



Научно-издательский центр

ОТКРЫТОЕ ЗНАНИЕ

РИНЦ УДК ББК ГОСТ ISBN ISSN DOI SCOPUS COPYRIGHT

**Международный научно-
практический журнал**

МИР ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

№2(7), 2017



г. Нижний Новгород
www.scipress.ru/pedagogy

УДК 37+159.9
ББК 74+88

М 63

Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – Нижний Новгород, 2017. – №2(7). – 113 с.



В международный научно-практический журнал «Мир педагогики и психологии» включены статьи по всем направлениям педагогической и психологической наук научных сотрудников России и зарубежных стран. Журнал предназначен для научных и педагогических работников, преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Все статьи, включенные в сборник, прошли научное рецензирование и представлены в авторской редакции. Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а так же за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов. Точка зрения редакции не всегда совпадает с точкой зрения авторов.

Информация об опубликованных статьях предоставлена в систему Российского индекса научного цитирования – РИНЦ по договору № 358-05/2015.

Электронная версия номера находится в свободном доступе на сайте журнала <http://scipress.ru/pedagogy/>

При перепечатке материалов сборника статей ссылка на сборник обязательна.



УДК 37+159.9

ББК74+88

© Научно-издательский центр
«Открытое знание», 2017

© Коллектив авторов, 2017

© Индивидуальный предприниматель
Плесканюк Т.Н., 2017

Редакционная коллегия:

Плесканюк Татьяна Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина (Мининский университет).

Редакционный совет:

Ежкова Нина Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики Тульского государственного педагогического университета им.Л.Н.Толстого, эксперт по аттестации педагогических работников государственных профессиональных организаций Тульской области.

Капустина Валерия Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета.

Кузава Ирина Борисовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки.

Малушко Елена Юрьевна – кандидат педагогических наук, зам.директора института филологии и МКК по информатизации Волгоградского государственного университета.

Сартакова Елена Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики и инвестиций филиала Южно-Уральский государственного университета г. Снежинска.

Сиротюк Алла Леонидовна – доктор психологических наук, профессор Института педагогического образования Тверского государственного университета, руководитель программ «Педагогика и психология инклюзивного образования» и «Дефектологическое образование».

Ханова Татьяна Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования Нижегородского государственного педагогического университета им. К.Минина.

Шаймарданов Рафис Хасанович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогического и специального образования Сургутского государственного педагогического университета, главный научный сотрудник Лаборатории исследования проблем физического воспитания и этнопедагогики.

Шалагинова Ксения Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, педагог-психолог Центра образования № 4 г. Тула.

Материалы печатаются с оригиналов, поданных в оргкомитет, ответственность за достоверность информации несут авторы статей

© Научно-издательский центр
«Открытое знание», 2017

© Коллектив авторов, 2017

© Индивидуальный предприниматель
Плесканюк Т.Н., 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

Общая педагогика, история педагогики и образования	6
Довженко С.В. Проблемные методы обучения в процессе преподавания иностранного языка в высшей школе	6
Хусаинов Н.З. Проблемы реализации инновационных информационных технологий в образовании	9
Шойимова Ш.С., Пулатхонова Д.Т. Основные этапы становления личности профессионала	14
Шойимова Ш.С., Ходжибаева А.А. Влияние особенностей темперамента студентов на поведение в конфликтных ситуациях.....	19
Теория и методика профессионального образования.....	25
Бобриков В.Н., Равочкин Н.Н. Проектирование программ профессиональной переподготовки: практические рекомендации для организаций дополнительного профессионального образования	25
Красноперова Н.А. Организация здоровьесохраняющего образования студентов в вузе	34
Мухамедвалеева Е.А. Профессиональная педагогическая культура в условиях внедрения профессиональных стандартов в образовании	41
Юсупов И.Ф. Применение открытых электронных образовательных ресурсов в условиях реализации информационной безопасности организации профессионального образования	46
Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования).....	50
Бажан З.И., Никифорова Д.К. Разные методические подходы при обучении младших школьников решению простых текстовых задач.....	50
Кашурников С.Н., Прасолов В.И. Структурно-логические схемы как дидактический инструмент преподавания противодействия коррупции	55
Соломатина Е.И., Куприянова С.А. Специфика развития игровой деятельности дошкольников с нарушением интеллекта	59
Теория, методика и организация социально-культурной деятельности	64
Фирсова А.М. Урок в музее: язык как фактор Социокультурной коммуникации в музейной образовательной среде.....	64
Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры	70
Лищинская С.Н., Савченко О.Г., Михайлова Е.В., Радова Н.Н. Проблема недостатка белка в рационе студентов: возможные подходы к решению	70
Педагогическая психология.....	76
Шойимова Ш.С., Мехманова С.У. Психологические барьеры в профессионально – педагогическом общении	76

Психофизиология.....	79
Састамойнен Т.В., Константинов С.А. Теоретико-методологические основы адаптации восточных оздоровительных систем в практику психофизической рекреации населения	79
Социальная психология	85
Александрова Е.В. Архетипы и ценностные ориентации у людей среднего возраста .	85
Коноплёва Л.С., Коноплёв Н.Н. Сравнительный регрессионный анализ взаимовлияния компонентов толерантного сознания супругов на разных этапах жизненного цикла семьи.....	91

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371

Дата публикации 27.02.2017

Довженко С.В. Проблемные методы обучения в процессе преподавания иностранного языка в высшей школе

Довженко Светлана Викторовна

Донецкий институт железнодорожного транспорта, г. Донецк

Аннотация: В статье анализируются проблемные методы обучения иностранному языку в неязыковых вузах. К проблемным можно отнести дискуссионные методы, метод ролевых игр, метод проектов. Эти методы активного обучения способствуют организации поисковой деятельности студентов, формируют у них навыки продуктивного творческого изучения дисциплины.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемные ситуации, методы активного обучения, дискуссионные методы, метод ролевых игр, метод проектов

Problem methods of foreign language teaching at high school

Dovzhenko Svetlana Viktorovna

Donetsk Institute of Railway Transport, Donetsk

Abstract: In the article, the problem methods of teaching a foreign language at the non-linguistic higher educational establishments are analyzed. The problem ones include discussion methods, a role-playing method and a project method. These active teaching methods facilitate organization of students' search activity and form their skills in productive creative studying.

Keywords: problem teaching, problem situation, active teaching methods, discussion methods, role-playing method, project method

В настоящее время в высших учебных заведениях все шире применяется проблемное обучение. Сущность данного метода состоит в том, что знания студентам не сообщаются в готовом виде, перед ними ставится проблема для самостоятельного решения, в ходе которого они приходят к осознанным знаниям. Это один из методов активного обучения, способствующий организации поисковой деятельности обучаемых, формированию у них навыков продуктивного, творческого изучения дисциплины.

Проблемное обучение предполагает последовательное и

целенаправленное привлечение студентов к решению учебных проблем и проблемных познавательных задач, в процессе которого они должны активно усваивать новые знания, приобретать навыки и умения в самостоятельном формировании задачи, исходя из реальных условий [1].

Изучение иностранных языков в неязыковом вузе сегодня понимается как обучение межкультурной коммуникации, которое неразрывно связано с использованием современных методов. В последнее время все большее распространение в неязыковых вузах получает ориентация на проблемный метод обучения. Такому типу обучения соответствуют проблемные подходы в изучении иностранного языка. Проблемное обучение позволяет студентам получать новые знания посредством решения теоретических и практических проблем и задач, создаваемых в этих проблемных ситуациях (М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, И.Я. Лернер и др.) Метод, в данном случае, выступает как средство формирования более высокого уровня коммуникативной компетенции.

К проблемным методам можно отнести целый ряд исследовательских поисковых методов: дискуссионные методы (Г.А. Китайгородская, М.В. Кларин, Л.П. Колобова), метод ролевых игр (А. Китайгородская, М. А. Ариян, Р.С.Алпатова), метод проектов (Е.С. Полат, М.Ю. Бухарин). Методы взаимосвязаны между собой и, применяясь в совокупности, они образуют новое системное качество – более высокий уровень сформированности коммуникативных и интеллектуальных умений в обучении[2].

Метод проектов позволяет наиболее полно активизировать речевую деятельность на основе самостоятельного поиска информации. Метод проектов предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов и действий студентов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных познавательных действий и предусматривают презентацию этих результатов в виде конкретного продукта деятельности. Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути. Проект отличается от других проблемных методов тем, что в результате определенной поисковой, исследовательской, творческой деятельности студенты не только приходят к решению поставленной проблемы, но и создают конкретный реальный продукт, который показывает возможность и умение применить полученные результаты на практике. В процессе работы над проектом студенты самостоятельно, без помощи преподавателя или при минимальной его помощи, выделяют из проблемной ситуации проблему, разделяют ее на подпроблемы, выдвигают гипотезы их решения, исследуют подпроблемы и связи между ними, а затем возвращаются к основной проблеме, предлагают пути ее решения. От участников проекта требуется умение аргументировать свою точку зрения, выдвигать контраргументы оппонентам, поддерживать дискуссию, приходить к компромиссу. Все эти умения отражают специфику коммуникативной компетентности. Если к этому добавить знания речевого этикета носителей языка, социокультурный аспект обсуждаемой проблемы, становится очевидным

продуктивный характер данного метода, соответствующего особенностям современного понимания методики обучения иностранным языкам. Метод проекта позволяет сформировать у студентов навыки самостоятельного ведения исследования в заданной области, поможет им в дальнейшем реализовывать более сложные проекты в их профессиональной деятельности.

Дискуссией называют такой публичный спор, целью которого является выяснение и сопоставление разных точек зрения, поиск, выявление настоящей мысли, нахождение правильного решения спорного вопроса. Дискуссионный метод позволяет также формировать сознательное отношение к рассмотрению выдвинутой проблемы, активность в ее обсуждении, языковую культуру, направленность на выявление причин, возникающих проблем и установку на их решение в дальнейшем. Здесь реализуется принцип формирования критического мышления у студентов. Речь, таким образом, является одновременно и целью и средством обучения. Дискуссионный метод помогает обучающимся овладевать всеми четырьмя видами речевой деятельности. Интерес к самостоятельному решению проблемы является стимулом, движущей силой процесса познания. Таким образом, применение дискуссионного метода позволяет активизировать познавательную деятельность студентов, их самостоятельность, формирует творческое мышление. Применение этого метода в совокупности с методом проектов позволит сформировать специалиста, который не только владеет иностранным языком, но и разбирается в различных проблемах, способного ориентироваться в меняющихся информационных потоках.

Метод ролевых игр также может отображать принцип проблемности и позволяет решать проблемные ситуации различной степени сложности. Он может использоваться как самостоятельно, так и в контексте метода проектов. Такое моделирование ситуаций профессионально-делового межкультурного общения помогает студенту вжиться в разные ситуации будущей деятельности, с которыми он может столкнуться в реальной жизни. Проблемность ролевой игры реализуется через моделирование ситуаций, в которых та или иная проблема может найти определенное решение. Войдя в роль, студент решает проблемные ситуации, наглядно демонстрируя в полном объеме практическое решение проблемы.

Методика проблемного обучения отличается от традиционной тем, что ставит студента в такое положение, когда он вынужден активно и интенсивно мыслить, мобилизуя свой интеллектуальный потенциал для решения определенной проблемы и формирования теоретического вывода. Полученный в самостоятельном поиске теоретический вывод усваивается студентом как плод его собственного труда[3].

Таким образом, проблемные методы обучения способствуют формированию у студентов коммуникативной компетенции, стимулируют интеллектуальное и нравственное развитие личности, развитие всех четырех видов речевой деятельности, формирование лингвистических, социолингвистических и прагматических компетенций студентов, формирование положительной учебной мотивации в изучении иностранного

языка. Эти методы и приемы преподавания иностранного языка имеют много сторонников, особенно среди преподавателей высших учебных заведений. Очевидно, что их использование вполне оправдано при обучении студентов неязыковых вузов, поскольку они помогают студентам овладевать профессиональными и коммуникативными компетенциями, развивают способность самостоятельно организовывать свою учебную деятельность, активно и творчески участвовать в обсуждении и анализе изучаемого, а также активно применять полученные знания и умения на практике. Таким образом, проблемное обучение учит студентов приобретать знания самостоятельно. Проблемное обучение ярко отражает изменение сути образования «От образования на всю жизнь — к образованию через всю жизнь». Проблемное обучение вносит в образовательный процесс новые приемы, оживляет и активизирует их, исключает бездумное заучивание и пересказ «книжных» знаний, внедряет активное мышление, творческую самостоятельность в процесс познания мира.

Библиографический список

1. Виноградова О.С. Проблемные методы в обучении иностранным языкам. — М., 1998.
2. Зимняя И.А. Проблемность в обучении неродному языку. Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе. — Пермь, 1994.
3. Сумцова О. В. // Молодой ученый. 2012. — №2. — С. 297-298.

УДК 378.1

Дата публикации 27.02.2017

Хусаинов Н.З. Проблемы реализации инновационных информационных технологий в образовании

Хусаинов Нияз Зарифович

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет г.Челябинск

Аннотация: В статье раскрываются проблемы реализации инновационных информационных технологий в образовании, проанализированы понятия «информационные технологии» и «инновация», выявлены ступени формирования инновации, рассмотрено влияние инновационных процессов на образование в обществе знаний, проанализированы проблемы внедрения инновационных информационных технологий в образовательную среду, разработан и раскрыт комплекс мероприятий, направленных на решение освещенных в данной статье проблем.

Ключевые слова: инновация, информационные технологии, образовательная организация, общество знаний, научно-технический прогресс,

система образования

The problem of implementation of innovative information technologies in education

Husainov Niyaz Zarifovich

South Ural State University of Humanities and Education, Chelyabinsk

Abstract: In the article the problems of implementation of innovative information technologies in education, analyzed the concept of «information technology» and «innovation», revealed stage of formation of innovation, consider the influence of innovation processes in education in the knowledge society, analyzed the problem of the introduction of innovative information technologies in the educational environment, designed and uncovered a complex of measures aimed at solving covered in this article challenges.

Keywords: innovation, information technology, educational organization, the society of knowledge, scientific and technological progress, the education system.

Образовательный процесс всегда мобилен, он развивается, питаясь новыми изобретениями, которые затрагивают ту или иную сторону данного процесса. Так, этими изобретениями могут выступать инновационные методические разработки, методы, подходы, новейшие технологии обучения. Одним из наиболее прогрессивных инноваций в образовании считаются современные информационные технологии (далее – ИТ), ставящие систему обучения на ступень выше и позволяющие поддерживать постоянное обновление образовательного процесса. Однако, как и у любого «действия» существуют проблемы реализации и внедрения новшеств.

Для начала рассмотрим определения фигурирующих в данной теме понятий «Информационные технологии» и «инновации». Согласно определению, принятому организацией Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры (далее – ЮНЕСКО), ИТ — это комплекс взаимосвязанных, научных, технологических, инженерных дисциплин, изучающих методы эффективной организации труда людей, занятых обработкой и хранением информации; вычислительную технику и методы организации и взаимодействия с людьми и производственным оборудованием, их практические приложения, а также связанные со всем этим социальные, экономические и культурные проблемы [3]. А инновация – это результат научно-исследовательской деятельности, оформленный в виде объекта интеллектуальной собственности, который реализуется и становится востребованным на рынке в виде конкурентоспособной продукции [1].

Опираясь на данные понятия, информационная технология может стать инновацией и может найти свое применение в системе образования, пройдя ряд ступеней, где она выступает как: новшество; нововведение.

Изначально появляется идея или новация – какое-то новшество, которого не было раньше, это может быть явление, открытие, изобретение, новый метод удовлетворения общественных потребностей и тому подобное. Таким образом, новацию можно назвать полуфабрикатом, который должен «переродиться»,

однако не каждое новшество становится инновацией. Вторая ступень это уже нововведение или инновация – результат успешно реализованного новшества.

Основные экономические и социальные инновационные процессы, протекающие в обществе концентрируются вокруг сфер деятельности, напрямую связанных со знаниями, следовательно, и с образованием.

Влияние данных процессов на образование в обществе знаний представлено на рисунке 1. Обществом знаний, согласно ЮНЕСКО, принято считать инновационный подход к системе образования, где традиционные подход в свою очередь характеризует индустриальное общество [1].



Рисунок 1. Влияние инновационных процессов на образование в обществе знаний

Затрагивая информационную среду, можно выделить основополагающий фактор структурных и инновационных изменений в области знаний – процесс проникновения информационных технологий, компьютерной техники и телекоммуникаций во все сферы человеческой деятельности [1]. Таким образом, возникают проблемы при внедрении и адаптации к нововведениям как самой системы образования локально в образовательной организации, так и педагогов. В частности, результаты научно-технического прогресса (далее – НТП) в сфере информационных технологий предполагают повышение уровня информационной культуры педагогического состава той или иной образовательной организации. Этот процесс является трудоемким и часто сопровождается определенными трудностями его проведения, представленными на рисунке 2.

