дефектов. Психология рассматривает область изучения детского благополучия в качестве проблемы полноценного разностороннего гармоничного развития ребенка в соответствии с его индивидуальными возможностями [1; 2].

Анализ научной литературы показывает, что на сегодняшний день не сложилось общепризнанного понимания детского благополучия. В современной отечественной психологии данный феномен рассматривается преимущественно в контексте проблематики психологического здоровья и эмоционального благополучия детей [1; 3; 4]. При этом психологическое благополучие выступает показателем психологического здоровья ребенка (И.В. Дубровина). В свою очередь, эмоциональное благополучие (положительная модальность преобладающих эмоций) является основой психологического здоровья в детстве (Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, Г.Г. Филиппова).

В структуре психологического здоровья ребенка выделяют позитивное самовосприятие и самопринятие; оптимизм; эмоциональное благополучие; чувство защищенности, доверия к миру; социальный интерес, позитивное принятие других и эмпатия; зачатки рефлексии; склонность к творчеству, ее проявления в "специфически детских" видах деятельности (О.В. Хухлаева, Е.П. Чеснокова).

В зарубежной литературе детское благополучие (child well-being) рассматривается как многомерный конструкт, включающий в себя психологические, физические и социальные аспекты (S.A. Columbo, P. Lee, J. Minkkinen, E. Pollard). В качестве компонентов благополучия выделяют способность успешно выстраивать взаимодействие со значимым социальным окружением (T.S. Weisner), чувство собственного достоинства, наличие цели в жизни и уверенность в себе (R.O. Martinez, R.L. Dukes). Также отмечаются динамичность, процессуальный характер детского благополучия (J. Minkkinen), подчеркивается его самооценность (R. Raghavan, A. Alexandrova) [5; 6].

Единого представления о наборе индикаторов, а также об общих сферах благополучия детей в англоязычном академическом сообществе не выработано. Множество показателей детского благополучия, как правило, объединяют в три ключевые области: физическую (здравье, оптимальная физическая функциональность и др.), социальную (позитивные взаимоотношения с родителями, сверстниками, другими взрослыми) и психологическую (модальность настроения, понимание и регулирование эмоций, способность преодолевать трудности, самооценка, сформированность саморегуляции и др.) [2].

Как отечественные, так и зарубежные исследователи отмечают, что в основе психологического благополучия личности лежит позитивное отношение к себе, признание не только своих положительных качеств, но и недостатков, принятие множественных аспектов своего Я, уверенность в себе (О.А. Идобаева, Д.А. Леонтьев, K. Ryff и др.).

Внутреннее отношение к самому себе, переживание собственной ценности и значимости закладывается в детстве (В.С. Мухина). Эмоционально-положительные представления о себе, своих поступках, успешности деятельности, вера в собственные силы и настойчивость в достижении цели свидетельствуют о благополучии ребенка. Низкая самооценка, неуверенность в себе и своих возможностях являются показателями психологического неблагополучия. Таким образом, позитивное восприятие себя можно рассматривать как показатель детского благополучия, что и определило научный интерес нашего исследования.

Основная часть

С целью изучения представлений о себе у детей старшего дошкольного возраста мы провели исследование с помощью методики "Шкала самооценки компетентности и социального принятия дошкольника" С. Хартер и Р. Пайк (в адаптации Н.С. Чернышевой, Д.М. Марковой) [7].

Субшкалы "Когнитивная компетентность", "Физическая компетентность", "Социальное принятие" позволили изучить восприятие дошкольниками своих когнитивных и физических возможностей, отношений со сверстниками. Данный инструмент включает в себя типичные и доступные для самостоятельного оценивания ребенком ситуации из различных сфер жизнедеятельности на наглядном стимульном материале. Шкала содержит идентичные варианты изображений для мальчиков и девочек. Диагностический инструментарий для

дошкольников дополняет оценочная шкала для воспитателей, что предоставляет возможность сопоставления полученных результатов.

В исследовании приняли участие 79 детей старшего дошкольного возраста (45 девочек, 34 мальчика) учреждений дошкольного образования г. Минска.

В целом в самоописании детей по всем трем сферам превалировали высокие показатели. Полученные результаты согласуются с устоявшимися научными представлениями о нормативно высоких показателях оценочных суждений дошкольников (О.В. Белановская, М.И. Лисина, В.С. Мухина, Е.А. Панько, А.И. Силвестру, Е.О. Смирнова и др.).

Самооценки дошкольников носили положительный эмоциональный характер, опирались на конкретные примеры, отражающие субъективный опыт, свидетельствовали о способности детей к позитивному восприятию себя. Достоверных различий в представлениях о своих когнитивных, физических возможностях, взаимоотношениях со сверстниками между мальчиками и девочками не выявлено. Отдельный интерес представляют качественные характеристики детских суждений по разным сферам.

Когнитивная компетентность. Большинство детей (68,4%) высоко оценили свои умения в когнитивной сфере (складывание пазлов, выполнение различных заданий, знание букв и цифр). Анализ содержания оценочных суждений выявил различную степень аргументированности, глубины и детализированности самоописания, что свидетельствует об индивидуальных различиях в становлении самосознания дошкольников (В.С. Мухина). Дети приводили аргументы, указывающие на конкретные ситуации и обстоятельства (*дома складываю; бабушка мне помогает; складываю без инструкции; я середину, а родители помогают по бокам*), а также более обобщенные обоснования ответов (*всегда; иногда; все; чуть-чуть; немножко*).

В оценочных суждениях некоторых старших дошкольников проявлялась рефлексивность самоописания (*у меня получается то, что я хорошо знаю; иногда я долго вспоминаю; мне нравится складывать пазлы; я очень люблю рисовать; у меня бывают ошибки в графических диктантах*). Здесь мы видим способность ребенка воспринимать не только собственные достижения, но и трудности в овладении определенными умениями, что, безусловно, значимо для развития самопринятия.

В отдельных детских суждениях нашла отражение и регулятивная функция, отражающая способность ребенка добиваться желаемого, преодолевать трудности и способствующая принятию себя (*если я постараюсь, то могу получить смайлик; мне нужно на пальцах посчитать – и тогда я отвечу*). Такие качественные параметры самоописания, как аргументированность, дифференцированность, рефлексивность, выступают показателями зрелости оценочных суждений ребенка. На их основе к концу дошкольного возраста появляется важное новообразование – “внутренняя позиция” (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович). Его возникновение имеет важную роль в психологической готовности ребенка к обучению в школе, в готовности к переходу на следующую возрастную ступень и свидетельствует о благополучном решении возрастных задач в дошкольном детстве.