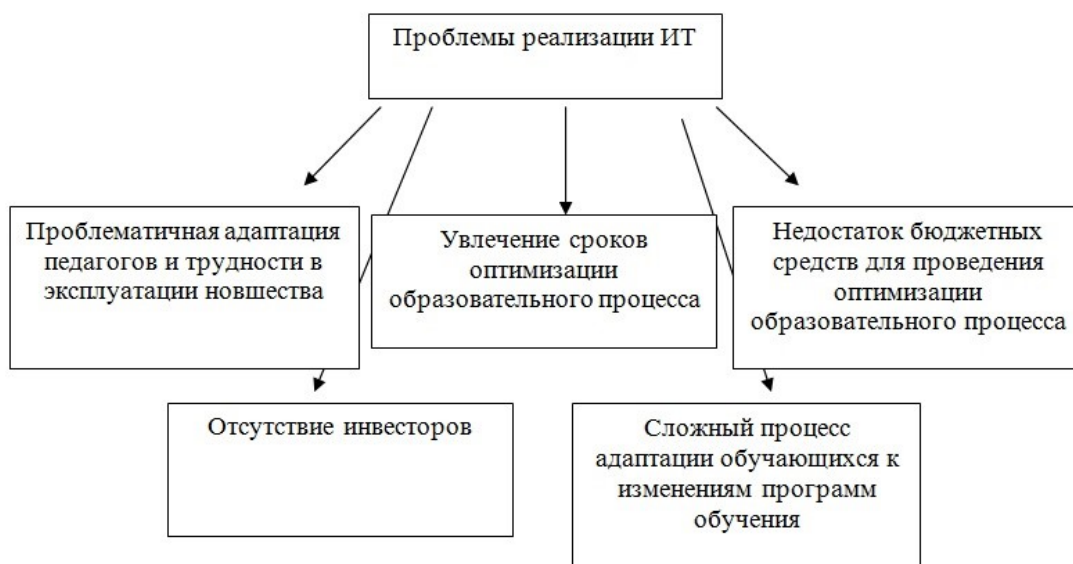


Рисунок 2. Проблемы реализации инновационных информационных технологий в образовании

Проблематичная адаптация педагогов сопровождается затянутым по времени процессом обучения педагогов. Данная проблема имеет место быть лишь при появлении инновации, которая стала плодом научно-технического прогресса, и требует от себя подготовки перед использованием. В других же случаях, адаптация может занимать короткие сроки, которые не влияют негативно на образовательный процесс. Трудности в эксплуатации новшества исчезают после адаптации. Решением может быть преждевременное обучение педагогов перед внедрением инновации.

Увлечение сроков оптимизации образовательного процесса возникает, как правило, из-за необходимости повышения информационной культуры педагогического состава, также большое количество времени уходит на разработку новых учебно-методических комплексов, предусматривающих реализацию инновации. Данная проблема также решается, используя подготовительную ступень, однако в большинстве случаев прорыв происходит неожиданно, поэтому образовательные организации оказываются не подготовленными, а времени на адаптацию, предусмотренное автором новшества, как правило, не хватает для полной его реализации.

Недостаток бюджетных средств тесно связан с проблемой отсутствия инвестирования в инновацию. Существует множество необязательных для использования новшеств, но позволяющих вывести систему образования на новый уровень, которые в свою очередь не финансируются государством, а заинтересованные лица найти достаточно сложно. Таким образом, необходимо создать механизм стимулирования потенциальных инвесторов, путем повышения их интереса к результатам внедрения инновации.

Проблема адаптации обучающихся к изменениям программ обучения возникает лишь в том случае, когда инновация требует внесения изменений в программу обучения, в учебные планы или рабочие программы дисциплин, что возникает редко. В основном программы просто «подстраивают», внося небольшие коррективы.

В целом, проблемы могут быть преодолены через реализацию целостного, инновационного систематизированного подхода к совершенствованию систем образования и профессионального развития педагогов на основе широкого использования ИТ.

Каждый год университет и исследовательский центр MIT Technology Review выделяет самые важные открытия в сфере науки и технологий, которые уже изменили или изменят жизнь человечества. За 2016 год университет опубликовал 10 прорывных технологий. Голосовой интерфейс является одной из них. Совершенствующиеся технологии распознавания речи все больше отдаляют человека от интерфейса его гаджетов, сенсорных экранов и клавиатур. Будущее компьютеров и мобильных устройств – за голосовым управлением [2]. Использование данной технологии позволит в разы ускорить процесс получения и обработки информации обучающимися и преподавателями. Обучающиеся с устройствами, оснащенными данной технологией, уже используют голосовое управление в учебно-познавательной деятельности. Компьютеры, оснащенные данной технологией помогут обучающемуся изучать материал и использовать поиск необходимой информации в считанные секунды, дифференцируя или интегрируя запрошенную информацию.

Таким образом, современное информационное пространство находится в постоянном движении, оказывая свое влияние на все сферы человеческой жизни, оно не возможно без инноваций, тем самым инновационные информационные технологии совершенствуют не только образовательный процесс, но и повышают уровень развития и качество получаемого образования.

Библиографический список

1. 10 прорывных технологий – 2016 по мнению MIT Technology Review, [электронный ресурс], режим доступа: <https://republic.ru/posts/67088>
2. Институт Юнеско, [электронный ресурс], режим доступа: <http://iroipk.ykt.ru>
3. Информационные технологии – ИТ, [электронный ресурс], режим доступа: <http://pandia.ru/text/77/203/77064.php>
4. Коняева Е.А., Коняев А.С. Активные методы обучения в практике подготовки будущих педагогов профессионального обучения // Профессиональное образование: методология, технология, практика: сборник научных статей / под ред. В.В.Садырина. – Челябинск: Изд-во «Цицero», 2016. – С. 89-94.
5. Коняева Е.А., Коняев А.С. Готовность будущих педагогов профессионального обучения к применению современных образовательных технологий // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – № 12. – 2013. – С.35 -46. 3
6. Коняева Е.А., Коняев А.С. Готовность будущих педагогов профессионального обучения к реализации педагогических технологий как условие профессиональной компетентности // Профессиональное образование: современные императивы: сборник научных статей. – Челябинск: Изд-во

Челяб.гос.пед. унив., 2012. – выпуск 5. – С.225 – 229.

7. Коняева Е.А., Коняев А.С. Нормативно-правовое регулирование дистанционных образовательных технологий в РФ // Профессиональное образование в XXI веке: сборник научных статей. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2013. – Выпуск 6. – С. 44-49.

УДК 740

Дата публикации 28.02.2017

Шойимова Ш.С., Пулатхонова Д.Т. Основные этапы становления личности профессионала

Шойимова Шохиста Санакуловна

Пулатхонова Дильдора Тураходжаевна

Ташкентский педиатрический медицинский институт, Узбекистан, г.
Ташкент

Аннотация: В статье рассматривается понятие профессиональное становление, раскрываются этапы профессионального становления личности, определенные стадии развития в сходные возрастные периоды.

Ключевые слова: профессиональное становление личности, стадии профессионального развития, профессионал, уровень становления

The main stages of formation of professional personality

Shoyimova Shoxista Sanakulovna

Pulatxonova Dildora Turaxodjaevna

Tashkent pediatric medical Institute, Uzbekistan, Tashkent

Abstract: The article discusses the concept of professional development, stages of professional formation of the personality, certain stages of development at similar ages.

Keywords: professional formation of the personality, stage of professional development, professional level of development

Современный этап развития общества характеризуется тем, что профессиональный и деловой мир нуждается в специалистах, способных успешно и эффективно находить и реализовывать себя в изменяющихся социально-экономических условиях в связи с планированием и устройством своей карьеры. Таким образом, проблема профессионального становления личности относится к числу активно разрабатываемых психологических проблем.

В психолого-педагогической литературе широко используется термин

«профессиональное становление» личности. Современные исследователи рассматривают его с различных позиций. Например, Т.В. Зеер рассматривает «профессиональное становление» как формообразование личности, адекватное требованиям профессиональной деятельности [2, с.35]. К.М.Левитан исследует этот термин как решение профессионально значимых, всё более усложняющихся задач — познавательных, морально-нравственных и коммуникативных, в процессе чего профессионал овладевает необходимым комплексом, связанным с его профессией деловых и нравственных качеств [4, с.34]. Профессиональное становление личности нельзя искусственно оторвать от жизненного пути человека в целом. Большинство людей проходит через определенные стадии развития в сходные возрастные периоды, причем им соответствуют и стадии профессионального развития.

Разработано несколько периодизаций профессионального пути человека (например, Д. Сьюпера, Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцева и др.) Профессиональное развитие личности большинство авторов рассматривают как интеграцию по сути двух процессов: развитие личности в онтогенезе, то есть на всем жизненном пути, и профессионализация личности с периода начала профессионального самоопределения до завершения активной трудовой деятельности. В несколько обобщенном виде это может быть изложено следующим образом:

I. Допрофессиональное развитие:

1. Стадия предыгры («эпоха раннего детства», по Б.Д. Эльконину) — от рождения до 3-х лет, когда происходит освоение функций восприятия, движения, речи, простейшие правила поведения и моральные оценки, которые становятся основой дальнейшего развития и приобщения человека к труду.
2. Стадия игры (период дошкольного детства) — с 3 до 6–8 лет. Овладение «основными смыслами» человеческой деятельности, а также знакомство с конкретными профессиями (игры в шофера, во врача, в продавца, в учителя...).
3. Стадия овладения учебной деятельностью (период младшего школьного возраста) — с 6–8 до 11–12 лет. Интенсивно развиваются функции самоконтроля, самоанализа, способности планировать свою деятельность и т.п. Особенно важно, когда ребенок самостоятельно планирует свое время при выполнении домашнего задания, преодолевая свое желание погулять и расслабиться после школы.

II. Развитие в период выбора профессии

4. Стадия оптации (подготовка к жизни и труду, выбор профессии) — с 11–12 до 14–18 лет. Это стадия подготовки к жизни, к труду, сознательного и ответственного планирования и выбора профессионального пути; соответственно, человек, находящийся в ситуации профессионального самоопределения называется «оптантом». Парадоксальность этой стадии заключается в том, что в ситуации «оптанта» вполне может оказаться и взрослый человек, например, безработный; как отмечал сам Е.А. Климов, «оптация — это не столько указание на возраст», сколько на ситуацию выбора профессии.

III. Развитие в период профессиональной подготовки и дальнейшего

становления профессионала

5. Стадия профессионального обучения – с 15–18 до 19– 23 лет. это профессиональная подготовка, которую проходит большинство выпускников школ. 6. Стадия профессиональной адаптации – с 19–21 до 24–27 лет. Приспособление к социальным и профессиональным нормам, условиям, процессам трудовой деятельности. Это вхождение в профессию после завершения профессионального обучения, продолжающаяся от нескольких месяцев до 2-3 лет. 7. Стадия развития профессионала – с 21–27 до 45—50 лет. Совершенствование личностной структуры профессионала, развитие операционных качеств, формирование методов и способов психологического обеспечения трудового процесса, развитие приемов самооценки, саморегуляции, самосовершенствования и т. д.

Это влечет за собой перестройку требований к личности профессионала и сопровождается такими особенностями его развития и становления, которые в определенной степени характерны для 6-й или даже 5-й стадии. 8. Стадия реализации профессионала – с 45–50 до 60–65 лет. Полная или частичная реализация профессионального потенциала, стабилизация основных операционных структур, личностные черты носят, как правило, устойчивый характер, облик личности построен, достаточно хорошо выражена компенсация некоторых психических функций, намечаются признаки снижения активности, корректируются жизненные цели.

9. Стадия спада – с 61–66 и более лет. Прогрессивное снижение профессиональной активности или сужение ее сферы, угасание многих профессиональных интересов, перестройка жизненных установок, изменение ценностных ориентации, возникновение противоречий между функциональными возможностями личности и намерениями, желаниями, ближайшими целями, ухудшение функционального состояния (болезни, расстройства), резко меняющее жизненную направленность. [1, с.130-132].

К.М.Левитан выделяет три основные стадии: подготовительная (довузовская) стадия, связанная с выбором профессии; начальная (вузовская) стадия, во время которой формируются основы профессионально важных умений и свойств личности профессионала; основная (послевузовская) стадия. Это период развития всех сущностных сил личности с целью её полной самореализации в профессиональной деятельности. Именно на этом этапе происходит становление личности профессионала [4, с.37].

В вузовский период профессионального становления личности мы выделяем несколько уровней. А именно (по концепции В.А.Сластенина):

1. Уровень становления – адаптивный. Приспособленческая стадия в профессиональную деятельность:

- адаптация к новым жизненным социокультурным реалиям;
- профессиональная деятельность происходит по отработанной схеме, творческая активность слабая, на бытовом уровне;
- стимулирование различных форм самостоятельности и активности;
- формирование навыков самообладания эмоциональной саморегуляции;
- принятие субъект-субъектных взаимоотношений;

— нахождение прямых и альтернативных способов решения жизненных и профессиональных проблем.

2. Уровень становления – профессионально-репродуктивный. Стадия освоения профессиональных знаний и умений:

- развитие потребности в профессиональной реализации;
- актуализация познавательной рефлексии;
- овладение ценностями и смыслами профессиональной деятельности;
- развитие первоначальных умений создавать проекты жизненного пути;
- развитие мышления, понимания.

3. Уровень становления – личностно-продуктивный. Стадия принятия личностного смысла профессиональной деятельности:

- развитие регулятивных механизмов деятельности, общения, творчества;
- поиск и стимулирование индивидуального стиля профессиональной деятельности;
- готовность к профессиональному решению теоретических и практических проблем;
- выработка адекватного коммуникативного поведения будущего специалиста в профессиональной деятельности жизненном пути.

4. Уровень становления – субъектно-креативно-профессиональный. Практическая реализация профессионального становления будущего специалиста:

- субъектная реализация личностно-профессионального становления специалиста;
- умение осуществлять необходимую коррекцию на основе самоанализа профессиональной и жизненной деятельности;
- усиление роли профессиональных знаний в личностном, жизненном и профессиональном плане;
- систематизация взглядов и установок в отношении жизненного и профессионального путей;
- нахождение своего собственного индивидуального стиля профессиональной деятельности;
- полная готовность к профессиональной деятельности [5, с.59].

Т.В.Кудрявцев, Т.В. Зеер выделяют четыре стадии профессионального становления личности профессионала:

1. Формирование профессиональных намерений: осознанный выбор личностью профессии на основе учёта своих индивидуально-психологических особенностей. Профессиональное становление начинается с формирования профессиональных намерений, которые являются равнодействующей многих факторов: престижа профессии, потребности общества, влияния семьи, средств информации и т.д. Важную роль в выборе профессии играет направленность личности на определённый предмет труда, которая обнаруживается в интересах, увлечениях.

2. Профессиональная подготовка или обучение: освоение системы профессиональных знаний, умений и навыков, формирование профессионально

важных качеств личности, склонность и интересы к будущей профессии. Вторая стадия – это прежде всего обучение в высшем учебном заведении. Основными психологическими новообразованиями на этом этапе являются профессиональная направленность, профессионально-этические ценностные ориентации, духовная зрелость, готовность к профессиональной деятельности.

3. Профессионализация или профессиональная адаптация: вхождение и освоение профессии, профессиональное самоопределение, приобретение профессионального опыта, развитие свойств и качеств личности, необходимых для квалифицированного выполнения профессиональной деятельности.

4. Мастерство, частичная или полная реализация личности в профессиональной деятельности: качественное, творческое выполнение профессиональной деятельности, интеграция сформированных профессионально важных качеств личности в индивидуальный стиль деятельности. По мере овладения профессиональным мастерством всё большую привлекательность приобретает сама деятельность [2, с.16].

Анализ использованной психологической литературы доказывает неравномерность этапов профессионального становления личности, обозначая ее как индивидуальную траекторию профессионального роста. Таким образом, можно сделать вывод, что успешность профессионального становления определяется следующими показателями:

- активность личности;
- фактор осознанности себя как профессионала;
- способность к саморазвитию;
- наличие профессионально важных качеств и способностей;
- ценностно-смысловые отношения к профессиональной деятельности;
- творческий подход к осуществлению профессиональной деятельности;
- профессиональная компетентность;
- готовность преодоления напряженной ситуации, успешного выполнения поставленной задачи.

Библиографический список

1. Бодров В.А.. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов – М.. ПЕР СЭ – 511 с – (Современное образование).. 2001
2. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности// Психологический журнал. 1997. № 6. с.35 – 44.
3. Климов А.Е. Введение в психологию труда. – М., 1998.
4. Левитан К.М. Личность педагога: становление и развитие. Саратов,1991.135с.
5. Психология и педагогика / Под ред.: К.А. Абульханова – Славская, Н.В. Василина, Л.Г. Лаптев, В.А. Сластенин. М., 1988. 305 с.

УДК 740

Дата публикации 28.02.2017

Шойимова Ш.С., Ходжибаева А.А. Влияние особенностей темперамента студентов на поведение в конфликтных ситуациях

**Шойимова Шохиста Санакуловна
Ходжибаева Азиза Абдулазизовна**

Ташкентский педиатрический медицинский институт, Узбекистан, г.
Ташкент

Аннотация: В статье описывается эмпирическое исследование по выявлению влияния особенностей темперамента студентов на поведение в конфликтных ситуациях.

Ключевые слова: типы темперамента, конфликт, стиль поведения, личностный опросник Айзенка, методика Томаса

The influence of features of temperament of the students on behavior in conflict situations

**Shoyimova Shoxista Sanakulovna
Xodjibaeva Aziza Abdulazizovna**

Tashkent pediatric medical Institute, Uzbekistan, Tashkent

Abstract: The article describes an empirical study to identify the influence of features of temperament of the students on behavior in conflict situations.

Keywords: types of temperament, conflict, behavior, personality Aysenck, the technique of Thomas

Актуальность. В современном мире идет активная перестройка всех сфер жизни общества и большой интерес представляет проблематика социальных конфликтов. Нарастание такого интереса обусловлено широким распространением конфликтов в общественной жизни. Конфликты неизбежны в любой социальной структуре, так как они являются необходимым условием общественного развития. Каждый стремится добиться поставленной цели, часто не обращая внимания на других, что порождает соперничество и напряженность между людьми. Поэтому велик интерес к проблемам возможностей и особенностей человеческой личности.

Цель: определить влияние особенностей темперамента студентов на поведение в конфликтных ситуациях.

Задачи: проанализировать литературные источники по данной проблеме; подобрать методики для исследования;

выявить типы темперамента, стили поведения в период конфликта у учащихся;

установить какое влияние оказывает тип темперамента учащихся на выбор стратегии поведения в конфликте.

Методы исследования. Теоретический анализ, опрос, тестирование.

Результаты исследования. Темперамент – характеристика индивида со

стороны динамических особенностей его психической деятельности, т.е. темпа, быстроты, ритма, интенсивности, составляющих эту деятельность психических процессов и состояний [3]. По Р.С.Немову темперамент – совокупность свойств, характеризующих динамические особенности протекания психических процессов и поведения человека, их силу, скорость, возникновение, прекращение и изменение [6]. Однако при всем многообразии подходов к проблеме, ученые и практики признают, что темперамент – биологический фундамент, на котором формируется личность как социальное существо. Конфликт (от лат. *conflictus* — столкновение) — столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций в осознании отдельно взятого индивида, в межличностных взаимодействиях или межличностных отношениях индивидов или групп людей, связанное с острыми отрицательными эмоциональными переживаниями [4].

Признаки конфликта следующие:

— конфликт всегда возникает на основе противоположно направленных мотивов и суждений.

— конфликт – это всегда противоборство субъектов социального взаимодействия, которое характеризуется нанесением взаимного ущерба. В основе конфликта лежит конфликтная ситуация, включающая либо противоречивые позиции сторон по какому-либо поводу, либо противоположные цели и средства их достижения в данных обстоятельствах, либо несовпадение интересов, желаний партнеров.

Методика К.Томаса предназначена для изучения стиля поведения в конфликтной ситуации. К. Томас выделяет следующие стили регулирования конфликтных ситуаций:

а) *соперничество* – наименее эффективный способ поведения, выражается в стремлении добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому;

б) *сотрудничество* – когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон;

в) *компромисс* – как соглашение между участниками ситуации, достигнутое путем взаимных уступок;

г) *избегание* – (уход), для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей;

д) *приспособление* – означающее принесение в жертву собственных интересов ради другого.

В опроснике по выявлению типичных форм поведения К.Томас описывает каждый из пяти перечисленных возможных вариантов двенадцатью суждениями о поведении индивида в конфликтной ситуации. В различных сочетаниях они сгруппированы в тридцать пар, в каждой из которых респонденту предлагается выбрать то суждение, которое является наиболее типичным для характеристики его поведения. Количество баллов, набранных индивидом по каждой шкале, дает представление о выраженности у него тенденции к проявлению соответствующих форм поведения в конфликтных ситуациях. [5].

В ходе исследования применялся метод тестирования, для которого были выбраны следующие методики: Личностный опросник Айзенка и методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса. В опросе приняли участие 33 студентов 2 курсов ТашПМИ. Личностный опросник Айзенка применялся для определения основных типов, состоящий из 57 вопросов.

В результате исследования, с помощью теста Томаса и личностного опросника Айзенка, у студентов ТашПМИ были выявлены следующие данные, которые мы занесли в таблицы 1,2, 3. На основе табличных данных были построены следующие графики.

Таблица 1

**Процентное соотношение стилей поведения, выявленных у студентов
в конфликтной ситуации**

№	Стили поведения в конфликтной ситуации	Количество студентов	%
1.	соперничество	11	33
2.	сотрудничество	5	15
3.	компромисс	9	28
4.	избегание	5	15
5.	приспосабливание	3	9

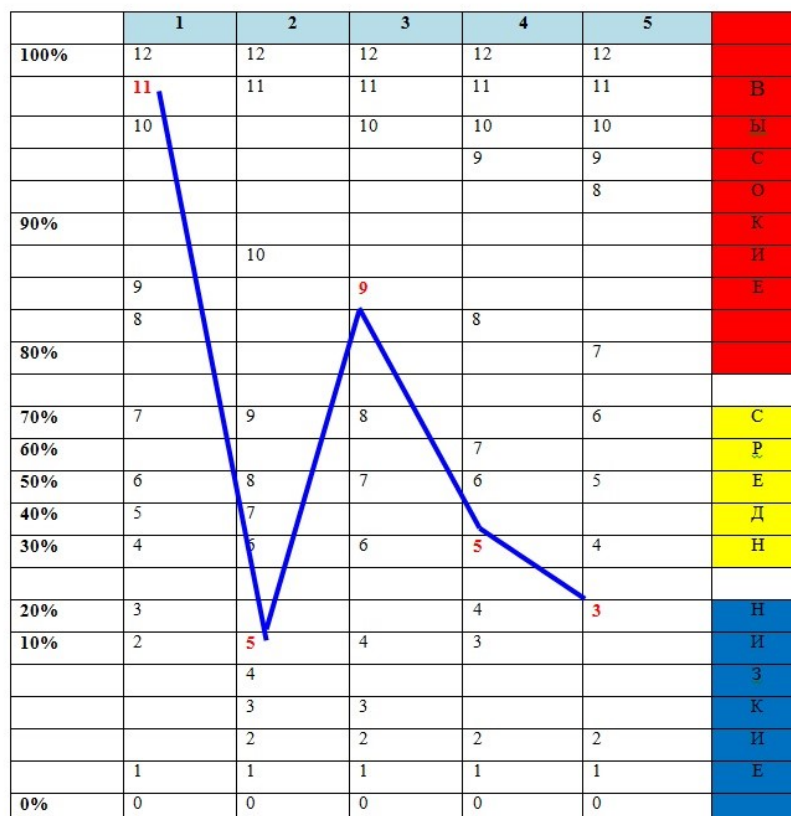


График 1

В ходе исследования мы определили стиль поведения студентов в конфликтной ситуации. Данные методики (тест Томаса) распределились следующим образом:

33% студентов имеют стиль соперничества. Данный стиль сопровождается открытой борьбой за свои интересы. Такая стратегия обязательно предполагает выигравшего и проигравшего. Человек, использующий эту стратегию, весьма активен и предпочитает идти к разрешению конфликта собственным путем. Такой участник конфликта не заинтересован в сотрудничестве с другими, способен на волевые решения.

15% — студентов имеют стиль сотрудничества. Этот стиль наиболее труден, так как требует более продолжительной работы. Цель его применения — разработка долгосрочного взаимовыгодного решения. У 28% — студентов наблюдается компромистический стиль. Этот стиль наиболее эффективен, обе стороны хотят одного и того же, но знают, что одновременно это невыполнимо.

У 15% — студентов преобладает стиль избегание. Этот стиль заключается в стремлении выйти из конфликтной ситуации, не решая ее, не уступая своего, но и не настаивая на нем.

У 9% студентов наблюдается приспособление. Стратегия сглаживания противоречий, в основном, поступаясь своими интересами. Человек не пытается отстаивать свои права и соглашается делать то, чего хочет другой человек.

В результате проведения методики на определение типа темперамента (опросник Айзенка) у студентов 3 курса ТашПМИ были выявлены следующие результаты.

Таблица 2

Процентное соотношение типов темперамента выявленных у студентов

№	Тип темперамента	Количество студентов	%
1.	холерик	6	18
2.	сангвиник	5	15
3.	флегматик	10	31
4.	меланхолик	12	36

У 18% студентов преобладает холерический тип темперамента. Это люди, нервная система которых определяется преобладанием возбуждения над торможением, вследствие чего он реагирует очень быстро, часто необдуманно. Они не успевают себя затормозить, сдержать. Проявляют нетерпение, порывистость, резкость движений, вспыльчивость, необузданность, несдержанность.

15% студенты – сангвинический тип темперамента, которые они сильной, уравновешенной, подвижной нервной системой, обладают быстрой реакцией, их поступки обдуманны. Такие люди жизнерадостны, благодаря чему их

характеризует высокая сопротивляемость трудностям жизни. Это общительные люди, которые легко сходятся с новыми людьми, и поэтому у них широкий круг знакомств.

У 31% студентов наблюдается флегматический тип темперамента. Это сильные, уравновешенные личности, с инертной нервной системой, вследствие чего реагируют медленно, обладают высокой работоспособностью, хорошо сопротивляется сильным и продолжительным раздражителям, трудностям. Настроение стабильное, ровное. При серьезных неприятностях флегматик остается внешне спокойным.

36% — меланхолики. Они со слабой нервной системой, обладающие повышенной чувствительностью даже к слабым раздражителям, а сильный раздражитель уже может вызвать «срыв», «стопор», растерянность, «стресс кролика». Повышенная чувствительность приводит к быстрому утомлению и падению работоспособности (требуется более длительный отдых). Настроение очень изменчиво, но обычно меланхолик старается скрыть, не проявлять внешне свои чувства, не рассказывает о своих переживаниях, хотя очень склонен отдаваться переживаниям, часто грустен, подавлен, неуверен в себе, тревожен, у него могут возникнуть невротические расстройства. Однако, обладая высокой чувствительностью нервной системы, меланхолики часто имеют выраженные художественные и интеллектуальные способности. Полученные результаты можно представить в виде диаграммы (рис.1)

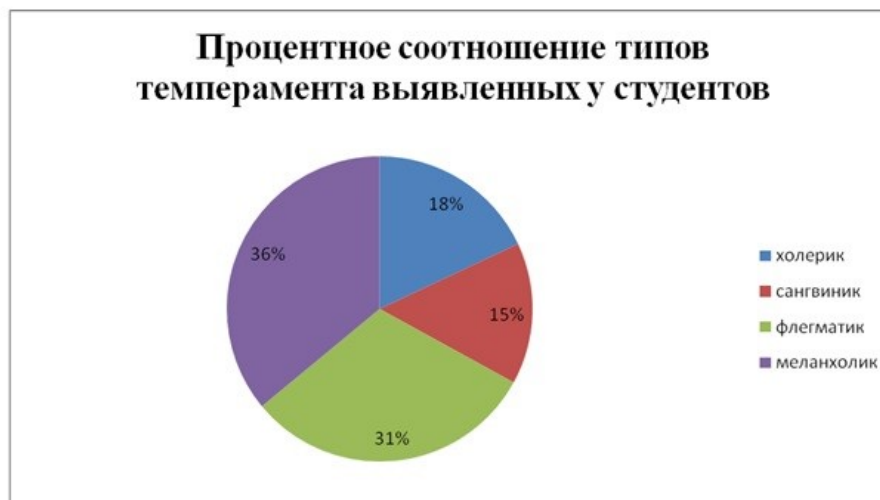


Рис. 1

Таблица 3

Сопоставительный анализ типов темперамента, выявленных у студентов в конфликтной ситуации

№	Стили поведения в конфликтной ситуации	соперничество (11)	Сотрудничество (5)	компромисс (9)	избегание (5)	Приспособление(3)
1.	Холерик (%)	5 (83)	1(17)	0	0	0

2.	сангвиник (%)	3 (60)	2 (40)	0	0	0
3.	флегматик (%)	1 (10)	2 (20)	4 (40)	3 (30)	0
4.	меланхолик (%)	2 (16)	0	5 (42)	2 (16)	3 (26)

Сопоставляя результаты тестирования выяснилось, что студентам с холерическим типом темперамента соответствует стиль поведения в конфликтной ситуации соперничество- 83% и сотрудничество- 17%. У сангвиников наблюдается соперничество- 60%, сотрудничество- 40%. У флегматиков наблюдается стиль поведения в конфликте: компромисс -40%, избегание -30%, сотрудничество- 20% и соперничество- 10%. Меланхоликам соответствует тип компромисс -42%, приспособливание-26%, соперничество 16% и избегание тоже 16%.

Данные наглядно отображены на гистограмме 2.

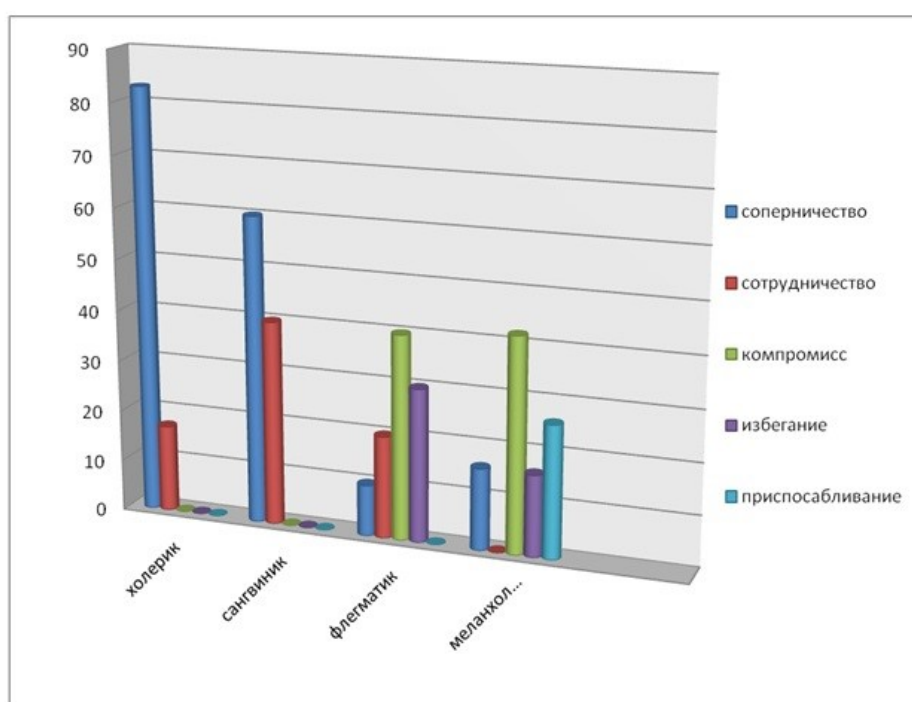


Рис. 2

Сопоставительный анализ полученных результатов по двум методикам, показал, что: у студентов холерического типа темперамента доминирует уровень конфликтности высокий, в конфликте преобладает стиль поведения соперничество. Это свидетельствует о том, что такие студенты воспринимают группу как помеху своей деятельности или относятся к ней нейтрально. Они уклоняются от совместных форм деятельности, предпочитая индивидуальную работу. Кроме того, студенты ведут открытую борьбу за свои интересы в ущерб интересам других; у студентов сангвинического типа темперамента доминирует стиль соперничество и сотрудничества, а также уровень конфликтности ближе к среднему. Такие учащиеся воспринимают группу как самостоятельную ценность. Они ведут открытую борьбу за свои интересы, а также заинтересованы в успехах каждого члена группы, поэтому готовы со всеми сотрудничать. У студентов с флегматическим и меланхолическим типами темперамента доминирует стиль поведения в конфли

ктной ситуации компромисс и уровень конфликтности ближе к среднему. Это означает то, что флегматик и меланхолик действуют совместно с другим человеком, не пытаясь отстаивать собственные интересы. Они могут использовать этот подход, когда исход дела чрезвычайно важен для другого человека и не очень существен для него. Этот стиль используют тогда, когда чувствуют, что, немного уступая, теряют мало.

Вывод. Проведя исследование в ТашПМИ, мы пришли к выводу, что типы темперамента в конфликтных ситуациях влияют на стили поведения человека. Однако, изменчивость психологических особенностей типов темперамента в разных ситуациях, под влиянием разных социальных факторов наблюдалась в разнице результатов проведенных нами эмпирических и других исследованиях. Динамические особенности темперамента в конфликтных ситуациях показывают что поведение не имеет неизменяемый стиль.

Библиографический список

1. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2000. – 464с.
2. Громова О.Н. Конфликтология: курс лекций. – М.: ЭКМОС, 2000. – 320с.
3. Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г. Психологический словарь. – М.: Педагогика-Пресс, 1998. – 440с
4. Козырев Г.И. Введение в конфликтологию. - М. ВЛАДОС ИМПЭ им. А.С. Грибоедова, 2011
5. Ляхова О. Исследовательская работа "Влияние типа темперамента учащихся старших классов на поведение в конфликтных ситуациях" г.Днестровск. 2010.
6. Немов Р.С. Общие основы психологии. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 688с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

Дата публикации 28.02.2017

Бобриков В.Н., Равочкин Н.Н. Проектирование программ профессиональной переподготовки: практические рекомендации для организаций дополнительного профессионального образования

Бобриков Валерий Николаевич

Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф.
Горбачева, г. Кемерово

Равочкин Никита Николаевич

Кемеровский государственный сельскохозяйственный институт,
г. Кемерово

Аннотация: Система дополнительного профессионального образования, как максимально коммерциализированная и, тем самым, ориентированная на клиента, призвана предоставлять обучающимся возможность управлять своим образованием. Это тем более необходимо, поскольку портрет обучающихся составляют, как правило, взрослые люди, желающие повысить свой социальный статус. В настоящей статье предложен авторский алгоритм проектирования программы профессиональной переподготовки с учетом компетентностного и маркетингового подходов, наиболее полно и адекватно соответствующим запросам целевых аудиторий и практико-ориентированного обучения.

Ключевые слова: программа профессиональной переподготовки, дополнительное профессиональное образование, проектирование образовательных программ, профессионализм, компетентность, практические рекомендации, алгоритм

Professional retraining programs designin: practical recommendations for additional professional education organizations

Bobrikov Valeriy Nikolaevich

Gorbachev Kuzbass State Technical University, Kemerovo

Ravochkin Nikita Nikolaevich

Kemerovo state agricultural institute, Kemerovo

Abstract: The system of additional professional education as the most commercialized and customer-oriented is designed to provide learners the opportunity to manage their education. This is all more necessary because learners are adults wishing to improve their social status. In this article the author's algorithm retraining program design based on the competency and marketing approaches that fully and adequately to the needs of the relevant target audiences and practice-based learning is offered.

Keywords: retraining programs, additional professional education, designing educational programs, professionalism, competence, practical recommendations, algorithm

В инновационном развитии страны дополнительное профессиональное образование, в частности – профессиональная переподготовка, играет особую роль как часть инструмента перераспределения специалистов по отраслям и сферам деятельности, коррелирующее с развитием профессиональной структуры. Образование должно проходить не только с учетом региональной специфики, но и помогать осваивающим ее лицам решать возникающие перед ними задачи, к которым они не были подготовлены изначально: нелинейное развитие карьеры, работа в команде, независимое использованию информации, наконец, к суровым реалиям практической жизни, которые сегодня задают ситуацию в экономической сфере общественной жизни.

Проектирование программ профессиональной переподготовки – это

логичная и необратимая тенденция образовательного процесса, качественным образом изменяющая прошлое игнорирование индивидуальных интересов обучающихся и заказчиков, существенно повышающая уровень профессионализма педагогических работников, являясь катализатором к появлению новых форм обучения и приводя к более внятным результатам по ее освоению. Таким образом, процесс проектирования должен осуществляться с учетом индивидуальных требований заказчика обучения, контингента обучающихся, региональной специфики и содержательного наполнения на основе анализа должностных инструкций обучающихся. Однако не стоит забывать, что такой важный компонент, как профессиональные ценности будущего специалиста, который непозволительно игнорировать, начинают формироваться задолго до того, как они были зафиксированы в каких-либо документах [4].