Заметим, что некоторые дошкольники, описывая собственные умения, сопоставляли себя в настоящем и будущем (*иногда правильно делаю задания, но пойду в школу – буду получать двойки; наверное, в школе буду двоечником; я еще в школу не хожу, но думаю, что буду получать много звездочек*). Позитивные представления о себе в будущем влияют на формирование чувства уверен-

ности, вдохновляют ребенка на новый опыт, обуславливают его успешность в различных видах деятельности. В свою очередь, предвосхищение неудачи может порождать боязнь неуспеха, неуверенность, препятствовать успешной социальной адаптации, адекватному преодолению трудностей и выступает фактором риска для благополучия ребенка.

Физическая компетентность. Оценочные суждения детей старшего дошкольного возраста (83,5%) относительно собственных физических умений в большей степени сдержаны, не завышены. В целом, они достаточно дифференцированы, что свидетельствует о способности детей старшего дошкольного возраста самостоятельно оценивать собственные физические возможности. Значительную роль здесь, по мнению исследователей, играет опыт самостоятельной двигательной деятельности, когда ребенок убеждается в наличии или отсутствии у себя определенных физических умений посредством “прямой практической проверки” (М.И. Лисина, А.И. Силвестру) [8].

В своих суждениях некоторые дошкольники сопоставляли оцениваемые умения в прошлом и настоящем (*раньше не умел, а теперь умею; когда мне было пять лет, я научилась завязывать шнурки; раньше папа раскачивал, а теперь я сам могу, я уже научился; когда был маленький – не умел, а теперь умею*). Ощущение собственной состоятельности, воодушевленность достижениями отражают удовлетворенность собой и позитивное самовосприятие ребенка. Нередко дошкольники обосновывали свои высказывания о собственных физических умениях (*я тихонько бегаю, мне нельзя быстро; я normally бегаю, в эстафетах иногда выигрываю; мне врач не разрешает бегать; у меня нет шнурков, я их не завязываю*). В оценочных суждениях воспитанников проявилась рефлексивность самоописания (*мне нужна помощь, чтобы раскачаться; боюсь вообще кататься; мне не нравится на турнике; не люблю бегать; мне просто мама помогала, я смотрел, как это делать, пробовал и научился; у меня не получается удержать равновесие*).

Свои самооценки дошкольники аргументировали мнением взрослых (*мама меня называет обезьянкой, я хорошо умею взбираться вверх; меня тренер на занятиях хвалит; папа говорит, что я хорошо лазаю, даже на канате могу; папа говорит, что я никогда не научусь normally лазать; мама всегда говорит, что я не умею*). В данном случае суждения ребенка отражают оценку его умений окружающими взрослыми (Б.Г. Ананьев). В этих ответах заключается очевидность зависимости формирования представлений о себе от оценок взрослого [8]. Поддержка взрослого и содействие возникновению у ребенка ощущения успешности, положительная оценка результатов его деятельности и личных достижений имеют первостепенное значение для развития самопринятия в детстве. С другой стороны, предвосхищение негативной оценки со стороны взрослого, отрицательные представления о себе закрепляют у ребенка ощущение несостоятельности, снижают инициативность и уверенность в своих возможностях, обуславливают появление эмоциональных проблем и нарушений поведения.

Принятие сверстниками. Подавляющее большинство дошкольников (83,5%) комфортно чувствуют себя в группе сверстников (*у меня очень много друзей; в садике у меня много друзей; у меня друзей больше, чем у девочек; еще весь двор друзей; миллиард друзей; конечно же, много*). Дети дополняли свои высказывания количественными данными (*у меня 5 друзей; 15 друзей; только 4 брата, у меня 3 друга*), конкретизировали их (*у меня и в Минске есть друзья, и в Бобруйске; в городе есть друзья и в деревне; у бабушки я всегда друзей собираю*;

я дружу с Дашей, Алиной, Нелли, Настей). У 16,5% респондентов круг друзей очень узок или совсем отсутствует (у меня только Яна подруга; я дружу только с Аней, это подруга моей сестры; у меня немного друзей; совсем нет друзей, ни с кем не дружу). Дефицит дружеских отношений в старшем дошкольном возрасте приводит к депривации потребности в принадлежности к референтной малой группе и выступает фактором риска для детского благополучия [3].

Отметим: некоторые дошкольники, проговаривая, что у них много друзей, в качестве игровых партнеров называли домашних питомцев (*меня ждет морская свинка; играю с белкой*). Такие ответы, по нашему мнению, могут свидетельствовать о том, что ребенок испытывает дискомфорт, обусловленный недостаточностью общения со сверстниками. Ограниченностю такого опыта общения на данном возрастном этапе препятствует решению коммуникативных задач развития ребенка, становится фактором риска дезадаптации при переходе ребенка в школу и негативно сказывается на его благополучии.

Дети старшего дошкольного возраста достаточно высоко оценивают собственную привлекательность в глазах сверстников (*всегда зовут играть; очень-очень часто зовут; всегда зовут играть в футбол*). Вместе с тем дети, которые считают, что у них мало (или совсем нет) друзей, как правило, указывали на то, что их редко приглашают играть.

Анализируя высказывания детей по шкале “Социальное принятие”, мы отметили, что они носили, как правило, обобщенный характер (*много друзей; часто играю; у нас много игр; всегда зовут; никогда не играют*); были в основном не дифференцированы; в них не проявлялись временная дифференциация, рефлексивность суждений и регулятивная функция самооценивания. Очевидно, это обусловлено сложностью оценки личных взаимоотношений со сверстниками и преобладанием эмоционального компонента в суждениях.

Оценочные суждения педагогов. В нашем исследовании мы предположили, что самооценка ребенка во многом должна согласовываться с оценкой его умений педагогом. Воспитатель в данном случае выступает в своеобразной роли эксперта, который хорошо знает индивидуальные особенности и возможности каждого ребенка.