Рынок профессиональной переподготовки видится куда более перспективным, чем рынок высшего образования. По-нашему мнению, ввиду ускорения темпов жизнедеятельности. Для успешного функционирования организации дополнительного профессионального образования необходимо систематическое изучение интересов основных потребителей с последующим использованием при разработке и совершенствовании образовательных программ профессиональной переподготовки для конкретной целевой аудитории. Проще говоря, необходимо обеспечить их соответствие запросам потребителей, задать четкую формулировку, понятную и разделяемую конкретной аудиторией, чьи интересы она призвана удовлетворять, концентрируясь на уникальности и результатах обучения.

На практике программа профессиональной переподготовки, как и любая образовательная программа – это документ, представляющий собой некоторый план и перечень дисциплин и требований с заданной структурой.

Отправной точкой является принципиальное обращение к условию проектирования от целей, которые преследуют участники образовательного процесса, обращаясь с записью на обучение напрямую, или же по заявке от предприятия (Рис. 1.). Исходным пунктом, как правило, служит относительно невысокий уровень профессиональной подготовки целевой аудитории по избранному направлению подготовки. К настоящему времени необходимо не формальное «наполнение» слушателей знаниями, сколько формирование необходимых компетенций.



Рис. 1. Мотивация к обучению по программе профессиональной переподготовки

Именно после этого проводится индивидуализация обучения на предмет содержания программы профессиональной переподготовки. Здесь уместней руководствоваться принципом не только содержания, но и преследуемых результатов освоения программы.

Она адресуется не просто слушателю, но должна максимально описывать содержание и способы его действий. Такой принцип проектирования напрямую связан с модульно-компетентным и маркетинговым подходами, учитывающим не только модернизацию российского образования, но и уже обозначенные деятельность обучающихся, их цели и мотивацию, ожидание результатов от обучения, их последующее применение в текущей трудовой деятельности, что определит содержание, методы, средства и результаты освоения программы.

Грамотное обеспечение сформированной компетенции, гарантирует адаптацию к изменяющимся условиям и приводит к формированию отдельных тенденций повышения квалификации и переподготовки слушателей, но и информационно-образовательной среды в целом, создание условий для свободы творчества и самовыражения каждого слушателя.

Ранее нами были выработаны принципы проектирования образовательных программ, которые представляют собой необходимую теоретико-методологическую основу. Учитывая изложенные концепции, одним из важнейших принципов проектирования любой образовательной программы является принцип нормативности, осмысление ее специфики как нормирующего документа. Требования к содержанию и результатам проектирования в данном случае должны опираться на следующие положения:

– следует понимать и учитывать основные нюансы в процессе создания данных программ (регламентация, структурированность и др.). Каждая программа должна содержать перечень целей, которые позволяет достичь,

перечень стратегий, которые способствуют достижению данных целей, и наконец – итоговый результат, который должен отображать общий уровень достижения заданных целей;

– учет комплекса действующих нормативных актов, главной задачей которых является определение действующей стратегии, цели и содержания соответствующего уровня и типа образования (стандартов образования, требований к обязательному минимуму содержания, квалификационных характеристик и др.). При этом данные акты обеспечивают законодательную поддержку специалистов, обеспечение реализации их прав и личного опыта.

На наш взгляд, разрабатываемая образовательная программа профессионального развития должна отвечать принципу системности, другими словами, представлять систему, в которой все ее компоненты должны быть взаимосвязаны и взаимозависимы. Следовательно, процесс образования должен быть постепенным, поэтапным, происходить от более простых моделей обучения к более сложным.

Процесс создания и внедрения образовательной программы, на первый взгляд, кажется довольно простым процессом, хотя при ближайшем рассмотрении процесса разработки программ профессионального развития, мы можем увидеть ряд специфических факторов, которые оказывают свое влияние на данный процесс [2].

Процесс извлечения конкретных результатов освоения профессиональной компетенции предполагает, что педагоги-разработчики образовательных программ вначале выделяют составные компетенции стандарта, устанавливают для них минимальные уровни формирования результатов их освоения, а затем определяют на основе принципа междисциплинарности составляющие компетенции стандарта в дисциплинах [5].

Данная модель объединяет в своем составе три составные модели:

1. Компетентностная модель специалиста, включающая перечень компетенций с учетом уровня их сформированности;
2. Модель деятельности вуза по проектированию и конструированию дидактического процесса;
3. Модель междисциплинарных связей формирования уровней требуемых компетенций [7].

При составлении программы разработчик, как правило, определяет компетенции, устанавливающие соответствие составных с ожидаемыми уровнями их формирования и дисциплин из учебного плана.

Результаты освоения компетенций представляют набор конкретных знаний, которые должны быть у обучающегося для дальнейшего формирования соответствующих им составляющих компетенций в используемом модуле. Таким образом, процесс получения знаний формируется в соответствии с ожидаемыми уровнями по показателям результатов обучения, которые сможет зафиксировать, измерить и оценить преподаватель данной учебной дисциплины. С этой целью, у преподавателя учебной дисциплины должен быть в наличии соответствующий арсенал оценочных средств, обеспечивающих текущий, рубежный и промежуточный контроль всех заявленных результатов

освоения компетенций стандарта в рамках изучения учебного модуля.

Еще одной важной особенностью подхода к разработке образовательных программ, является фактор дифференциации между понятиями «умение» и «владение навыками». Если умения характеризуют способность выбирать, оптимизировать, интерпретировать на основе полученных знаний, то владение навыками означает способность применять, создавать, моделировать на основе полученных знаний при условии многократного закрепления таких способностей с использованием конкретных инструментальных средств, технологий, методов, оборудования. [8,9].

Массовизация и коммерциализация дополнительного профессионального образования сопровождается несоответствием между практикой проектирования и содержательного наполнения образовательных программ, как и уровнем оценки качества и прикладной ценности полученного образования. Отсюда возникает высокий спрос на научно-обоснованный процесс проектирования образовательной программы, соответствующей требованиям работодателя и рынка труда. Это обусловлено содержательными трансформациями программ профессиональной переподготовки на основе активного взаимодействия образовательного учреждения, предоставляющего услуги дополнительного профессионального образования, и требованиями социально-экономического развития страны, запрашивающего профессионалов.

Обобщая опыт проектирования программ профессиональной переподготовки и принципы проектирования программ на основе компетентностного и маркетингового подходов, зададим алгоритм, их проектирования.

1. Название программы и количество часов. Выбрав точное название для программы, происходит четкое осознание, что оно достаточно точно передает ее суть и содержание, является максимально понятной заказчикам и обучающимся на предмет соответствия их потребностям. Актуальность и уникальность программы сочетают в себе учет современных тенденций регионального, государственного и мирового социально-экономического развития. Характер программы принято понимать как междисциплинарный, сочетающий в себе последние достижения гуманитарных, социально-психологических, управленческих, правовых и технических дисциплин, с асимметрией в зависимости от направленности.

2. Целевая аудитория программы. Этот раздел определяет, для кого (какой целевой аудитории) предназначена конкретная программа профессиональной переподготовки, максимально детализируется портрет обучающихся (слушателей).

3. Условия освоения. Конкретизируются требования к уровню образования и опыту работы. Целесообразно указывать возможность реализации части программы на иностранном языке (с указанием уровня письменной и устной речи) либо без такового (по желанию обучающегося).

4. Целевое назначение программы. Цели программы были сформулированы совместно с заказчиком обучения. Сжатое основное

содержание программ отражает ее суть и сам тип образовательной программы.

5. Содержательная характеристика программы. Контент проектируемых программ должен быть адресным, поскольку образовательные учреждения дополнительного профессионального образования, особенно – образования взрослых, осознают себя рыночными игроками. В частности, разделение по блокам (например, управленческий, экономический, технический, юридический). Данное содержание программы является, своего рода, «типовым», т.е. начальным, в котором, с учетом потребностей, возможно заменять сами дисциплины, их трудоемкость и количество с ориентиром на практическую деятельность и цели, преследуемые обучающимися и заказчиками.

При самостоятельности и законченности каждого модуля – слушатель вправе выбрать для себя те модули, которые ему особенно нужны для образования и в той последовательности, которая диктуется его потребностями. Разумеется, таких альтернатив может быть предложено сколько угодно с учетом индивидуальных требований, поскольку модульная программа состоит из отдельных, но взаимосвязанных элементов. Гибкость изменения структуры программ позволяет создать благоприятный имидж и выиграть конкурентную борьбу за потенциальных обучающихся (клиентов – на языке рынка).

6. Ресурсное обеспечение программы, отображающее задействованные при ее реализации и освоении ресурсы. В настоящем обществе время представляется важнейшим ресурсом и благом, который при организации учебного процесса, отражающее соотношение различных видов активности участников процесса. Учитывая специфику целевой аудитории, ее род занятий и занятость, целесообразно проводить обучение не только в «классической» очной форме, но и с применением очно-заочной формы и заочно (в том числе с применением дистанционных образовательных технологий) (Рис. 2). Обеспечение современных условий организации образовательного процесса, в том числе, на основе использования новейших информационных технологий, позволяет овладеть актуальными знаниями в комфортном для обучающихся режиме.



Рис. 2. Варианты освоения программы профессиональной переподготовки

К ресурсному обеспечению относится аудиторный фонд и имеющееся оборудование. Технологии обучения при реализации программы включают, как правило: лекции, практические занятия (игры), групповые дискуссии/мозговой шторм, индивидуальная работа с обучающимися, решение кейсов и проблемных задач, тестирование и др.

Команда программы составляет кадровые ресурсы с указанием ответственности и функционала каждого из сотрудников. Профессионализм преподавателя, теоретическое осмысление которого сегодня (в основном) игнорируется, гарантирует качество образовательного продукта, увеличивая спрос на него. Высокий уровень профессионализма и профессионального мастерства стали реалиями современной общественной жизни. Профессионализм теперь не может отождествляться лишь с потенциалом отдельной личности, но понимается нами как решающий фактор созидательной творческой деятельности, базис справедливых человеческих отношений и нравственной ценности труда, что задает общий вектор развития цивилизации.

7. Заключительным разделом выступает форма итогового контроля. Результатом обучения становится написание выпускной работы и получение диплома о профессиональной переподготовке государственного образца, соответственно. Причем, опираясь на передовой опыт – работа должна быть написана для того предприятия, на котором работает обучающийся. Оценка проводится не только руководителем, закрепленным от организации дополнительного профессионального образования, но и представителями профессионального сообщества.

Синтез принципов проектирования программ профессиональной переподготовки на основе компетентностного и маркетингового подходов и обобщением передового зарубежного и отечественного опыта в этой деятельности позволил задать алгоритм проектирования программы профессиональной переподготовки для обозначенной целевой аудитории.

Оценка эффективности образовательной программы в зависимости от ее содержательной части и контингента осуществляется с опорой на исследования

научных трудов Е. И. Аксеновой, К. С. Бажина, В. П. Галенко, Т. В. Стебеньевой, И. С. Трапезниковой, что потребует построения таблиц сопряженности по критериям, представляющих интерес для руководства организации дополнительного профессионального образования [1, 3, 6, 10, 11].

Такая комплексная оценка эффективности, позволит, на наш взгляд, более подробно увидеть критерии образовательной программы, которые требуют определенной корректировки, а также выявить степень ее конкурентоспособности и перспектив жизнеспособности подобных программ в будущем. Понятие конкурентоспособности исходит из необходимости ускоренного удовлетворения требований образовательного рынка, насыщения его услугами первоочередного (повышенного) спроса и устойчивого развития в условиях конкуренции анализ потребительского продукта и технологии обучения.

Следование рекомендациям по проектированию программ профессиональной переподготовки с учетом индивидуальных особенностей целевой аудитории и с учетом регионального компонента рассматривается нами как готовое решение ряда трудностей при организации обучения в дополнительном профессиональном образовании. Однако при тиражировании и слепом копировании данной образовательной программы в деятельность других образовательных учреждений ДПО необходимо учитывать сроки обучения, общее количество часов программы, требования заказчика, кадровые ресурсы, количество обучающихся и иные специфические составляющие управления образовательной программой профессиональной переподготовки.

Доказано, что учет специфических требований заказчика, индивидуальных особенностей контингента и ряда других параметров, как и корректировка критериев в процессе проектирования программ профессиональной переподготовки для выбранной целевой аудитории способствует повышению уровня конкурентоспособности, узнаваемости организации, ее привлекательности и высоким оценкам преподавательского состава.

Библиографический список

1. Аксенова Е.И. Показатели экономической эффективности инновационных образовательных систем // Труд и социальные отношения. – 2012. – № 3. – С. 88-94.
2. Альтшуллер Г.С. Найти идею. Введение в ТРИЗ-теорию решения изобретательских задач. – М.: Альпина Бизнес Бук, 2007 – 402 с.
3. Бажин К. С. Управление организационными проектами в системе образования. – Киров: Изд-во ИУУ, 2003. – 64 с.
4. Бобриков В.Н., Шаров А.В. Формирование профессиональной этики специалиста в процессе его профессиональной подготовки // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – № 2 (6). – С. 128-131.
5. Ванина Э. Г. Роль бизнес-образования в инновационном развитии экономики // В сборнике: Проблемы развития предприятий: теория и практика. Материалы 13-й Международной научно-практической конференции. – 2014. – С. 21-22.

6. Галенко В.П., Табелова О.П. Конкурентоспособность и устойчивое развитие университетской бизнес-школы // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. – 2016. – №5 (101). – С. 60-69.
7. Дьяков П.К., Быстров В.А. Инновационное развитие - путь повышения эффективности металлургических предприятий // Инновации в науке. – 2014. – № 29. – С. 189-199.
8. Иванов К.И. К вопросу о социально-экономических основаниях функционирования института дополнительного профессионального образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – № 12 (127). – С. 171-177.
9. Каюмов И.А., Егина А.А. Совершенствование профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов по профилю водоснабжение и водоотведение // Евразийское Научное Объединение. – 2016. – Т. 1. – № 3 (15). – С. 53-57.
10. Стебеньева Т.В., Лазарева Л.Ю., Ларина Т.С. Подход к оценке качества обучения в бизнес-школах на рынке бизнес-образования в Европе // Инновационная наука. – 2016. – № 4-2. – С. 202-207.
11. Трапезникова И.С. Оценка эффективности программ профессионального обучения безработной молодежи // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 12-5. – С. 1055-1058.

УДК 378.17

Дата публикации 16.02.2017

Красноперова Н.А. Организация здоровьесохраняющего образования студентов в вузе

Красноперова Нина Анатольевна

Сибирский аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнева, РФ,
Красноярск

Аннотация: Статья посвящена педагогическому аспекту проблемы здоровьесохранения студентов в процессе обучения в высшей школе. Данная проблема исходит из противоречия между социальным заказом на воспитание здорового молодого поколения и недостаточной разработанностью здоровьесохраняющих педагогических технологий. Предложен подход к решению проблемы здоровьесохранения студентов в процессе их обучения в вузе.

Ключевые слова: здоровьесохраняющее образование, здоровье, здоровый образ жизни, студент, педагогическое обеспечение, педагогические условия

Organization the keep health education of the students in high school

Krasnoperova Nina Anatolievna

Reshetnev Siberian State Aerospace University, Russia, Krasnoyarsk

Abstract: The article is devoted to the pedagogical aspect of the problem of the keep health education of the students during their training in high school. The given problem outgoes from an contradiction between the social order for education of healthy young generation and poor working out of keep health pedagogical technologies. We are offer the approach to the decision of a problem of the keep health education of the students during their training in high school.

Keywords: keep health education, health, healthy lifestyle, student, pedagogical guarantee, pedagogical conditions

Здоровье и профессиональная подготовка студентов в вузе тесно взаимосвязаны, особенно в современных условиях социально-экономического развития страны. Успешность развития России определяется не только компетентностью и профессионализмом будущих специалистов, но и состоянием их здоровья. Сохранение и укрепление здоровья студенческой молодежи имеет большое социальное значение, поскольку именно ей предстоит реализовать свои биологические, психологические, духовные и социальные функции [1; 6; 7]. Студент, являясь активной, развивающейся, самопознающей, творческой личностью, все же относится к группе риска и нуждается в особо продуманной системе педагогической поддержки в сохранении здоровья.

В социологических, медико-биологических, психологических, педагогических исследованиях заложены теоретические предпосылки решения данной проблемы:

— обсуждаются общие вопросы здоровья студенческой молодежи и ее образа жизни (Н.П.Абаскалова, Н.А.Агаджанян, А.М.Гендин, О.В.Гринина, О.П.Добромыслова, В.П.Лавренко, Т.В.Маляренко, Л.А.Петровская, Д.И.Рыжаков, В.И.Чирков, А.Г.Щедрина и др.);

— исследуются влияния социальных, медицинских, биологических факторов на формирование здорового образа жизни студентов (В.Буйлов, Э.Л.Диси, Т.А.Иванова, А.Левагина, В.Г.Николаев, А.Н.Пивоваров, Э.Н.Полякова, Н.А.Русина, М.В.Хватова и др.);

— ведется поиск педагогических стратегических ориентиров, путей и условий решения проблемы здоровья студентов (Э.Н.Вайнер, Г.К.Зайцев, Э.М.Казин, В.В.Колбанов, Т.И.Колесникова, Т.Кружилина, В.А.Сластенин, А.Т.Смирнов, Л.Г.Татарникова, Е.И.Торохова, Г.И.Чижакова и др.);

— обсуждаются вопросы формирования здорового образа жизни учащейся молодежи в процессе профессионального становления (А.А.Деркач, Э.Ф.Зеер, Е.А.Климов, Н.А.Красноперова, Г.С.Никифоров, А.М.Столяренко и др.);

— переосмысливаются способы ее решения с помощью образовательных средств – природосообразного образования, здоровьесохраняющей образовательной среды (Л.А.Бартновская, Л.П.Качалова, В.М. Красилов, Ю.М. Науменко, В.И. Усаков и др.).

Важность здоровьесохраняющего образования студентов вуза в широком социокультурном аспекте обусловлена формированием ответственности к своему здоровью и предполагает особый подход к организации условий здоровьесохраняющего образования, органично связывающего все стороны обучения, воспитания и оздоровления. В связи с чем, целью данной работы является определение теоретических и практических предпосылок организации здоровьесохраняющего образования студентов в вузе.

Для выявления теоретических предпосылок организации здоровьесохраняющего образования студентов вуза необходимо определиться с пониманием содержания базового понятия «здоровьесохраняющее образование студентов вуза».

В педагогической теории и практике в настоящее время используются такие понятия, как «здоровьеукрепляющее образование», «здоровьеформирующее образование», «здоровьесберегающее образование», «здоровьесохраняющее образование» и другие. В контексте нашего исследования уделим внимание последним двум понятиям.

Согласно словарям В.И. Даля, С.И. Ожегова [2; 9] термин «сберечь» истолковывается как сохранять, беречь в целости; не истратить, не израсходовать напрасно, без необходимости (сберечь здоровье), не дать исчезнуть или не дать потерпеть ущерб. «Сохранить» – сберечь, не дать кому-чему-нибудь пропасть, утратиться или потерпеть ущерб; оставить в силе, в действии, не нарушить чего-нибудь (сохранить здоровье). Данные термины можно рассматривать как синонимы.

Однако в образовательно-оздоровительных направлениях педагогической деятельности «здоровьесберегающее» и «здоровьесохраняющее» образование имеет разное смысловое наполнение. В акмеологическо-валеологическом контексте [10] здоровьесберегающее образование определяется как природосообразное, имеющее потенциал оздоровления. Под здоровьесберегающим образованием также понимают комплексную многоаспектную социально-педагогическую деятельность образовательного учреждения по достижению всеми обучающимися в целостном учебно-воспитательном процессе состояния полного физического, душевного и социального благополучия, а не только констатацию отсутствия у них болезней и физических дефектов [8]. При этом принцип многоаспектности может быть реализован только в сочетании различных направлений целевой социально-педагогической деятельности образовательного учреждения по формированию здоровья у воспитанников.

Понятие «здоровьесберегающая» (-ее, -ие, -ий) представляет собой качественную характеристику любой образовательной системы, показывающей насколько при ее реализации решается задача сохранения здоровья основных субъектов образовательного процесса. В то же время оно определяет направленность действий, совокупность задач, решаемых в процессе достижения главной цели образовательной системы. Данная точка зрения позволяет обозначить здоровьесберегающий подход, который предусматривает общий (универсальный) способ организации здоровьесберегающего

образовательного процесса, включающий компоненты, субъектов, принципы, методы, приемы и способы здоровьесбережения [5]. Здоровьесберегающее образование инициирует перемены, направляет людей на непрерывное приобретение умений, навыков использования разнообразных принципов и подходов здоровьесохраняющих и здоровьеукрепляющих технологий.

Понятие «здоровьесохраняющее образование» (здоровье посредством образования, через образование) рассматривается как новое качество обучения, формирование здоровьесценностного мировоззрения как универсального защитного приспособительного механизма индивида и общества в целом [3]. «Здоровьесохраняющее образование» предстает как комплекс целевых установок и системных механизмов, формирующих мотивированную потребность обучающегося в здоровье на различных возрастных этапах в условиях специально создаваемой здоровьесохраняющей среды образовательного учреждения [11].

Понятие «здоровьесохраняющее образование», на наш взгляд, более удачно. По нашему мнению, социально-биологические особенности периода юности создают благоприятную возможность совершенствовать социальную потребность быть здоровым через комплекс системных мер, реализуемых в условиях специально создаваемого здоровьесохраняющего пространства. Здоровьесохраняющее образование – основа процесса сохранения здоровья студентов, предусматривающая создание в образовательной среде вуза условий для обеспечения здоровьесохраняющей деятельности, способствующей осознанию необходимости сохранять свое здоровье.

Здоровьесохраняющее образование должно строиться на общих образовательных принципах и подкрепляться здоровьесохраняющим поведением студентов вуза [7]:

— *принцип систематичности* рассматривает здоровьесохраняющую деятельность вуза как систему мероприятий, связанных единой целью;

— *принцип формирования ответственности* обучающихся за свое здоровье, свое поведение делает обучающегося активным субъектом воздействия;

— *принцип ценностной ориентации* подразумевает, с одной стороны, формирование у обучающихся представлений об общечеловеческих ценностях; с другой – предусматривает ценностное отношение к обучаемым. Из ценностного отношения к молодежи вырастает понимание цели здоровьесохраняющего образования – развить в человеке механизмы самореализации, саморазвития, самовоспитания и другие необходимые свойства и качества для становления здоровой личности;

— *принцип постоянной и объективной оценки результатов* здоровьесохраняющей деятельности педагогов предполагает контроль, основанный на получении обратной связи, отражающий все происходящее в образовательном учреждении – от разработки планов, программ до проверки их выполнения, включая проведение учебных занятий, организацию внеурочной деятельности.

Здоровьесохраняющее образование должно иметь соответствующее педагогическое обеспечение как «совокупность факторов и условий их

развертывания посредством специальных педагогических форм, методов и приемов (технологий) с учетом критериев эффективности их реализации» [4, с. 113]. Педагогическое обеспечение предполагает непрерывный педагогический процесс, специально организованный, развивающийся во времени и пространстве, направленный на достижение поставленной цели. Педагогическое обеспечение здоровьесохраняющего образования студентов вуза – это совокупность (комплекс) специально разработанных педагогических форм, методов, средств и приемов, которые имеют теоретический и практический характер, ориентированы на сохранение и укрепление здоровья, обогащение личности студента. Педагогическое обеспечение делает возможным, действительным, реально выполнимым здоровьесохраняющее образование студентов.

Основная особенность здоровьесохраняющего образования – грамотное отношение обучающихся к своему здоровью как обязательное условие учебно-воспитательного процесса. Учеба в вузе совпадает с первым периодом зрелости, который проявляется в интенсивной работе над формированием своей личности, выработке стиля сознательных мотивов поведения, слагенности становления личностных черт. Человек как существо природное, должен действовать во благо своего здоровья.

В целом, здоровьесохраняющее образование студентов вуза можно определить как [7]:

- природосообразное образование, имеющее потенциал оздоровления;
- комплексную многоаспектную социально-педагогическую деятельность образовательного учреждения по достижению всеми обучающимися состояния полного физического, душевного и социального благополучия;
- здоровьесохраняющий подход, предусматривающий общий способ организации образовательного процесса, включающий компоненты, субъектов, принципы, методы, приемы и способы здоровьесохранения, направленные на непрерывное приобретение необходимых умений и навыков;
- комплекс целевых установок и системных механизмов, формирующих мотивированную потребность в здоровье в условиях специально создаваемой здоровьесохраняющей среды образовательного учреждения.

Таким образом, здоровьесохраняющее образование студентов вуза представляет собой качественно новый процесс организации в вузе познавательной и физкультурно-оздоровительной деятельности, предусматривает создание в образовательной среде вуза педагогических условий для обеспечения здоровьесохраняющей учебной и внеучебной деятельности студентов, ориентировано на формирование мотивированной потребности студентов в сохранении здоровья, использование разнообразных подходов и здоровьесохраняющих технологий.

Для выявления практических предпосылок организации здоровьесохраняющего образования студентов вуза особое внимание в образовательном пространстве вуза необходимо уделить области деятельности, которая, по нашему представлению, обладает формирующим потенциалом

здоровьесохранения студентов. Данная область представляет собой сферу педагогического обеспечения обучения, воспитания студентов, обогащения их опыта, проявления активности и самостоятельности в организации собственного здорового образа жизни. Для того чтобы обогатить опыт здоровьесохраняющей деятельности студента, необходимо выделить ресурсы образовательного пространства вуза и активизировать их использование [6]:

1. административный ресурс (планирование здоровьесохраняющих мероприятий, разработка соответствующих программ, поддержка, финансирование, контроль и другие) связан с принятием документов, предусматривающих разработку системы мероприятий по пропаганде здорового образа жизни, решение задач здоровьесохранения студентов, организацию различных видов деятельности, способствующих приобщению студентов к здоровому образу жизни;

2. ресурсы учебно-воспитательного процесса (возможности физкультурного образования, организация физкультурно-оздоровительных мероприятий, культурно-массовые и досуговые формы работы) предусматривают активное использование его возможностей, целенаправленно воздействующих на студентов через спортивно-массовую и физкультурно-оздоровительную работу, способствующих формированию их активной жизненной позиции и ведению здорового образа жизни;

3. медицинское обеспечение (медицинский осмотр студента, диагностика его состояний здоровья, профилактика, медицинское сопровождение и другие) направлено на организацию и проведение медицинских профилактических осмотров студентов 1-4 курсов и выделение диспансерных контингентов, медицинского контроля состояния их здоровья на протяжении обучения в вузе, лечебно-профилактическое лечение в санатории-профилактории и другие.

Необходимо предусматривать также использование возможностей регламентированного (формы учебных занятий) и нерегламентированного образовательного пространства (различные формы внеучебных занятий) совместной деятельности субъектов учебно-воспитательного процесса вуза.

Здоровьесохраняющее образование в современных вузах ориентировано на вовлечение студентов в традиционные спортивно-массовые, физкультурно-оздоровительные, досуговые и другие мероприятия. Однако, несмотря на положительные тенденции современной образовательной системы, проблема здоровьесохранения студентов в процессе учебной деятельности остается актуальной. В силу этого здоровьесохраняющее образование в вузе должно предполагать:

— обогащение студентов вуза научными знаниями, формирующими их специальную теоретическую и практическую подготовленность в области здоровьесохранения, непрерывное приобретение ими умений и навыков здоровьесохранения, использование педагогом разнообразных подходов и здоровьесохраняющих технологий;

— ценностное осмысление студентами психофизических основ здоровья, сознательное отношение к самоорганизации активного образа жизни,

формирование мотивированной потребности в индивидуальном здоровьесохранении;

— осуществление контроля и оценки физического состояния студентов, применение педагогической диагностики и самодиагностики состояния здоровья с целью получения достоверной информации, разработка и осуществление мер, способствующих сохранению и укреплению их здоровья.

В целом, представленный материал исследования отражает основные проблемы, разрабатываемые в педагогической здоровьесохраняющей деятельности образовательных учреждений. Однако необходимо учитывать, что данное направление интенсивно развивается и обновляется новыми научными данными. Возможным направлением дальнейшего исследования считаем поиск иных педагогических путей и условий здоровьесохраняющего образования студентов вуза средствами дисциплин естественнонаучного, гуманитарного, профессионального циклов.

Библиографический список

1. Агаджанян Н.А. Здоровье студентов / Н.А. Агаджанян. – М.: Россия, 1997. – 300 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. Т. 1-4. – М.: Рус. яз., 1989-1991.
3. Здоровьесберегающее образование: теория и технология здоровьесберегающих технологий: коллективная монография / под ред. Л.П.Качаловой. – Шадринск: Издательство ПО «Исеть», 2005. – 177 с.
4. Игнатова В.В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в образовательном процессе: монография / В.В. Игнатова. – Красноярск: СибГТУ, 2000. – 272 с.
5. Красилов В.М. О сущности здоровьесберегающего подхода в педагогике / В.М. Красилов // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 6. – С. 306 – 315.
6. Красноперова Н.А. Ориентирование студента на здоровый образ жизни в процессе профессионального становления: монография / Н.А.Красноперова, В.В. Игнатова, О.А. Шушерина. – Красноярск: СибГТУ, 2006. – 180 с.
7. Красноперова Н.А. Физическая культура как средство здоровьесохраняющего образования студентов специальной медицинской группы вуза: монография / Н.А. Красноперова, О.А. Шушерина, Л.А.Бартновская. – Красноярск: СибГТУ, 2013. – 164 с.
8. Науменко Ю.М. Миссия здоровьесберегающей деятельности школы / Ю.М. Науменко // Валеология. – 2007. – №1. – С. 42–47.
9. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
10. Тюмасева З.И. Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны / З.И. Тюмасева, Е.Н.Богданов, Н.П. Щербак. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.
11. Усаков В.И. Комплексная целевая программа «Создание и

функционирование здоровьесохраняющей среды в дошкольном образовательном учреждении» / В.И. Усаков. – Красноярск: РИО ГОУ ВПО КГПУ им. В.П. Астафьева, 2005. – 32 с.

УДК 378.12

Дата публикации 20.02.2017

Мухамедвалеева Е.А. Профессиональная педагогическая культура в условиях внедрения профессиональных стандартов в образовании

Мухамедвалеева Елена Анатольевна

Сибирский государственный аэрокосмический университет имени академика М.Ф. Решетнева, г.Красноярск

Аннотация: В статье рассматриваются возможности повышения профессионализма педагога, нахождения новых профессиональных и личностных ориентиров в педагогической деятельности. Обсуждаются вопросы совершенствования профессиональной культуры педагога в условиях внедрения профессиональных стандартов.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, педагог, культура, профессиональная культура, педагогическая деятельность

Professional pedagogical culture in the implementation of professional standards in education

Mukhamedvaleeva Elena Anatolievna

Reshetnev Siberian State Aerospace University, Krasnoyarsk

Abstract: The article discusses the possibility of raising the professionalism of the teacher, finding new personal and professional orientations in teaching. Discusses the improvement of professional culture of the teacher in the implementation of professional standards.

Keywords: professional standards, teacher culture, professional culture, pedagogical activity

Современные тенденции совершенствования системы высшего профессионального образования ориентированы на преобразования во всех его сферах. Инновации находят свое отражение в изменениях организационно-структурного, нормативно-правового и организационно-педагогического характера. Для последних значимость приобретают вопросы разработки измерительных процедур и экспертного оценивания качества организации

образовательного процесса и его результатов. Новые образовательные стандарты по всем направлениям профессиональной подготовки ориентируют педагогов на переосмысление профессиональных и культурных компетенций будущего специалиста, соотнесение основной профессиональной обязательной программы (ОПОП) и профессиональных стандартов по направлениям подготовки [8], следовательно, модернизируют организационно-педагогическую составляющую педагогического труда, расширяют понимание профессиональной педагогической компетентности.

Актуальным в настоящее время является внедрение в системе высшего образования профессиональных стандартов, обусловленных необходимостью единого подхода к профессиональным компетенциям педагогов профессионального образования различных уровней [2]. В этой связи, в психолого-педагогической периодике озвучивается ряд проблем, связанных с личностными ориентирами педагога, в частности — возвышением ценности успеха в личном благополучии, формализацией представления результатов собственного труда, относительным снижением интереса к личностному профессиональному смыслу, появлением профессионала-прагматика (Л.К. Гребенкина, В.А. Беляева, Е.В. Андриенко и другие). При этом направленность ценностных ориентаций педагога, культурно-нравственная и профессионально-культурная стороны педагогической деятельности не теряют свое значимости, профессиональная стандартизация как «инструмент формирования новой педагогической культуры» ставится как одна из задач модернизации системы образования [2]. Целью настоящей работы является осмысление внедрения профессиональных стандартов в системе высшего образования как ориентира совершенствования профессиональной культуры педагога.

Для конкретизации содержания профессиональной педагогической культуры обратимся к содержанию базовых понятий: культура, профессиональная культура, профессиональная культура педагога.

Анализ философской, культурологической, психолого-педагогической литературы показал, что единого понимания сущности культуры не сложилось. В науке обозначилось несколько позиций, трактующих понятие культуры как некоторого механизма, определяющего деятельность и поведение личности (А.Г. Здравомыслов, А.В. Ядов); как совокупность ценностей материальных и духовных (В.П. Тугаринов, Ю.И. Ефимов, И.А. Громов); как способ и направления личностной самореализации (А.Н. Леонтьев); как степень возвышения человека над своей естественной биологической природой, развития духовности (Д.С. Лихачев). К профессиональной культуре Н.Б. Крылова относит систему «социальных качеств, непосредственно обеспечивающую уровень трудовой, профессиональной деятельности и определяющую ее личностное содержание, отношение к труду. Именно через профессиональную деятельность каждый специалист достигает максимальных для себя результатов, стремясь выявить свои способности. Тем самым он опредмечивает, овеществляет и свое отношение к труду. Его личностная культура претворяется в культуру труда» [5, с.56].

Проблема профессиональной педагогической культуры нашла свое

отражение в работах А.А. Деркача, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, Е.Н. Шиянова, И.Ф. Исаева, Е.В. Бондаревской, В.В. Краевского, З.И. Равкина, Г.И. Чижаковой, Н.Е. Щурковой и других ученых. Существует ряд подходов к определению содержания профессиональной педагогической культуры. Так, например, профессиональная педагогическая культура представляет собой часть общечеловеческой культуры, в которой запечатлены духовные и материальные ценности образования и воспитания, а также способы творческой педагогической деятельности, необходимые для обслуживания исторического процесса смены поколений, социализации личности (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич). Профессиональную педагогическую культуру рассматривают также как уровень овладения педагогической теорией и практикой, современными педагогическими технологиями (В.А. Мижериков, М.Н. Ермоленко). Таким образом, профессиональная педагогическая культура раскрывается как система индивидуально-профессиональных качеств, ведущих компонентов и функций.

Анализ психолого-педагогических работ, посвященных сущности педагогической деятельности показывает, что её нравственные характеристики связываются с убеждением, что педагог должен быть воплощением и носителем духовной, нравственной культуры; с нравственной мотивацией педагогической деятельности; с нравственным характером общения и взаимодействия с учащимися. Нам импонирует точка зрения И.Ф. Исаева, представляющего понимание профессиональной педагогической культуры как «интегративное качество личности педагога-профессионала, условие и предпосылка эффективной педагогической деятельности, обобщенный показатель профессиональной компетентности преподавателя и цель профессионального самосовершенствования» [4, с.21]. Педагогическая культура выступает с одной стороны как неотъемлемое качество личности педагога, включая личностные установки, убеждения, мировоззрение. С другой стороны – отражает процесс непрерывного личностного и профессионального развития и самосовершенствования педагога, движение к «вершине» педагогического мастерства. Таким образом, профессиональная педагогическая культура не может рассматриваться как статичная характеристика профессионализма педагога, она подвижна, динамична, неразрывно связана с личностными качествами педагога, одновременно обусловленная ими и определяющая их. Возможна ли интеграция совершенствования педагогической культуры и стандартизации педагогического труда?