Статистический анализ выявил значимые корреляционные связи между оценочными суждениями детей и воспитателя по шкалам “Когнитивная компетентность” ($r = 0,36$ при $p < 0,01$), “Физическая компетентность” ($r = 0,31$ при $p < 0,01$), “Принятие сверстниками” ($r = 0,251$ при $p < 0,05$), что свидетельствует о согласованности эмпирических данных.

Заключение

Таким образом, результаты исследования позволяют заключить, что старшие дошкольники достаточно высоко оценивают свои когнитивные возможности и взаимоотношения со сверстниками. Оценивая свои физические возможности, большинство респондентов характеризуют их на среднем уровне.

Общая тенденция эмоционально-положительной оценки собственных умений и достижений является показателем полноценного возрастного развития ребенка, свидетельствует о его позитивном самовосприятии и благополучии. Положительный настрой на предстоящие события, уверенность в своих будущих успехах, предвосхищение положительного отношения окружающих выступают индикаторами принятия себя у дошкольника.

Вместе с тем эмпирические данные выявили факторы риска, требующие целенаправленного внимания со стороны педагогов и родителей. Низкая само-

оценка, ожидание собственной неуспешности в будущем, предвосхищение негативной оценки со стороны взрослого формируют у ребенка установочное отношение к себе как к слабому, неумелому, приводят к эмоциональному дискомфорту, неуверенности, снижению продуктивности в различных видах детской деятельности. Недостаточность опыта конструктивного общения со сверстниками в разных сферах взаимодействия ограничивает социализацию дошкольника и также выступает фактором риска для детского благополучия.

Деятельностная и социальная природа представлений о себе у ребенка (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн, И.И. Чеснокова) обуславливает возможность целенаправленного содействия принятию себя в дошкольном возрасте, что, на наш взгляд, является важной задачей педагогической психологии и открывает перспективы для разработки программ по оптимизации детского благополучия.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Дубровина, И. В.** Психологическое здоровье личности в контексте возрастного развития / И. В. Дубровина // Развитие личности. – 2015. – № 2. – С. 67–95.
2. **Pollard, E., Lee, P.** Child well-being : a systematic review of the literature // Social Indicators Research. – 2003. – Vol. 61. – P. 59–78.
3. **Коломинский, Я. Л.** Психологическая культура детства / Я. Л. Коломинский, О. В. Стрелкова. – Минск : Выш. шк., 2013 – 109 с.
4. **Семенова, Е. М.** Психологическое здоровье ребенка и педагога : пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / Е. М. Семенова, Е. П. Чеснокова. – Мозырь : Белый ветер, 2010. – 174 с.
5. **Minkkinen, J.** The structural model of child well-being // Child Indicators Research. – 2015. – Vol. 6. – P. 547–558.
6. **Raghavan, R., Alexandrova, A.** Toward a theory of child well-being // Social Indicators Research. – 2015. – Vol. 121. – P. 887–902.
7. **Чернышева, Н. С.** Практикум по возрастной психологии / Н. С. Чернышева. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2015. – 98 с.
8. **Лисина, М. И.** Психология самопознания у дошкольников / М. И. Лисина, А. И. Силвестру. – Кишинев : Штиинца, 1983. – 112 с.

Поступила в редакцию 11.12.2017 г.

Контакты: alesiyelupakhina@gmail.com (Елупахина Алекся Валентиновна)

Yelupakhina A. SELF-ACCEPTANCE AS A MARKER OF CHILD WELL-BEING.

The article presents an overview of modern approaches to the problem of child well-being. The results of the empirical study of preschoolers' perception of their own cognitive and physical abilities, relationships with peers are provided. The features of self-acceptance of senior preschoolers that determine children's well-being are demonstrated.

Keywords: child's well-being, senior preschoolers, mental health, self-perception, self-acceptance.

УДК 376.1.015.3: 373.3

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В КЛАССАХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

И. В. Ракутова

старший преподаватель кафедры психологии

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Данная статья посвящена актуальной проблеме развития самооценки младших школьников с нарушениями психического развития в условиях интегрированного обучения. Автором изложены результаты исследования самооценки младших школьников интегрированных классов в норме и с нарушениями психического развития. Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как условие успешной интеграции данной категории детей, приоритетной задачей которого является формирование адекватной самооценки учащихся. Предлагаемая автором психокоррекционная программа может быть использована для психокоррекции самооценки и других личностных нарушений у учащихся интегрированных классов.

Ключевые слова: самооценка младшего школьника, общая самооценка, частная самооценка, согласованность самооценки с ожидаемыми оценками значимых других, обоснованность самооценки, интегрированное обучение и воспитание, психолого-педагогическое сопровождение, психологическая коррекция, сказкотерапия.

Введение

В условиях перехода к интегрированным, а далее к инклузивным формам обучения детей с особенностями психофизического развития назрела необходимость создания для них особой образовательной среды, отвечающей требованиям адаптивности, развития и социализации, предоставляя в зависимости от возможностей, интересов и потребностей ребенка право выбора вида образования. В Республике Беларусь примерно 70% учащихся с особенностями психофизического развития получают специальное образование в условиях интегрированного обучения и воспитания [1, с. 5]. Среди учащихся интегрированных классов наиболее многочисленной является группа детей с нарушениями психического развития (с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития). В современной практике специального образования термин “нарушение психического развития” (в России “задержка психического развития”) используется применительно к детям преимущественно в медицине, а в педагогике принято использовать соответствующий термин “с трудностями в обучении” [2]. Понятие “задержка психического развития” является психолого-педагогическим и характеризует отставание в развитии психической деятельности ребенка. Основной причиной такого отставания являются слабо выраженные органические повреждения мозга (врожденные или полученные во внутриутробном, природном, а также в раннем периоде жизни). В педагогическом сообществе детей с задержкой психического развития принято называть детьми с трудностями в обучении [3, с. 101].

Основная часть

В условиях интеграции и последующей инклюзии учащихся с нарушениями психического развития возрастает необходимость их психолого-педагогического сопровождения и разработки программ по формированию адекватной самооценки, которая является основой развития личности ребенка. Адекватное положительное самоотношение оказывает непосредственное влияние на становление благоприятных межличностных отношений и педагогического взаимодействия в классах интегрированного обучения и воспитания. С учетом данных об особенностях самооценки младших школьников с нарушениями психического развития, полученных в ходе нашего исследования, мы рассматриваем психолого-педагогическое сопровождение как условие успешной интеграции данной категории детей.