Нормативно, профессиональный стандарт представляет собой совокупность характеристик квалификации, необходимых работнику для осуществления конкретного вида профессиональной деятельности, в том числе выполнения определенной трудовой функции. Стандарт разработан в соответствии со структурой профессиональной деятельности, очерчивает круг профессиональных функций, ориентирует в средствах и способах качественного осуществления деятельности, соответствует международным нормам и регламентам. Несмотря на рамочную структуру, характеристика деятельности педагога представлена вариативно, раскрываются

педагогический, методический, технологический, этический, правовой, культурный и другие стороны профессиональной деятельности. При этом знания и умения, определяемые для каждой из трудовых функций, еще более расширяют содержание профессиональных компетенций педагога высшей школы и дополнительного профессионального образования. В ходе дискуссионных обсуждений, рефлексивного анализа, открытых суждений было выявлено, что в стандарте в систематизированном виде представлены параметры педагогической деятельности, которые расширяют ее содержание, обогащают методические решения, предъявляют новые характеристики к организации исследовательской деятельности собственной и в качестве консультанта и другое.

Профессиональный стандарт строится как совокупность обобщенных трудовых функций, выполнение которых ведёт к общей цели. Каждая из обобщенных функций интегрирует комплекс трудовых функций, трудовая функция, в свою очередь, подразделяется на трудовые действия, умения и знания, необходимые для ее реализации. Такой подход позволяет сформулировать объективные и диагностируемые критерии качества педагогической деятельности и соответственно единообразие в оценке деятельности каждого преподавателя. Профессиональный стандарт — инструмент формирования новой педагогической культуры, даже более того — общественного сознания [2]. Сама деятельность педагогов профессионального образования оценивается с позиций компетентного подхода — педагогу на аттестации нужно продемонстрировать, как он справляется с профессиональными задачами, показать свои знания в способах деятельности.

Мы не ставим задач цитирования текста профессионального стандарта, анализа формулировок, составление сводных характеристик, значимой является необходимость обсуждения параметров и значимых ракурсов педагогической культуры. Ранее мы обозначили базовые характеристики профессиональной культуры: личностные установки, убеждения, идеалы, стремление к личностному и профессиональному развитию, самосовершенствование педагога, движение к «вершине» педагогического мастерства. Возникает дискуссионный вопрос: можно ли рассматривать внедрение профессиональных стандартов как стимул совершенствования профессиональной культуры педагога?

Осмысление и понимание стандартизированного содержания педагогической деятельности («профессиональной компетентности») направлено на согласование государственных приоритетов модернизации системы образования и личностных потенциальных возможностей [2,6]. При этом если рассматривать профессиональный стандарт как документ, ориентирующий в направлениях профессионального развития, активизируется интерес к самоанализу и самодиагностике профессиональной педагогической деятельности; инициируется саморазвитие и самообразование педагога, поиск возможностей профессионального совершенствования педагога и повышения качества собственной профессиональной деятельности, определение личностного смысла и перспектив профессионального саморазвития.

Указанные направления соответствуют аксиологическому, технологическому и личностно-творческому компонентам профессиональной культуры педагога (И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов, В.А. Сластенин). Профессиональная самоидентификация педагога, активность по всем направлениям академической карьеры рассматривается в настоящее время как условия профессионализма и профессиональной успешности педагога высшей школы [1,6].

На наш взгляд профессиональный стандарт может стать ориентиром совершенствования профессиональной культуры в случае неформализованного подхода самого педагога к его содержанию: стандарт не цель, а средство планирования деятельности; соответствие стандарту – показатель больше личностный (личностно-профессиональный), чем социальный; достижение стандартизированных параметров — личностно-значимое профессиональное приращение. В целом, обогащение компетентности педагогов в вопросах внедрения профессиональных стандартов в системе высшего образования, способствует ориентированию педагога в направлениях личностного и профессионального роста, в построении индивидуального плана профессионального развития, совершенствованию общей и профессиональной культуры, что в совокупности согласуется с современными направлениями модернизации высшего образования.

Библиографический список

1. Андриенко Е.В. Педагогический профессионализм в контексте модернизации высшего образования / Е.В. Андриенко // Педагогическое образование и наука. – 2015. - №2. - С.22-25.
2. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013-2020 гг // Ресурсный центр экспертно-аналитического сопровождения реализации проекта по модернизации педагогического образования [Электронный ресурс]. URL: [http:// педагогическое образование.рф /wp-content/uploads/2016/09/Государственная-программа-РФ-Развитие-образования.pdf](http://педагогическоеобразование.рф/wp-content/uploads/2016/09/Государственная-программа-РФ-Развитие-образования.pdf) (дата обращения: 1.02.2017)
3. Гребенкина Л.К. Профессионализм и педагогическая компетентность преподавателя высшей школы / Л.К. Гребенкина, В.А. Беляева // Педагогическое образование и наука. – 2015. - №4. - С.42-45.
4. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя [Текст]: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Ф. Исаев. – М. : издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
5. Крылова, Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста [Текст] / Н.Б. Крылова. – М. : Высшая школа, 1990. – 142 с.
6. Назарова И.Б. Вызовы для российских университетов и преподавателей / И.Б. Назарова // Высшее образование в России. – 2015. - №8-9. - С.61-68.
7. Рогалева Е.В. Профессиональный стандарт педагога как основа содержания подготовки магистров по направлению «Профессиональное обучение» / Е.В. Рогалева, Л.Р. Третьякова // Высшее образование сегодня. -2016. - №7. – С. 27-29.
8. Смолянинова О.Г. Проектирование образовательных результатов бакалавров

на основе профессионального стандарта педагога // О.Г. Смолянинова, В.В. Коршунова // Высшее образование в России. – 2015. - №7. - С.12-20.

УДК 378.14

Дата публикации 03.02.2017

Юсупов И.Ф. Применение открытых электронных образовательных ресурсов в условиях реализации информационной безопасности организации профессионального образования

Юсупов Ильдар Фаритович

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
Университет, Челябинск

Аннотация: В статье раскрываются понятия открытых электронных образовательных ресурсов, информационной безопасности. Рассмотрены необходимые мероприятия по обеспечению информационной безопасности в профессиональной образовательной организации.

Ключевые слова: открытые электронные образовательные ресурсы, профессиональная образовательная организация, информационная безопасность, защищенность, инновации

The application of open electronic educational resources in the conditions of implementation of information security professional education

Ysupov Ildar Faritovich

South Ural State University of Humanitarian Pedagogical, Chelyabinsk

Abstract: The article describes the concepts of open educational e-resources and information security. Discuss necessary measures to ensure information security in professional educational organizations.

Keywords: open e-learning resources, professional education organization, information security, security, innovation

В настоящее время информатизация охватывает все направления учебной деятельности, поэтому создание электронных образовательных ресурсов и их использование являются обязательным условием для решения комплексных задач информатизации профессионального образования.

Под электронным образовательным ресурсом понимается образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий структуру, предметное содержание и метаданные о них [1].

Открытые образовательные ресурсы – это обучающие, учебные или

научные ресурсы, размещенные в свободном доступе, либо выпущенные с лицензией, разрешающей их свободное использование или переработку. Открытые образовательные ресурсы включают в себя полные курсы, учебные материалы, модули, учебники, видео, тесты, программное обеспечение, а также любые другие средства, материалы или технологии, использованные для предоставления доступа к знаниям.

Открытые образовательные ресурсы (ООР) — это материалы, которые используются для поддержки обучения, находятся в свободном доступе, могут многократно использоваться, модифицироваться и передаваться для использования третьим лицам [4].

Публикации в открытом доступе: обычно этот термин относится к распространению электронных версий рецензируемых научных журналов с целью предоставления к ним бесплатного неограниченного доступа. Открытые электронные образовательные ресурсы: ресурсы, предназначенные для использования в преподавании, обучении, а также научных исследованиях, представленные на электронном носителе или выложенные в сети; они находятся в общем доступе и выпускаются под открытой лицензией, которая разрешает доступ, использование, преобразование, многократное использование и распространение без ограничений или с минимальными ограничениями.

Итак, объединив два вышеперечисленных определения, можно сделать вывод, что открытые электронные образовательные ресурсы это все образовательные ресурсы (обучающие, учебные, научные), представленный в электронно-цифровой форме, размещенные в свободном доступе, а также используемые для предоставления доступа к знаниям.

Современная образовательная среда профессиональной образовательной организации, характеризуется высоким уровнем адаптивности и взаимодействия с обучаемым. Это реализуется посредством пересмотра концепции построения учебных материалов и процессов. Быстро развивающиеся информационные технологии требуют инновационных подходов к управлению обучением. Очевидно, что необходимо предоставить обучаемым инструмент обучения, который им был бы интересен, а не просто оцифрованный материал. Необходимо в полной мере использовать современные технологии создания и доставки знаний обучаемым, предоставить различные способы, полноту и даже темп подачи учебного материала [2]. Таким образом, можно сделать вывод о том, что практические шаги по разработке открытых образовательных ресурсов являются актуальными на фоне глобальных стратегических и политических проблем информатизации образования и перехода к экономике, основанной на знаниях [3].

Потребность в постоянной актуализации контента, а также высокий приоритет проблемы создания конкурентоспособных учебных курсов подчеркивает актуальность и необходимость внедрения виртуальной информационной среды для обеспечения возможности получения актуальной и качественной информации, генерации новых знаний и использования результатов интеллектуальной деятельности в учебном процессе и научных

исследованиях. Такая технология предусматривает применение инструментов коллективной работы по созданию электронных образовательных ресурсов для обеспечения качественного обсуждения и оценивания материалов, формирующихся в виртуальной среде, использование опыта сторонних экспертов в данной области. Инструментальные средства, предоставляемые в открытом доступе, и информационно-коммуникационные технологии позволяют создавать электронные образовательные ресурсы как в виде готовых электронных учебных курсов, так и офлайн-учебников, отвечающих потребностям современных студентов [1].

Открытые электронные образовательные ресурсы разрабатываются на базе современных программных платформ. В качестве виртуальной информационной среды для создания открытых электронных образовательных ресурсов может выступать веб-портал профессионального сообщества, где в результате коллективного обсуждения и отбора материалов формируется электронный учебный курс, который затем в процессе его использования может развиваться и дополняться всеми участниками образовательного процесса, в том числе дистанционно [6]. Такая технология предполагает совместную работу преподавателей, экспертов, выпускников профессионального образования и др. заинтересованных участников образовательного процесса, как в собственно создании электронного образовательного ресурса, так и в его последующем обновлении.

Говоря об открытых образовательных ресурсах нельзя забывать об информационной безопасности для организации профессионального образования [7]. Для начала определимся с понятием информационной безопасности.

В Законе РФ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» данное понятие определяется как защищенность информационной среды общества, включающая свое формирование, использование и развитие в интересах граждан, организаций, государства.

Мы будем рассматривать информационную безопасность в узком смысле – как защищенность электронной информации локального объекта от любых случайных или злонамеренных воздействий, способных нанести ущерб самой информации, ее владельцам и пользователям или поддерживающей ее инфраструктуре.

Для обеспечения такой информационной безопасности в профессиональных образовательных организациях, отмечает Е.А.Коняева, необходимо соблюдать следующие меры:

1. Обеспечение целостности и достоверности образовательной информации, важной для поступательного развития личности обучающихся и преподавателей;
2. Обеспечение конфиденциальности образовательной информации – ее защищенности от несанкционированного доступа к ней посторонних лиц;
3. Обеспечение доступности образовательной информации – возможности за приемлемое время получить требуемую информационную услугу;

4. Обеспечение оптимального состояния вспомогательной инфраструктуры, поддерживающей работу и сохранность электронной системы образования [5].

Применение открытых образовательных ресурсов в образовательном процессе, актуальных в условиях реализации информационной безопасности с развитием технического прогресса, все существующие средства и методы неизбежно будут устаревать прежде, чем осуществится их внедрение в жизнедеятельность образовательных организаций. Это выдвигает на повестку дня осознание важности опережающего противодействия угрозам информационных атак на учебные заведения. Решить же проблему можно только в случае поддержки современных образовательных систем необходимыми финансовыми, нормативными, научно-методическими средствами и компетентными кадрами, способными обеспечить защиту этих систем от вредоносных технических, негативных интеллектуальных и разрушающих духовно-нравственных воздействий.

Библиографический список

1. Днепровская Н.В., Комлева Н.В. Открытые образовательные ресурсы. Электронный курс ИИТО ЮНЕСКО.- М., 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lms.iite.unesco.org/course/>
2. Козлова Е. И. Электронные учебные издания в современном вузе. — М.: ФОРУМ, 2013. — 208 с.
3. Комлева Н.В. Профессиональные сообщества в системе управления знаниями // Открытое образование: научно-практический журнал. – 2010. – № 1. – С. 96–102.
4. Коняева Е.А., Коняев А.С. Развитие дистанционных образовательных технологий в аспекте педагогической безопасности // Безопасность социальной сферы в условиях современной поликультурной России: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с межд. участ. 24-25 ноября 2012 г. – Челябинск: Изд-во ООО «Цицеро», 2012. – С.89 – 93.
5. Коняева Е.А., Коняев А.С. Некоторые средства электронного обучения // Проблемы педагогической теории и практики. Сборник научных статей. – СПб.: Изд-во БПА, 2014. – С.81-84.
6. Коняева Е.А., Коняев А.С. Нормативно-правовое регулирование дистанционных образовательных технологий в РФ // Профессиональное образование в XXI веке: сборник научных статей. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2013. – Выпуск 6. – С. 44-49.
7. Коняева Е.А., Коняев А.С. Интеграция образования, науки и производства как фактор национальной безопасности // Образование и социум: безопасность поликультурного пространства России: сб. материалов Всерос. заочн. науч.-практ. конф 27-28 ноября 2013 г. / ред. кол.: В.В. Садырин, Б.У. Хашагульгов, М.В. Потапова, Е.А.Гнатышина и др. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Цицеро», 2014. – С.158-161.
8. Нестерова Р.Г. Перспективы развития информационных образовательных технологий в аспекте международного сотрудничества вузов // Мир педагогики

и психологии. 2016. № 3. С. 20-24.

9. Хайрзаманова Р.Г., Корнеева Н.Ю. Профессиональное обучение лиц с ограниченными возможностями в России и за рубежом. // Образование и социум: безопасность поликультурного пространства России: материалы Всероссийского молодежного форума. 2013. Челябинск, 27-28 ноября 2013 г.

10. Шинкаренко И.Р. Преступления в сфере использования компьютерной техники: квалификация, расследование и противодействие: моногр. – Донецк: РВВ ЛДУВС, 2014.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ)

УДК 373.3:51

Дата публикации 08.02.2017

Бажан З.И., Никифорова Д.К. Разные методические подходы при обучении младших школьников решению простых текстовых задач

Бажан Зинаида Ивановна

Никифорова Дарья Константиновна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет им. В.И. Вернадского», РФ, г. Ялта

Аннотация: В статье рассматриваются и анализируются разные методические подходы при обучении младших школьников решению простых текстовых задач на уроках математики. С целью конкретизации теоретических основ по работе над текстовой задачей в той или иной технологии авторами статьи приводятся примеры их практического применения.

Ключевые слова: простая текстовая задача, традиционный подход, нетрадиционный подход, метод обратных задач

Different methodological approaches when teaching younger students solving simple word tasks

Bajan Zinaida I.

Humanitarian-pedagogical Academy of «Crimean Federal University. V. I.
Vernadsky», Russian Federation, Yalta

Nikiforova Daria K.

Humanitarian-pedagogical Academy of «Crimean Federal University. V. I.

Vernadsky», Russian Federation, Yalta

Abstract: Different methodological approaches are discussed and analyzed in this article for teaching younger schoolchildren of solving simple text tasks at the lessons of mathematics. With the purpose of giving concrete expressions of theoretical foundations for the work upon the text task in different technologies the authors of the article give examples of their practical application.

Keywords: simple text challenge, the traditional approach, nontraditional approach, the method of inverse tasks

Интенсивное реформирование обучения и воспитания в России требует упорных поисков трансформирования образовательного процесса на гуманистических началах. Одним из проявлений этого есть инновационные педагогические технологии, которые предусматривают качественно новые преобразования педагогического процесса, оказывают содействие важному повышению его эффективности.

Одна из важнейших дисциплин, изучаемых в начальной школе, – математика. Обучение математике – это, прежде всего, обучение решению задач. Умение решать текстовые задачи является одним из основных показателей уровня математического развития младшего школьника. Математическая задача неизменно помогает ученику вырабатывать правильные математические понятия, глубже выяснить различные стороны взаимосвязей в окружающей его жизни, дает возможность применять изучаемые теоретические положения.

Особое внимание решению текстовых задач как к средству развития мышления, формирования системы математических понятий в начальной школе уделяли: А. М. Пышкало, М. И. Моро, М. А. Бантова, Н. Б. Истомина, А. В. Белошистая, И. В. Шадрина, П. М. Эрдниев. Однако вопрос о том, как же обучать детей нахождению способа решения текстовой задачи остается центральным в методике обучения решению задач. Поэтому важно, чтобы сам учитель в совершенстве владел методикой работы над любой текстовой задачей.

Методика обучения детей решению текстовых задач претерпела серьезные изменения, так как по-новому стала оцениваться роль, которую играют задачи в процессе обучения математике. Изменилось содержание соответствующей работы, т.е. отбор задач, предназначенных для рассмотрения с младшими школьниками, отбор тех способов их решения, с которыми должны быть ознакомлены учащиеся. Коренным образом изменилась система расположения соответствующих упражнений во времени. Стало совершенно ясно, что в этих условиях существенной перестройки должны подвергнуться и методы обучения учащихся решению задач.

Прежде чем рассматривать и анализировать разные подходы при обучении младших школьников решению простых текстовых задач, проанализируем существующие ранние исследования по обучению младших школьников простым задачам. М.И. Моро считает, что задача – это

«сформулированный словами вопрос, ответ на который может быть получен с помощью арифметических действий» [4, с. 86]. Поэтому обязательным элементом всякой арифметической задачи являются неизвестное (искомое) число и данные числа (их должно быть не меньше двух).