В рамках психолого-педагогического сопровождения, считаем необходимым решение следующих задач:

- 1) формирование адекватной самооценки и способности оценивать других;
- 2) формирование психологической толерантности и готовности участников образовательной интеграции к взаимодействию и принятию ребенка с нарушениями психического развития;
- 3) организация эффективной педагогической оценочной деятельности в интегрированном классе, способствующей формированию адекватной самооценки и реалистичному уровню притязаний учащихся с нарушениями психического развития;
- 4) формирование адекватных форм поведения и социальной адаптации младших школьников с нарушениями психического развития;
- 5) организация положительных межличностных отношений между всеми участниками образовательной интеграции (учащиеся с нарушениями психического развития, normally развивающиеся учащиеся, родители школьников, учителя).

Наше исследование позволило выделить и качественно описать:

- структурные компоненты самооценки младших школьников: когнитивный и эмоциональный, отражающие знания субъекта о себе и его отношение к себе;
- две взаимосвязанные формы самооценки – общую и частную, первая из которых отражает обобщенные знания субъекта о себе, вторая – оценку конкретных психических и физических качеств;
- условия развития, представленные двумя основными факторами – общением ребенка с нарушениями психического развития с окружающими и его собственной деятельностью;
- ожидаемые оценки, сформированные в процессе общения со значимыми другими и имеющие ту или иную степень согласованности с самооценкой;
- процессуальные показатели самооценки: обоснованность – способность ребенка с нарушениями психического развития аргументировать самооценку, обращаясь к анализу процесса и результатов деятельности, к имеющемуся опыту, и рефлексивность, как механизм саморегуляции.

Далее в исследовании проводился сравнительный анализ показателей развития самооценки учащихся интегрированных классов в норме и с нарушениями психического развития. Было выявлено, что в развитии самооценки младших школьников интегрированных классов с нарушениями психического развития наряду с характеристиками, свойственными их normally развивающимся свер-

стникам, присутствуют отличительные черты, которые проявляются в развитии системы частных самооценок. Так, учащиеся с нарушениями психического развития ниже оценивают свой ум, что объясняется осознанием детьми своих более низких учебных результатов и ожиданием низких оценок от педагогов. В отличие от своих нормально развивающихся сверстников школьники с нарушениями психического развития выше оценивают себя по таким качествам, как аккуратность, трудолюбие и вежливость. Высокие самооценки по данным качествам могут рассматриваться как проявление спонтанной коррекции самооценки, низкой по учебно-интеллектуальным качествам. С возрастом повышается избирательность частных самооценок, наблюдается уход от “полярных” (высоких либо низких) самооценок. Наиболее четко это проявляется при самооценке ума: сокращение низких и высоких самооценок и увеличение средних происходит в четвертых классах, “ум” выделяется в обособленный фактор, что характеризует дифференциацию самооценки и конкретизацию представлений о ее содержании [4; 5].

В характере согласованности самооценки с ожидаемыми оценками значимых других также были обнаружены различия: у нормально развивающихся школьников интегрированных классов самооценка в большинстве случаев согласуется с ожидаемыми оценками учителя, а у их одноклассников с нарушениями психического развития – с ожидаемыми оценками сверстников и родителей. В этом случае общие самооценки учащихся в большей степени являются отражением соответственно оценочных суждений учителя, либо сверстников и родителей. Более низкие показатели согласованности самооценки с ожидаемыми оценками учителя у школьников с нарушениями психического развития обусловлены ожиданием низких педагогических оценок. Наблюдаются различия и в снижении конфликтных самооценок, вызванных низкой оценкой учителя, в возрастном диапазоне: для нормально развивающихся школьников – это третий класс, а для школьников с нарушениями психического развития – четвертый класс. Таким образом, осознанная дифференциация учащимися с нарушениями психического развития отношений учителя к их личности в целом и к отдельным учебным результатам, в частности, происходит на год позже, в сравнении с детьми, развивающимися в норме [6].

Качественный анализ процессуального показателя самооценки младших школьников – обоснованности – позволил выявить сходные особенности самооценки и оценочных представлений о себе у младших школьников интегрированных классов, характеризующиеся в большинстве случаев адекватной самооценкой реальных способностей в сочетании с недостаточным умением ее обосновать. Однако на протяжении младшего школьного возраста по данному показателю наблюдается положительная динамика: наряду с самооценкой появляются элементы анализа процесса и итогов деятельности, появляются характеристики, отражающие критическое отношение к оцениваемому качеству. Отмеченные тенденции проявляются и при оценке школьниками других, что демонстрирует осознанность их аргументаций и способность дифференцировать качества другого человека [7; 8].

Особенности самооценки младших школьников с нарушениями психического развития требуют введения в процесс образовательной интеграции коррекционно-развивающей работы, способствующей развитию адекватного восприятия себя и окружающей действительности, рефлексии, конструктивных форм поведения в разнообразных ситуациях. Полученные нами эмпирические данные

легли в основу психолого-педагогических рекомендаций для педагогов, работающих в классах интегрированного обучения и воспитания [8].

Анализ программ и методов психокоррекционной работы психолога с детьми с нарушениями психического развития предоставляет специалисту достаточно разнообразный выбор приемов, форм, техник коррекции личностной сферы детей данной категории. В качестве эффективных приемов психокоррекционной работы с младшими школьниками с нарушениями психического развития рекомендуются: сказкотерапия, изотерапия, телесно-ориентированные подходы, психодрама.

Данные эмпирического исследования послужили основанием для разработки программы психологической коррекции самооценки учащихся интегрированных классов, предполагающей три основных этапа: диагностический, психокоррекционный и контрольный. Рассмотрим более подробно содержание данных этапов.

1. Диагностический этап.

Цель – исследование самооценки младших школьников интегрированных классов и выявление учащихся, нуждающихся в психокоррекции самооценки.

Психодиагностическая работа в данном случае носит системный характер и включает три блока: 1) диагностика особенностей развития и взаимодействия основных форм функционирования самооценки – общей и частной; 2) диагностика согласованности самооценки младших школьников с ожидаемыми оценками значимых других; 3) диагностика обоснованности самооценки.

2. Психокоррекционный этап.

Цель психокоррекционной работы – формирование адекватной самооценки младших школьников с нарушениями психического развития посредством развития когнитивного компонента в ее структуре.

Задачи психокоррекционной работы:

- 1) расширить представления о самом себе и других;
- 2) сориентировать школьника в мотивах своих поступков и поступков окружающих;
- 3) сформировать умение анализировать личные качества и качества других людей;
- 4) сформировать средства контроля деятельности, т. е. овладение произвольной регуляцией поведения.

Решение данных задач может носить вариативный характер и происходить через систему психологических и педагогических воздействий, или может выступать как самостоятельное направление коррекционной работы, или как составная часть других коррекционных занятий (индивидуального, подгруппового или фронтального типа), или совмещаться с занятиями по рисованию, музыке, физической культуре, или использоваться во внеклассной воспитательной работе и т. п.

Разработанная нами психокоррекционная программа представляет собой групповой социально-психологический тренинг, в основе которого – игровые и сказкотерапевтические приемы работы, задания на снятие психоэмоционального напряжения, упражнения на рефлексию и домашние задания. Ключевым психокоррекционным методом в программе является сказкотерапия, которая через сказочную форму, метафору способствует интеграции личности ребенка в социум, развивает его творческие способности и адаптивные навыки, является средством диагностики и коррекции [9; 10; 11].

Содержание нашей психокоррекционной программы опирается на психологические упражнения и игры Н.П. Слободянник [12] и включает подготовленные студентами специальности “Логопедия” в рамках учебного курса “Психология” (раздел “Специальная психология”) творческие исследовательские проекты психокоррекционных сказок для детей с нарушениями психического развития. Комплексы психокоррекционных сказок включают от 10 до 15 сказок, каждая из которых реализует те или иные психокоррекционные задачи. Сказочный сюжет демонстрирует ребенку определенную жизненную ситуацию, в которой необходимо решить разные проблемы. Все герои имеют четкую моральную ориентацию, просты и понятны восприятию детей с нарушениями психического развития. При этом герои сказок делают все то, что делают обычные дети: играют, дружат, учатся, плачут, ссорятся, смеются и т. п. Сказочные герои определяют симпатии и антипатии ребенка с нарушениями психического развития, способствуют дифференциации его собственных эмоций и чувств. Все это способствует лучшему пониманию сказки детьми с нарушениями психического развития, отождествлению себя с главным героем. Непременным условием эффективности разработанной нами психокоррекционной программы является совместное участие в занятиях детей с нарушениями психического развития и их нормально развивающихся одноклассников. Это будет способствовать гармонизации межличностных отношений всех учащихся класса интегрированного обучения и воспитания, развитию процессов самопознания и самооценки через восприятие и взаимодействие друг с другом.

Таким образом, разработанная нами психокоррекционная программа расширяет представления детей о себе и других, способствует осмыслиению мотивов поведения, осознанию качеств собственной личности и качеств других людей, развивает произвольную саморегуляцию. Детские сказки, входящие в программу могут быть использованы как в работе с детьми с нарушениями психического развития, так и с нормально развивающимися детьми. На современном этапе осуществляется внедрение психокоррекционных материалов в учебно-воспитательный процесс ГУО “Могилевский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации” и другие учреждения образования для детей с особенностями психофизического развития.

3. Контрольный этап.

Цель – мониторинг эффективности психокоррекционных мероприятий.

Определение эффективности психокоррекционной работы осуществляется с помощью следующих методов: 1) контрольная психоdiagностика по трем блокам исследования самооценки младших школьников интегрированных классов, представленных на диагностическом этапе; 2) наблюдение за младшими школьниками в процессе учебной деятельности и свободного взаимодействия; 3) экспертные оценки (педагоги, родители, администрация школы).

Разработанная программа психокоррекции самооценки младших школьников с нарушениями психического развития в классах интегрированного обучения и воспитания может быть использована педагогами-психологами учреждений образования для своевременной коррекции самооценки и других личностных нарушений.

Заключение

Проведенное нами исследование самооценки младших школьников интегрированных классов позволило выделить специфические особенности развития

самооценки младших школьников с нарушениями психического развития, заключающиеся в развитии системы частных самооценок, согласованности самооценки с ожидаемыми оценками значимых других, динамике обоснованности самооценки. Выявленные характеристики стали основанием для разработки программы психологической коррекции самооценки учащихся интегрированных классов, предполагающей три основных этапа: диагностический, психокоррекционный и контрольный.

Результаты нашей работы нашли отражение в публикациях, указанных в списке литературы данной статьи [4; 5; 6; 7; 8].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Отчет о работе в 2014 году отдела специального образования Министерства образования Республики Беларусь [Электронный ресурс] : утв. замминистра образования РБ, 31 декабря 2014 г. // Asabliiva.by : сайт упр. спец. образования М-ва образования РБ. – Режим доступа: <http://www.asabliiva.by/main.aspx?guid=87883>. – Дата доступа: 12.04.2017.
2. Об особенностях психического развития: нарушения психического развития (трудности в обучении) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.asabliiva.by/ru/main.aspx?guid=4555>. – Дата доступа: 15.01.2018.
3. Специальная психология : учеб. пособие / Е. С. Слепович [и др.] ; под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова. – Минск : Выш. шк., 2012. – 511 с.
4. **Сычевич, И. В.** Развитие самооценки младших школьников в условиях интегрированного обучения / И. В. Сычевич // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова. – 2006. – № 4(25). – С. 298–304.
5. **Сычевич, И. В.** Исследование самооценки младших школьников с задержанным и нормальным развитием в разных условиях обучения / И. В. Сычевич // Дефектология. – 2006. – № 4. – С. 69–77.
6. **Сычевич, И. В.** Динамика согласованности самооценки младших школьников с зеркальными оценками значимых других / И. В. Сычевич // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Кулешова. – 2007. – № 4(28). – С. 197–201.
7. **Сычевич, И. В.** Особенности представлений о себе и значимых других у младших школьников с ЗПР в разных условиях обучения / И. В. Сычевич // Дефектология. – 2008. – № 3. – С. 31–39.
8. **Сычевич, И. В.** Диагностика и коррекция когнитивного компонента самооценки младших школьников с трудностями в обучении. Практические рекомендации / И. В. Сычевич // Спецъяльная адукацыя. – 2008. – № 6(65). – С. 18–26.
9. **Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д.** Основы сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб : Речь, 2010. – 176 с.
10. **Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д.** Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2004. – 310 с.
11. **Вачков, И. В.** Введение в сказкотерапию, или Избушка, избушка, повернись ко мне передом... / И. В. Вачков – Москва : Генезис, 2011. – 288 с.
12. **Слободянник, Н. П.** Психологическая помощь школьникам с проблемами в обучении / Н. П. Слободянник. – Москва : Айрис-пресс, 2003. – 256 с.