А. А. Свечников в задаче выделяет следующие элементы:

- словесное изложение сюжета, в котором явно или в завуалированной форме указана функциональная зависимость между величинами, числовые значения которых входят в задачу;
- числовые значения величин или числовые данные, о которых говорится в тексте задачи;
- задание, обычно сформулированное в виде вопроса, в котором предлагается узнать неизвестные (искомые) значения одной или нескольких величин [5, с. 5].

При рассмотрении теории и методики обучения математике в начальных классах существует множество подходов к классификации простых текстовых задач. М.А. Бантова, М.И. Моро, проводя классификацию простых задач, берут за основу то понятие, которое формируется при их решении. Они выделяют три группы простых задач: I группа – задачи, направленные на раскрытие смысла арифметических действий; II группа – задачи, раскрывающие различные отношения между числами; III группа – задачи, раскрывающие связи между компонентами и результатами арифметических действий [1; 4]. Однако можно разделить простые задачи на группы по арифметическим действиям, которыми они решаются. Рассматривая различные подходы к классификации простых задач, Л.В. Занков замечает, что ни одна классификация не позволяет установить последовательность, в какой следует рассматривать их при обучении детей решению задач [3, с.109]. Таким образом, основа для классификации простых задач может быть выбрана по-разному, в зависимости от ее значимости на том или ином этапе обучения.

При традиционном подходе в обучении решению простых текстовых задач (методика Бантовой М. А., Моро М. И., Пышкало А. М.) каждый вид простой задачи из выше рассмотренной классификации досконально отрабатывается с учащимися, т.е. предусматривает следующие этапы работы над текстовой задачей:

1 этап – подготовительная работа к решению задачи.

На данном этапе ученики должны усвоить понятия и термины, относящиеся к самой задаче и ее решению (задача, условие задачи, вопрос задачи, решение задачи, ответ на вопрос задачи).

Также должна быть создана у учащихся готовность к выбору арифметических действий при решении простых задач того или иного вида: они должны усвоить знание тех связей, на основе которых выбираются арифметические действия, знание правила нахождения одного из компонентов арифметических действий по известному результату и другому компоненту, знание объектов и жизненных ситуаций, о которых говорится в задачах.

2 этап – ознакомление с решением задачи нового вида.

На этом этапе обучения решению задач дети учатся устанавливать связи

между данными и искомым и на этой основе выбирать арифметические действия, то есть они учатся переходить от конкретной ситуации, выраженной в задаче, к выбору соответствующего арифметического действия. В результате такой работы учащиеся знакомятся со способом решения задач рассматриваемого вида. В методике работы на этой ступени выделяются следующие этапы: 1) ознакомление с содержанием задачи; 2) поиск решения задачи; 3) выполнение решения задачи; 4) проверка решения задачи и формулировка ответа [1, с. 176]. Выделенные этапы органически связаны между собой, и работа на каждом этапе ведется на этом этапе преимущественно под руководством учителя.

3 этап – закрепление умения решать задачи рассматриваемого вида.

Заключительным этапом в работе над задачей является работа после решения задачи. В методической литературе опубликовано немало статей (Царева С. В., Шикова Р. Н.), где описаны виды дополнительной работы над уже решенной задачей. Для проведения работы над задачей после ее решения используют следующие приемы: преобразование задачи; сравнение задач; самостоятельное составление аналогичных задач; обсуждение разных способов решения задачи [2, с. 273].

Одним из важных условий для правильного обобщения младшими школьниками способа решения задач определенного вида является решение достаточного числа их. Однако задачи рассматриваемого вида должны включаться не подряд, а рассредоточено: сначала включаются чаще, а потом все реже и реже, вместе с другими видами. Это необходимо для того, чтобы предупредить забывание способа решения [1, с. 187].

В традиционной методике обучения каждая задача рассматривается отдельно, в отрыве от других, взаимосвязанных с ней видов задач. На это уходит много времени. Данный подход в обучении нацелен, попросту говоря, на натаскивание школьника решать типовые задачи. Если же дать ему решить задачу, с которой его не знакомили, то он, как правило, с ней не справляется.

Существует иной, нетрадиционный подход в обучении младших школьников решению задач, автором которого является Эрдниев П. М. Все разнообразие простых задач автор представляет в виде трех циклов, по три задачи в каждом цикле. Каждая тройка задач (триада) выступает как некоторая укрупненная дидактическая единица усвоения [6]. Покажем это на примере задач на арифметические действия 1-ой ступени – сложение и вычитание.

1 цикл: нахождение суммы (прямая задача); нахождение первого слагаемого (первая обратная задача); нахождение второго слагаемого (вторая обратная задача).

2 цикл: нахождение уменьшаемого (первая обратная задача); нахождение остатка (прямая задача); нахождение вычитаемого (вторая обратная задача).

3 цикл: увеличение числа на несколько единиц (прямая задача); уменьшение числа на несколько единиц (первая обратная задача); разностное сравнение (вторая обратная задача).

В этой системе условно определяется прямая задача, а две другие задачи считаются обратными по отношению к ней. При последующей работе в

качестве прямой задачи выбирается любая из трех предложенных. Таким образом, основа методики УДЕ Эрдниева П. М. – это обучение методом обратных задач. Преимущество этого метода, как показала практика, заключается в том, что он дает возможность младшему школьнику успешно освоить большой объем информации за меньшее, чем прежде время. Но главная цель метода УДЕ – это более глубокое усвоение учебного материала и развитие учащихся в процессе усвоения его.

Проиллюстрируем фрагментом урока ознакомление детей с решением задач 1 цикла. Итак, на доске картинка, на которой изображены медведи, играющие в футбол. Под картинкой числовое деформированное равенство:

$(+ (= ($. Учитель просит детей по данному равенству составить задачу. Приблизительный текст задачи: «На лесной поляне в футбол играли 5 медвежат. Прибежали еще 2 медвежонка. Сколько медвежат стало играть на полянке?». Дети подставляют в деформированное равенство числа и решают задачу. Затем учитель предлагает составить обратную задачу и объясняет, как это можно сделать (из двух известных слагаемых сделаем одно неизвестным). Появляется запись деформированного примера $(+ 2 = 7$, по которой и составляется текст первой обратной задачи (пустая клетка заменяется словом «несколько»): «На лесной полянке играли в футбол несколько медвежат. Прибежали еще 2 медвежонка. Теперь на поляне стали играть 7 медвежат. Сколько медвежат играло на полянке сначала?». Аналогично по деформированной записи: $5 + (= 7$ составляется и решается вторая обратная задача. Учащиеся переосмысливают содержание задачи, составляют новые фразы на базе известных слов и чисел. При этом ученики могут самостоятельно, без дополнительных разъяснений учителя устанавливать связи одних явлений с другими, и глубже осмысливать изучаемый материал. На следующем уроке, когда учитель будет закреплять умение детей решать задачи данных видов, он в качестве прямой задачи теперь возьмет задачу на нахождение неизвестного слагаемого, а затем попросит преобразовать ее в задачу на нахождение суммы и на нахождение другого неизвестного слагаемого. Процесс обучения учащихся решению задач данных видов идет ненавязчиво.

Как видим, предложенный фрагмент урока с использованием методики УДЕ носит в себе элементы творчества, так как задачи даются детям не в готовом виде, они их сами составляют, решают, а затем преобразовывают в обратные. Такой подход в работе является средством насыщения урока задачами. Вместе с тем работа над составлением и решением обратных задач помогает осуществлять контроль над правильностью решения исходной задачи. При таком подходе значительно увеличивается объём усваиваемого материала на уроке и вместе с тем снижается нагрузка на ученика, что является здоровьесберегающим фактором обучения. Данная технология УДЕ даёт зачатки саморазвития мысли школьника, учащиеся впервые сталкиваются с решением и анализом проблемности. Активная умственная деятельность – одно из основных условий, которое и обеспечивает эффективное усвоение новых понятий младшими школьниками.

Будущему учителю необходимо знать разные подходы при обучении младших школьников решению текстовых задач для того, чтобы грамотно и доступно строить объяснения учащимся. При выборе методического приема следует не только учитывать методические рекомендации автора учебника математики, по которому учатся дети, но и учитывать уровень готовности младших школьников к восприятию новой информации.

Библиографический список

1. Бантова М. А., Бельтюкова Г.В. Методика преподавания математики в начальных классах. – М. : Просвещение, 1976. – 335 с.
2. Белошистая А. В. Методика обучения математике в начальной школе. – М. : Владос, 2016. – 455 с.
3. Занков Л.В. Новое в обучении арифметике в 1 классе. – М. : Просвещение, 1964. – 127 с.
4. Моро М.И. Методика обучения математике в I-III классах. Пособие для учителя /М.И. Моро, А.М. Пышкало. – М. : Просвещение, 1975. – 304 с.
5. Свечников А.А. Решение математических задач в 1-3 классах. – М. : Рипол, 1995. – 352 с.
6. Буданова Н.М. Обучение математике младших школьников на основе укрупнения дидактических единиц (УДЕ) / Буданова Н.М. – Тамбов : ТОИПКРО, 2006. – 37 с.

УДК 372.83

Дата публикации 20.02.2017

Кашурников С.Н., Прасолов В.И. Структурно-логические схемы как дидактический инструмент преподавания противодействия коррупции

**Кашурников Сергей Николаевич
Прасолов Валерий Иванович**

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, РФ,
г. Москва

Аннотация: Практика применение структурно-логических схем в курсе противодействия коррупции обеспечивает активизацию и эффективность познавательной деятельности студентов. Это достигается благодаря структурированности и систематизации информации по дедуктивному принципу (от общего к частному). В статье авторами рассматриваются наиболее простые и эффективные способы реализации структурно-логических схем в современных образовательных технологиях в высшей школе, основой которых являются электронные учебные издания и обучающие платформы. Использование которых, позволяет расширить возможности применения структурно-логических схем.

Ключевые слова: структурно-логическая схема; активные формы обучения; погружение в предмет; самостоятельная работа; современное образование

Structurally-logic schemes as didactical tool in teaching anti-corruption

Kashurnikov Sergey

Prasolov Valeriy

Financial University under the Government of the Russian Federation, Russia,
Moscow

Abstract: Practice the application of structural-logical schemes in the course of fighting corruption ensures the activation and efficiency of cognitive activity of students. This is achieved through the structuring and systematization of information on the deductive principle (from General to specific). The article discusses the most simple and effective ways of implementing structural and logical schemes of modern educational technology in higher education, which are based on electronic textbooks and learning platforms. The use of which allows to expand possibilities of application of structural-logical schemes.

Keywords: structurally-logical scheme; active learning; immersion in the subject; independent work; modern education

Состояние современного образования, тренды его развития, реформа образования, страх за результаты переделки и перестройки высшей школы — все это получило широкое общественное обсуждение. Перечислять всех реформаторов можно бесконечно, одно остается неизменным – рынку труда необходимы высококвалифицированные специалисты. Следовательно, образовательный процесс должен быть непрерывным. Внедрение в процесс обучения технических средств, программных продуктов, электронных учебных изданий и платформ оказывает влияние на уровень современного образования. В настоящее время многими исследователями активно изучаются формы повышающие эффективность образовательных технологий в высшей школе, о чем свидетельствуют исследования ряда авторов [4-8]. Очевидно, что качество современных учебно-методических пособий и презентаций во многом зависит от правильного конструирования и представления визуальной информации.

В современной дидактике, благодаря усилиям ведущих ученых и педагогов новаторов возрастает понимание роли и места наглядности на более высоком – антропологическом и социокультурном уровне; в образовательном процессе происходит активизация поиска и разработки средств визуального представления больших объемов актуальной информации, специально концентрированной, преобразованной, логически поданной в удобной форме.

Нет необходимости еще раз говорить о том, что эффективность восприятия информации, во многом зависит от свойств нервной системы человека и напрямую связано с психологическими условиями формирования адекватного образа восприятия. Не меньшее значение имеет систематизация

информации по тому или иному основанию, так как оказывает влияние на установление между элементарных связей информации, увеличивая или уменьшая их объем.

Структурированность и систематизация информация достаточно наглядно отображается при помощи структурно-логических схем.

В рамках нашего исследования можно согласиться с определением данным Л.И. Анциферовой и В.И. Земцовой [1] «Структурно-логическая схема (СЛС) – модель, отражающая основное содержание изучаемого объекта и являющаяся ориентировочной основой действий. СЛС по конкретному информационному блоку содержит ключевые слова и фразы, расположенные в определенной логической последовательности, отражая некоторую целостность. СЛС – дидактическое средство (логическое и наглядное), применяемое для рационального усвоения информации». Из определения метода вытекают основные функции структурно-логической схемы – гносеологическая, информационно-коммуникативная, ценностно-ориентирующая, контролирующая. Гносеологическая функция – научное познание мира и его отдельных частей. Информационно-коммуникативная функция позволяет совокупности знаний передаваться от обучающихся к обучаемым и информировать последних о ее содержании. Ценностно-ориентирующая функция дает возможность формировать на основе знания и опыта ценностные установки у студентов.

Использование в современных условиях СЛС позволяет на основе компьютерных технологий, активизировать наиболее простые и при этом эффективные формы обучения.

Одной из популярнейших и неоднозначно оцениваемых форм проведения занятия является лекция. Некоторые педагоги полагают, что лекция как форма ретрансляции знаний изжила себя. Например, профессор А.Зорин утверждает что «Сейчас лекционный курс имеет смысл в одном случае — когда читает его один единственный уникальный специалист, который делает это блестяще. В противном случае у студента есть много возможностей получить нужные знания иным способом и в лучшем виде»[2]. При этом в подавляющем большинстве учебных курсов лекция остается одной из основных форм образования. Подавляющее большинство преподавателей не представляют проведения лекции без использования презентационного материала (программный продукт MS Office – Power Point), на базе которого достаточно просто реализовать анимированные схемы дисциплин или тем. Нельзя отрицать того факта, что к изучению каждого предмета студенты приступают имея некоторый набор знаний. Так курс противодействия коррупции олицетворяется с знанием бытовой коррупции с которой некоторым из студентов уже пришлось столкнуться лично или о чем они узнали от своих родителей и учителей. Поэтому уже на первом занятии можно представить обучающим слайд, на котором будут отражены основные сущности коррупции (социальная, экономическая, политическая, правовая) и их взаимосвязь и взаимообусловленность. Кроме того по мере раскрытия основных понятий можно переходить к краткой характеристике коррупционных процессов и их

последствиям, по мере возможности привлекая студентов к активному обсуждению. В чем заключается проблема современной лекции и лекционному занятию по противодействию коррупции в том числе. Объем информационного материала, который необходимо передать студенту за время занятия достаточно большой. Поэтому перед преподавателем стоит задача не накачки слушателей конкретными знаниями, а формирования заинтересованности в поиске новых знаний и апробации их в ходе семинарских и практических занятий. Нами активно использовались шаблоны структурно-логических схем для самостоятельной работы студентов, когда в рабочей тетради представлена частично заполненная схема. А студенту предлагается заполнить ее полностью.

Хорошо зарекомендовали себя такие активные формы обучения как «лекции с запланированными ошибками». В ходе такого занятия студенту предлагается обнаружить и устранить ошибку в информационном материале. Ошибки могут содержаться непосредственно в схемах или информации пояснительного характера. В конце занятия показываются ошибки, которые студенты не смогли обнаружить и даются пояснения по их сущности. С помощью данной формы обучения активизируется внимание студентов, развивается мыслительная реакция, формируются умения оперативно, анализировать и оценивать информацию, однако данный способ подготовки и проведения лекции требует в итоге предоставления достоверных знаний, исключающих запоминания неверной информации на подсознательном уровне.

Не меньшее значение имеют структурно-логические схемы и в работе самих студентов, которым предлагается изложить материал доклада, реферата в визуальной форме и представить его однокурсникам.

Для организации самостоятельной работы студентов, сегодня, широко используются электронные образовательные ресурсы. Поэтому нами было разработано и размещено в электронной библиотечной системе znanium.com учебное пособие «Обеспечение противодействия коррупции. Курс лекций в структурно-логических схемах»[3]. Разработанное электронное учебное пособие представляет собой программно-методический комплекс, раскрывающий широкий информационный слой по изучаемым темам, разделам, отдельным вопросам, он содержит обширный глоссарий и приводится хрестоматийная подборка по курсу позволяющая самостоятельно или с помощью преподавателя освоить данный предмет.

Авторы прекрасно понимают, что еще не все дидактические возможности структурно-логических схем в образовательном процессе использованы. Сегодня рассматривается вариант создания учебного модуля на электронном обучающем портале университета, что поможет значительно расширить возможности метода, наполнив его активными гиперссылками, видео контентом и тестовым материалом. Что на наш взгляд значительно расширит возможности СЛС в образовательном процессе и позволит перевести ряд занятий в интерактивную форму, привлечет к изучению предмета студентов других образовательных организаций.

В качестве итога можно отметить, что использование структурно-логических схем позволяет активизировать деятельность студентов, повышает

эффективность восприятия учебной информации, развивает интеллектуальные способности, умения и мышление в целом. Развитие технических средств обучения значительно расширяет возможности преподавателя в реализации и использования активных методов обучения. Наряду с этим, студенты активнее подключаются к работе со схемами, реализованными на современных электронных компьютерных технологиях.

Библиографический список

1. Земцова В.И., Кичигина Е.В. Структурно-логические схемы как средство развития естественнонаучной образованности студентов педагогического направления гуманитарных профилей // Фундаментальные исследования. 2012. № 3. С. 576-580. URL: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=7982319 (дата обращения: 11.02.2017).
2. Зорин А.Л. Высшая школа как стандарт и фикция// «Русский репортер» №35 (363) 11 сен 2014,
3. Обеспечение противодействия коррупции. Курс лекций в структурно-логических схемах / Дадалко В.А., Кашурников С.Н., Прасолов В.И. - М.:НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 423 с.: 60х90 1/16 ISBN 978-5-16-105669-1 (online) [код доступа] <http://znanium.com/catalog.php?bookinfo=765509> (дата обращения:11.02.2017).
4. Гайдаржи А.А. О внедрении в образовательный процесс современных информационных технологий и эффективности использования информационных ресурсов в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования третьего // Психология. Социология. Педагогика. 2013. № 5 (30). С. 20-22.
5. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. – М.: 1993. 306 с.
6. Султанова С.Н. Повышение качества образовательного процесса в высшем учебном заведении через активное внедрение информационных технологий // Современные информационные технологии. 2012. № 15. С. 107-109.
7. Ушаков И.П. К вопросу обоснования выбора и оценки эффективности использования современных образовательных технологий в учебном процессе подготовки бакалавров по направлению 080100 Экономика // Инновационное развитие экономики. 2012. № 5 (11). С. 114-118.
8. Lavrinenko S.V. Prospects curatorial activities in modern conditions of development of technical universities // In the World of Scientific Discoveries. 2014. № 3 (51). 278-282.