Поступила в редакцию 08.01.2018 г.

Контакты: rakutova.irina@yandex.ru (Ракутова Ирина Владимировна)

Rakutova, I. PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF SELF-APPRAISAL OF JUNIOR SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENT DISORDERS UNDER INTEGRATED TRAINING CONDITIONS.

The article is devoted to the burning problem of developing self-esteem of junior schoolchildren with mental development disorders in conditions of integrated learning. The

author presents the results of her study of self-esteem of junior schoolchildren of integrated classes in norm and with mental development disorders. The condition for successful integration of this category of children is psychological and pedagogical support, within which the priority task is the formation of students' adequate self-esteem. The practical material offered by the author can be used by psychologists of educational institutions for the timely correction of self-esteem and other personal deviations.

Keywords: junior schoolchildren self-esteem, individual self-esteem, validity of self-esteem, integrated learning, psychological and pedagogical support, psychological correction, fairy tale therapy.

УДК 796.422.12

ІСПОЛЬЗОВАННЯ СПЕЦІАЛЬНО-ПОДГОТОВІТЕЛЬНИХ УПРАЖНЕНИЙ В РАЗВИТИИ СКОРОСТНЫХ КАЧЕСТВ СПРІНТЕРА

Л. М. Гейченко

доцент кафедри методики преподавания спортивных дисциплин
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Необходимость проведения исследования по заявленной теме обусловлена проблемой подбора наиболее перспективных упражнений для развития скоростных качеств спринтера, то есть таких упражнений, которые дают колоссальный прирост в скоростных способностях, и, как следствие, влияют на мастерство спортсмена. В статье описана экспериментальная методика развития скоростных качеств легкоатлетов, обсуждаются результаты проведенного педагогического эксперимента, направленного на доказательство эффективности предложенного подхода.

Ключевые слова: спринт, скоростные качества, методика тренировки, специально-подготовительные упражнения.

Введение

Легкая атлетика включает в себя и прыжки, и метания, и бег на различные дистанции. Но одним из самых зрелищных видов являются спринтерские дистанции. Спринтерский бег представляет собой циклические движения, выполняемые на высокой скорости, которые отличаются кратковременностью работы максимальной мощности [1; 2]. Спринт – это емкое динамичное слово, которое олицетворяет драматическую смену ситуаций спортивной борьбы, острые психологические поединки, силу, молодость, мужество.

Высокая цена каждой доли секунды, затраченной на преодоление дистанции, обязывает самым серьезным образом относиться к любым, казалось бы, незначительным, сторонам подготовки спортсмена. Ведущим физическим качеством спринтера является быстрота. Однако из всех физических качеств она最难的 all the most поддается влиянию тренировки [3; 4; 5]. Сравнивая результаты атлетов можно видеть, что показатели скоростных качеств в корне отличаются друг от друга. Многие тренеры решают поставленные задачи не теми способами, которые наиболее подходят для данного вида деятельности.

Цель нашего исследования – доказать эффективность экспериментальной методики тренировки для развития скоростных качеств спринтера.

Мы выдвинули гипотезу о том, что введение в процесс тренировки рационально подобранных специально-подготовительных упражнений приведет к росту скоростных качеств спринтера, что, в свою очередь, позволит улучшить результаты легкоатлетов в соревновательных стартах. Практическая значимость исследования заключается в разработке методики тренировки спринтеров высокой квалификации, направленной на развитие скоростно-силовых способностей спортсмена.

Основная часть

Скоростные способности у квалифицированных спортсменов во многом зависят от целенаправленно подобранных упражнений, т. е. от упражнений, которые дают колоссальный прирост в скоростных способностях и, как следствие, влияют на мастерство спортсмена. Изучение и анализ научно-методической литературы, собственные педагогические наблюдения и опыт работы помогли сформировать определенный набор таких упражнений. На наш взгляд, наиболее лучшие из них следующие:

1. Бег на одной ноге (прыжки на одной ноге с большой интенсивностью).
2. Бег и прыжки в гору.
3. Многоскоки в быстром темпе.

Для доказательства эффективности данного набора упражнений мы провели педагогический эксперимент. Цель педагогического эксперимента заключалась в экспериментальном обосновании эффективности развития скоростно-силовых качеств согласно предложенной нами методике. По цели исследования эксперимент являлся формирующим, по степени изменения условий – естественным, по направленности – сравнительным. Длительность эксперимента – четыре месяца. В эксперименте участвовало 20 (КМС – 4 чел., 1 разряд – 8 чел., 2 разряд – 8 чел.) легкоатлетов г. Могилева. Кандидаты в обе группы выбирались методом случайного бесповторного отбора. Сформированные контрольная и экспериментальная группы по своему составу на начало эксперимента были однородны. В качестве контрольного испытания мы использовали тест “контрастный бег”, который включает в себя три вида бега: бег в гору, бег по прямой, бег с горы. При применении упражнения бега в гору организм спортсмена ставится в более жесткие рамки скоростно-силовых режимов работы. При применении упражнений бег с горы организм спортсмена функционирует в новых ритмовых условиях.

В течение всего эксперимента контрольная группа занималась с использованием традиционных общепринятых методов развития скоростных качеств. Экспериментальная группа в течение всего эксперимента, три раза в неделю, использовала, на наш взгляд, наиболее эффективные упражнения: “Бег на одной ноге” (прыжки на одной ноге с большой интенсивностью), “Бег и прыжки в гору”, “Многоскоки в быстром темпе”.

Каждый месяц ребята и контрольной, и экспериментальной групп подвергались тестированию. Контрольные тестирования проводились со спортсменами группы четыре раза: в начале эксперимента, в конце эксперимента и два раза были приведены промежуточные тестирования – для выявления динамики изменения исследуемых показателей.

Рассматривая результаты (рис. 1–3), мы видим, что в период эксперимента, независимо от групп, идет уменьшение временного показателя в тестировании. Особенно это заметно в экспериментальной группе по отношению к контрольной. Конечно, скоростные показатели во времени у КМС лучше, что указывает на более высокую тренированность и возраст спортсмена по отношению к второразрядникам. Но в процессе эксперимента было отмечено, что разница этих результатов значительно уменьшается.

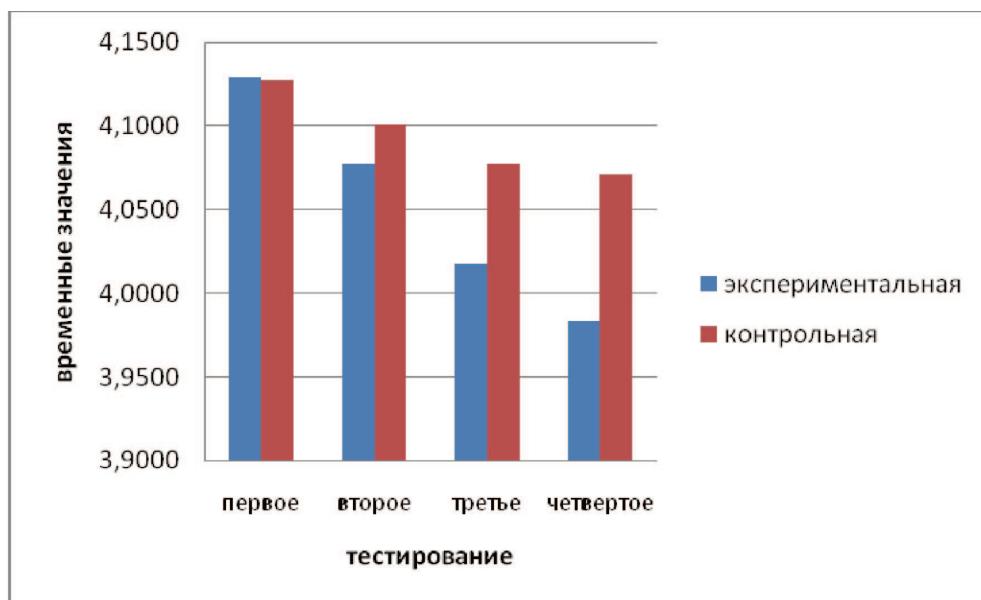


Рисунок 1. Результаты в teste “Бег в гору”

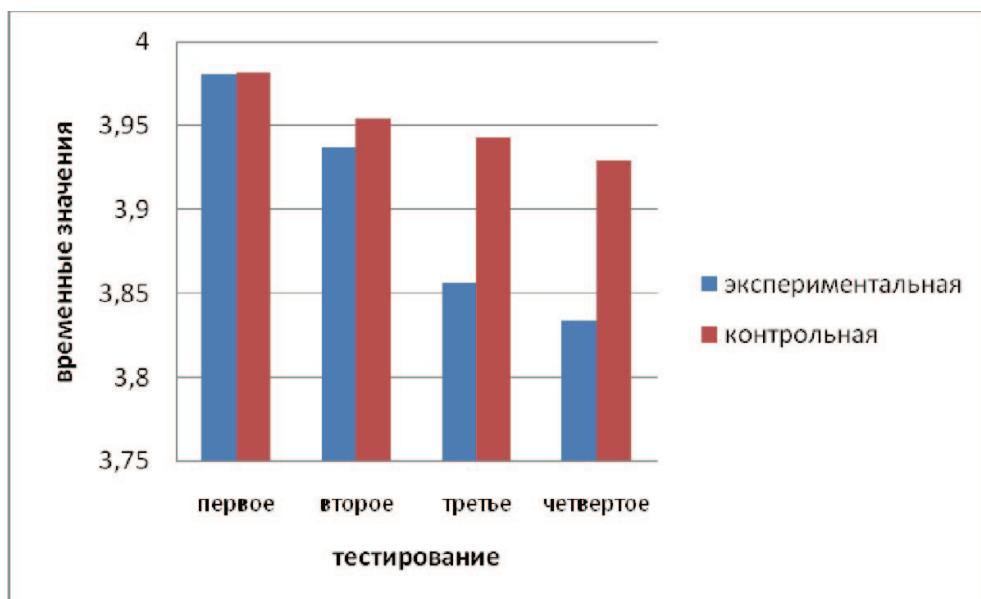


Рисунок 2. Результаты в teste “Бег по прямой”

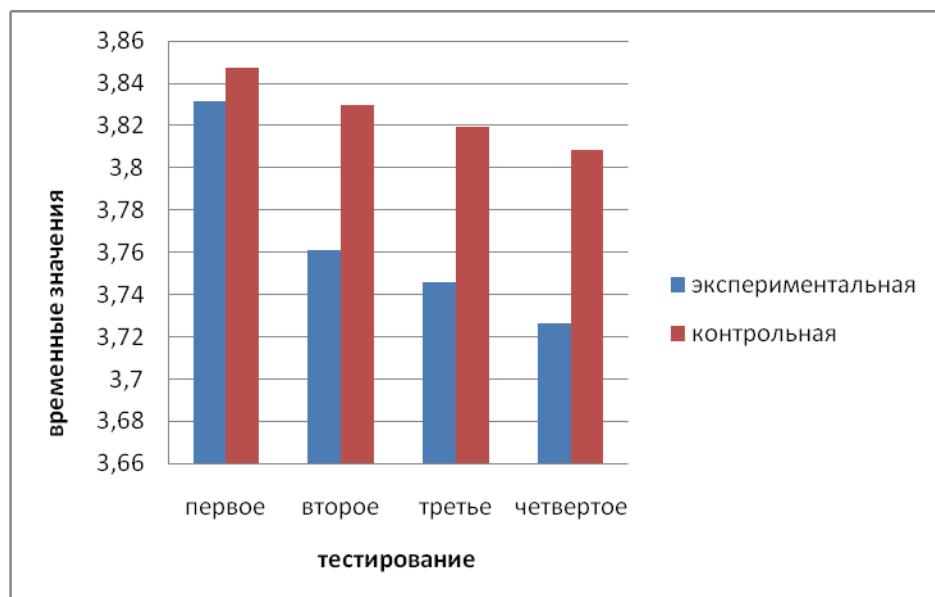


Рисунок 3. Результаты в teste “Бег с горы”

Статистический анализ результатов тестирования на начало эксперимента показывает, что достоверных различий между контрольной и экспериментальной группами на начало эксперимента не было. Так, значение t-критерия для бега в гору составляло 0,043, для бега по прямой – 0,01, для бега с горы – 0,537 (табл. 1).

Таблица 1 – Результаты первого тестирования контрольной и экспериментальной групп

Статистические показатели	Бег в гору		Бег по прямой		Бег с горы	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
X	4,1276	4,1292	3,9812	3,9808	3,8472	3,8314
δ	0,0825	0,0833	0,0910	0,0875	0,0601	0,0708
t-критерий	0,043		0,0110		0,537	

В ходе эксперимента все испытуемые, особенно в экспериментальной группе, улучшили свои спортивные результаты (рис. 1-3). Однако статистический анализ результатов эксперимента показывает, что не везде этот прирост достоверен. Так, для бега с горы уже второе тестирование показало, что различия между экспериментальной и контрольной группами статистически значимы ($t = 2,671, p < 0,05$). Однако различия в результатах тестирования бега по прямой и бега в гору на втором тестировании не являются достоверными, при том, что средний результат экспериментальной группы лучше, чем контрольной (табл. 2).

Таблица 2 – Результаты второго тестирования контрольной и экспериментальной групп

Статистические показатели	Бег в гору		Бег по прямой		Бег с горы	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
X	4,1010	4,0774	3,9536	3,9374	3,8297	3,7608
δ	0,0835	0,0914	0,0797	0,0818	0,0567	0,0585
t-критерий	0,602		0,448		2, 671	

Таблица 3 – Результаты третьего тестирования контрольной и экспериментальной групп

Статистические показатели	Бег в гору		Бег по прямой		Бег с горы	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
X	4,0774	4,0172	3,9426	3,8562	3,8194	3,7458
δ	0,0804	0,0834	0,0792	0,0771	0,0572	0,0574
t-критерий	1,64		2,47		2,86	

И только на конец эксперимента, в четвертом тестировании, все 3 тестирования показали достоверность различий между контрольной и экспериментальной группами (табл. 4). Так, значения t-критерия для бега в гору составляет 2,44, для бега по прямой – 2,71, для бега с горы – 3,04. Различия между группами достоверны при уровне значимости $p = 0,05$.

Таблица 4 – Результаты четвертого тестирования контрольной и экспериментальной групп

Статистические показатели	Бег в гору		Бег по прямой		Бег с горы	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
X	4,0706	3,9834	3,9288	3,8338	3,8086	3,7266
δ	0,0832	0,0764	0,0774	0,0792	0,0637	0,0564
t-критерий	2,44		2,71		3,04	

Заключение

Таким образом, проведенный педагогический эксперимент показал эффективность предложенной методики развития скоростно-силовых качеств спринтеров.

Небольшое количество испытуемых и сравнительно небольшая продолжительность эксперимента не дает права утверждать, но с большой долей уверенности можно предположить, что педагогически правильно подобранные нами упражнения в значительной степени повлияли на результаты испытуемых, а при помощи тестирования “контрастный бег” тренеры могут получать достоверную информацию о тренированности спортсмена и вносить определенные поправки в учебно-тренировочный процесс.

Включение комплекса предложенных нами упражнений в тренировку благоприятно сказывается на спортивных результатах и их можно рекомендовать к применению в качестве скоростных и скоростно-силовых упражнений для спортсменов-спринтеров выше второго разряда.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Озолин, Э. С.** Спринтерский бег / Э. С. Озолин – Москва : Физкультура и спорт, 2010. – 176 с.

2. **Юшкевич, Т. П.** Специальная физическая подготовка женщин спринтеров высокой квалификации : методические рекомендации / Т. П. Юшкевич, А. М. Когут, И. Н. Сорока. – Минск : 1989. – 22 с.
3. **Аулик, И. В.** Как определить тренированность спортсмена / И. В. Аулик. – Москва : Физкультура и спорт, 1977. – 215 с.
4. **Годик, М. А.** Контроль тренировочных и соревновательных нагрузок / М. А. Годик. – Москва : Физкультура и спорт, 1980. – 136 с.
5. **Юшкевич, Т. П.** Скоростно-силовая подготовка белорусских спринтеров // Специальная подготовка легкоатлетов-спринтеров / Т. П. Юшкевич, В. Г. Алабин. – Минск : Вышэйшая школа, 1977. – С. 39–41.

Поступила в редакцию 08.01.2018 г.

Контакты: +375 44 700 90 33 (Гейченко Леонид Михайлович)

Geichenko L. THE USE OF PREPARATORY EXERCISE IN THE DEVELOPMENT OF SPRINTER'S HIGH-SPEED QUALITIES.

The topicality of the research is determined by the need to find the most effective exercises to develop sprinter's high-speed qualities and improve the skills of the athlete. The article provides the results of the experimental study applied to enhance high-speed characteristics of track-and-field athletes and proves its efficiency.

Keywords: sprint, high-speed qualities, method of training, preparatory exercise.

ДЛЯ ЗАЎВАГ

Пераклад тэкстаў рэфератаў артыкулаў
на англійскую мову
Я.В. Рубанава

Тэхнічны рэдактар *А.Л. Пазнякоў*
Камп'ютарны набор і вёрстка *А.Л. Пазнякоў*
Карэктар *І.І. Талкачова*

Падпісана да друку 15.03.2018 г.
Фармат 70x108^{1/16}. Папера афсетная. Гарнітура Peterburg.
Ум.-друк. арк. 8,6. Ул.-выд. арк. 9,0. Тыраж 100 экз. Заказ 2886.

Установа адукацыі “Магілёўскі дзяржаўны ўніверсітэт
імя А.А. Куляшова”, 212022, Магілёў, Касманаўтаў, 1.
Пасведчанне аб дзяржаўнай регістрацыі выдаўца, вытворцы,
распаўсюджвалыніка друкаваных выданняў № 1/131 ад 03.01.2014 г.

Унітарнае паліграфічнае камунальнае прадпрыемства
“Магілёўская абласная ўзбуйненая друкарня імя С. Собаля”
ЛП № 02330/23 ад 30.12.2013 г.
вул. Першамайская, 70, 212030, г. Магілёў