УДК 371

Дата публикации 10.02.2017

Соломатина Е.И., Куприянова С.А. Специфика развития игровой

деятельности дошкольников с нарушением интеллекта

Соломатина Екатерина Ивановна

Куприянова Светлана Алексеевна

Государственное бюджетное учреждение здравоохранения
"Волгоградская областная детская клиническая больница", г. Волгоград

Аннотация: Данная статья знакомит нас с исследованием развития игровой деятельности дошкольников с нарушением интеллекта. Она рассматривает причины, тормозящие самостоятельное развитие игры дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Особое внимание акцентируется на аккумуляции эмоционального опыта детей. Авторы делают вывод, что развитие личности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью происходит успешнее при систематической целенаправленной работе по формированию игровой деятельности.

Ключевые слова: игровая деятельность, дошкольник, нарушение интеллекта

The specificity of the development of play activities of preschool children with intellectual disabilities

Solomatina Ekaterina Ivanovna

State budgetary healthcare institution "The Volgograd regional children's clinical hospital", Volgograd

Kupriyanova Svetlana Alekseevna

State budgetary healthcare institution "The Volgograd regional children's clinical hospital", Volgograd

Abstract: This article introduces us to the study of the development of play activities of preschool children with intellectual disabilities. It examines the reasons hindering the independent development of the game of preschool children with intellectual insufficiency. Special emphasis is on the accumulation of emotional experiences of children. The authors conclude that the development of the personality of preschool children with intellectual insufficiency occurs more successfully with a systematic purposeful work on formation gaming activities.

Keywords: play activity, preschool children, disabilities

В последнее время рождается довольно много детей с отклонениями в развитии. Самую многочисленную группу детей с отклонениями в развитии составляют умственно отсталые дети, у которых имеется диффузное органическое поражение коры головного мозга, проявляющееся в недоразвитии всей познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы ребенка.

Умственно отсталый ребенок проявляет слабый интерес к окружающему, долго не тянется к игрушкам, не приближает их к себе и не пытается ими манипулировать. В возрасте 3-4 лет, когда нормально развивающиеся дети

активно подражают действиям взрослых, умственно отсталые дошкольники только начинают знакомиться с игрушками. Первые предметно-игровые действия появляются у них лишь к середине дошкольного возраста.

Недоразвитие игровой деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью оказывается как бы «запрограммированным» уже в раннем детстве. Основные причины, тормозящие самостоятельное последовательное становление игры: низкий уровень познавательной активности, запаздывание в сроках овладения двигательными функциями, предметными действиями, речью, эмоциональным ситуативно-деловым общением со взрослыми.[1]

В младенческом и раннем возрасте у детей с проблемами интеллектуального развития наблюдается крайне низкая двигательная и познавательная активность. Это задерживает как двигательное и эмоциональное, так и их умственное развитие.[2]

Значительно позже, чем нормально развивающиеся дети, они начинают удерживать голову, сидеть, ползать, вставать, ходить. Самостоятельная ходьба у многих формируется лишь к концу второго, а иногда и третьего года жизни. Большие трудности возникают при овладении ребенком хватанием и удерживанием предметов, которые обусловлены не только своеобразием развития движений, но и отсутствием длительное время ориентировочной реакции «Что такое?». Эта реакция поздно появляется не только на предметы, но и на окружающих ребенка людей, которые представляют собой наиболее динамичные объекты окружающей действительности.

Дети с проблемами интеллектуального развития значительно позже начинают выделять мать из числа окружающих людей и налаживать с ней эмоциональный контакт. В связи с этим лишь к концу первого — началу второго года жизни возникает их эмоциональное общение со взрослыми, которое является предпосылкой сотрудничества, необходимою для овладения предметной деятельностью. Низкий уровень развития зрительного восприятия, двигательной и зрительно-двигательной координации существенным образом сдерживает процесс овладения ребенком предметными действиями. Поэтому к трем годам предметная деятельность детей с интеллектуальной недостаточностью оказывается несформированной.[3] Они обнаруживают значительную беспомощность в мире окружающих предметов, не знают их назначения, не владеют способами действий с ними и не стремятся к их познанию.

У детей, посещающих наше учреждение наблюдается низкая готовность установлению эмоционально-коммуникативных отношений со взрослыми, слабая выраженность стремления наладить эмоциональный контакт и найти способы общения со взрослыми, неумение привлечь их к совместной деятельности и согласовать с ними действия.[4]

Своеобразие предметной деятельности отражается на развитии игровой деятельности, которая к моменту поступления ребенка с интеллектуальной недостаточностью в детский сад характеризуется рядом особенностей. Большинство детей обнаруживает слабо выраженный и неустойчивый интерес к игрушкам, что является показателем общей низкой познавательной

активности. Как правило, у наших детей нет любимых игрушек, и они начинают выполнять игровые действия с теми, которые в данный момент попадают в поле их зрения или которые привлекают их внешним видом, а не возможностью воплотить в жизнь конкретный замысел, как это имеет место у нормально развивающихся детей второго-третьего года жизни. Поэтому интерес является кратковременным, неустойчивым.[5]

Отличаются своеобразием сами действия с игрушками детей с интеллектуальной недостаточностью. Они долго остаются на уровне манипуляций или неспецифических предметных действий, в которых отсутствует ориентировка на свойства объектов.

У значительной части дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии наряду с манипуляциями встречаются и процессуальные действия, состоящие в том, что ребенок непрерывно повторяет одно и то же сочетание действий. Это свидетельствует об отсутствии замысла игры. Выполняемые действия бедны, стереотипны, формальны и не имеют изобразительного характера. Они не сопровождаются речью и какими-либо эмоциональными реакциями, выполняются механически.

Действуя с игрушками, ребенок не стремится привлечь к себе внимание взрослого или сверстников. Вплоть до пяти — шестилетнего возраста у необученных дошкольников с интеллектуальной недостаточностью остается несформированным целевой компонент игры.

Их действия не имеют осмысленного и целенаправленного характера, отсутствует конкретная, значимая для них цель. И лишь к семи — восьми годам, под влиянием длительного обучения у некоторых детей формируется умение поставить цель в самостоятельной игре и подготовить все необходимое для ее достижения.

Дошкольники с проблемами интеллектуального развития длительное время не обнаруживают потребности в игре. Их не привлекает возможность действовать с игрушками, налаживать по этому поводу контакты со взрослыми и детьми. Включившись в игру под влиянием взрослого, они не проявляют интереса к ее процессу, действуют безразлично, малоактивно, подчиняясь требованиям взрослого.[6]

Потребность в игре возникает лишь под влиянием обучения и особенно ярко проявляется на седьмом — восьмом годах жизни, когда дети овладевают разнообразными знаниями об окружающей действительности, деятельности людей и их взаимоотношениях, приобретают игровой опыт. Большинство детей сами затевают игры, опытно включаются в игры предложенные взрослыми.

В этом возрасте у многих детей появляется избирательный интерес к игрушкам, появляются любимые игрушки. Ограниченность жизненного опыта в силу нарушения познавательной деятельности приводит к тому, что вплоть до конца пребывания в детском саду у детей не формируется достаточного объема знаний о жизни, деятельности и отношениях людей.

В процессе работы с детьми мы отметили, что сюжеты игр достаточно бедны, часто не отражают сущность деятельности отношений людей, которые ребенок с интеллектуальной недостаточностью не может не только понять, но

зачастую и увидеть.

Вне специально организованного обучения к концу дошкольного возраста игровые действия детей с интеллектуальной недостаточностью достигают уровня процессуальных действий, которые не дают возможности реализовывать какой-либо сюжет. Дети многократно повторяют одни и те же действия без эмоциональных реакций.[7]

Для детей с интеллектуальной недостаточностью характерно выполнение игровых действий без сопровождения речью. Они, как правило, действуют молча, с большим трудом овладевая речевым содержанием, без которого невозможно протекания сюжетно-ролевой игры. В самостоятельных играх они используют заученные фразы, не внося в них никаких изменений и дополнений.

У старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью наблюдаются предпочтения в выборе ролей. Очень нравятся им роли, связанные с выполнением четко очерченных разнообразных действий.

Отсутствие собственного эмоционального опыта и недостаточное педагогическое воздействие препятствуют полноценному проникновению ребенка в роль, обедняют создаваемый им игровой образ.[8]

Дошкольники с ограниченными возможностями здоровья не проявляют в играх инициативы и творчества, оказываются неспособными действовать в воображаемой ситуации и с воображаемыми предметами. Игра у них возникает и продолжается, если игровая ситуация проста и им понятна, обеспечена необходимым набором игрушек, соответствующим образом расположенных в игровом уголке.

К старшему дошкольному возрасту практически все дети получают удовольствие от игры, прежде всего, от выполнения действий с игрушками. Это проявляется в общем оживлении, улыбках, жестах.

В играх наших детей редко раздаются смех и плач «понарошку», интонации у дошкольников ровные, нет места сколько-нибудь выраженным чувствам. «Мамы» равнодушно и вместе с тем тщательно кормят детей, водители бесстрастно водят пассажиров, продавцы безразличны к покупателям, а врачи нейтральны к пациентам. Поэтому мы стараемся сделать игры детей более эмоциональным, выразительными, принимаем участие в игре и своим примером, жестами, мимикой показываем игровые способы и действия.

Мы считаем, что игровая деятельность должна, с одной стороны, воплощать эмоциональный опыт ребенка, с другой — аккумулировать его, развивать воссоздавая и уточняя разнообразные человеческие чувства и переживания, которыми столь богата жизнь.[9]

Опыт работы с детьми показал, что развитие личности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, с которыми проводится систематическая целенаправленная работа по формированию игровой деятельности, происходит успешнее, они лучше адаптированы и социализированы.

Библиографический список

1. Баряева Л. Б., Зарин А. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития.- Санкт-Петербург.- 2001. С. 57.

2. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии.- М.- 1973.
3. Гаврилушкина О. П., Соколова Н. Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников.- М.- 1985. С. 96.
4. Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых детей дошкольного возраста.- М.-1991.
5. Дубровина Н.В., Данилова Е.Е., Прихожан А. М. Психология.- М.- 2001.
6. Жичкина А. Значимость игры в развитии человека. Дошкольное воспитание.- № 4.-2002. С. 2-6.
7. Жуковская Р. И. Игра и ее педагогическое значение.- М.- 1975.
8. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей.- М.- 1995. С. 31
9. Катаева А.А., Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика.- М.- 1993.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 37.02

Дата публикации 28.02.2017

Фирсова А.М. Урок в музее: язык как фактор Социокультурной коммуникации в музейной образовательной среде

Фирсова Анна Михайловна

ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»

Аннотация: В статье затрагиваются проблемы музейной педагогики и музейного урока, который предусматривает использование музейной среды как системы социокультурной коммуникации, сопоставимой с языковой средой, окружающей человека с рождения.

Ключевые слова: музей, музейная педагогика, музейный урок

The lesson in the museum: the language as a factor of socio-cultural communication in the museum and educational environment

Firsova Anna Mihajlovna

Sbee APE "Nizhny Novgorod Institute of education development"

Abstract: The article deals with the problems of museum pedagogy and a museum lesson that involves the use of the museum environment as a socio-cultural system of communication comparable to the linguistic environment that surrounds a

person since birth.

Keywords: museum, museum education, museum lesson

В современной педагогике вполне закономерно, на сегодняшний день, обосновывается необходимость эмоционального развития личности, а также личностно-ориентированный подход к обучаемому во всех сферах педагогического воздействия.

Постоянно развивающиеся средства технического прогресса позволяют школьникам получить колоссальный объём информации, но, при этом, вся она направлена, в основном, на углубление знаний об окружающем мире и расширение представлений обо всех его явлениях. Между тем, лишь искусство способно воздействовать на эмоциональную сферу, а искусство — как классическое, так и современное, доступно в основном, в музеях самого разного профиля и направлений.

Как и в прошлом, так и сегодня, музей (во всех его разновидностях) остаётся мощным средством воздействия на эмоциональную сферу человека, средством его самообразования.

Следует признать очевидным, что становление музея как социокультурного института зачастую было непосредственным образом связано с теми процессами, которые проходили в системе образования. Формирование культурного опыта социума происходит через участие в общественных процессах и требует осознаваемых действий, организованной деятельности, а музей является для этих процессов самой подходящей средой, что находит свое выражение в следующем:

— во-первых, музеи, являясь центром хранения национального историко-культурного наследия, способствуют формированию у подрастающего поколения более глубокого эмоционального тяготения к своей этнокультурной, социальной и религиозной среде, ее обычаям, взглядам, серьезного интереса к традициям истории, литературы, искусства;

— во-вторых, они достаточно эффективно способствуют профилактике и преодолению духовного кризисов социума, сохраняя и ретранслируя духовное наследие общества;

— в-третьих, они направляют индивида из узких рамок его общественной жизни в сферу общечеловеческих ценностей, в область культуры, а также содействуют эстетическому развитию;

— в-четвертых, музейная среда не только расширяет кругозор и дает дополнительные знания, но и является образовательной средой, где сложились наиболее благоприятные условия для саморазвития личности, способствующие формированию личного опыта в отношении истории культуры. [1]

В последние годы в музееведении и образовании активно ставятся вопросы в области достаточно нового для России понятия — «музейная педагогика», а также проблемы внедрения ее методов в учебно-воспитательный процесс в образовательных учреждениях страны.

Предметом изучения музейной педагогики является изучение и анализ основополагающих принципов и методов взаимодействия музеев со своей

аудиторией.

Так как образовательная деятельность остается ведущей функцией музея и в XXI-м веке, то в музейной педагогике анализируются основные формы работы со зрительской аудиторией: экспозиционно-выставочная, экскурсионно-методическая, а также — музейные клубы, студии и кружки.

При этом наиболее эффективным способом образовательного взаимодействия признаются музейно-педагогические экскурсионные программы, учебные курсы, которые разрабатываются с учетом специфики методов музейной педагогики, каждой возрастной группы, а также с учетом интересов педагогов (курсы переподготовки и повышения квалификации для учителей).

Один из известнейших музейных деятелей начала XX-го века, М.В. Новорусский, определял музей как «могучее образовательное орудие» и выделял его общекультурное значение: «Музей является живым и деятельным учреждением, которое занимает почетное, но совершенно самостоятельное место среди других педагогических учреждений.

Оно работает над неодушевленными предметами, но работает так, чтобы оживить каждый такой предмет, заставить его говорить и сделать значимым для каждого зрителя.

Во всякий такой предмет вкладывается идея или комплекс идей, а сам музей делается богатейшим проводником их, который действует конкретно и образами совершенно в том же направлении, в каком библиотека действует путем печатного слова. Работая над созданием музеев, мы не только даем конкретное воплощение современной науке, не только увеличиваем культурные ценности, но создаем для будущих поколений твердый и широкий базис для прогресса, который всегда нуждается в накоплениях и овеществленном труде прежних поколений».[2]

Значимость исследуемого вопроса приобретает актуальность еще и потому, что в принятом в декабре 2013 года «Профессиональном стандарте педагога» приводится следующее: «Педагог должен: <...> 2. Владеть методами организации экскурсий, походов и экспедиций. 3. Владеть методами музейной педагогики, используя их для расширения кругозора учащихся...».[3]

И если понятие «музейная педагогика» вошло в отечественный научный обиход в 1980-90-е годы, то понятие, определяющее одну из форм проведения занятий в музее — «музейных уроков», появилось сравнительно недавно, и следует отметить, что среди множества музейных мероприятий, имеющих образовательную направленность, наиболее эффективными в можно назвать музейные уроки. Их целью является углубление закрепление и знаний учащихся, причем музейная среда выступает здесь не только как иллюстративный фон, но и как источник для исследования. [4]

Понятие «экскурсия», согласно Б.А. Столярову [5] —стало активно использоваться в XIX-м веке в постоянной взаимосвязи с проблемами с образовательной деятельности. Ее просветительские возможности достаточно давно известны тем педагогам, которые опираются на принцип наглядности в обучении как один из основополагающих.

Не случайно экскурсия как форма учебно-воспитательного процесса была закреплена еще в «Школьном уставе», принятом в России в 1804 году. В этом документе указывалось на необходимость прогулок на природу, в мастерские, музеи и прочие учреждения. Именно с начала XIX-го экскурсия широко применялась в отечественной школе как одна из самых демократичных форм обучения, помогающих приобретению новых впечатлений и знаний. [Там же]

Музейный урок является радикально отличающимся от школьных занятий и от экскурсий и представляет собой являющийся интересный пример «красочной» иллюстрации культурно-исторического наследия. На таких уроках детям не бывает скучно, так как, музейный урок нельзя сравнить с традиционным. [6]

От других форм работы музея с учащимися, такими как экскурсия, ролевые игры, беседа у экспоната и так далее, музейный урок, отличается, кроме прочих составляющих, методикой проведения. Урок в музее организуется с целью приобретения дополнительных знаний по определенной учебной программе, например, урок литературы, музыки, истории, географии, биологии, а зачастую — интегрированный музейный урок, например, музыки и литературы, истории и музыки.

Музейные уроки, как правило, соотносятся с учебной программой различных школьных дисциплин. При этом музейная среда выступает не как иллюстративный фон к приобретаемым знаниям, а как непосредственный источник знаний.

Основными составляющими музейной образовательной среды как средства формирования культурного опыта учащихся являются музейная среда и музейная коммуникация (так называемый «музейный язык»).

Образовательная среда музея применяет различные средства музейной коммуникации (экскурсии, экспозиции, выставки, печатные издания, лекции, клубные и кружковые формы работы, концерты, театрализованные представления, музейные праздники).

Если рассмотреть существенные различия музейного и учебно-воспитательного процесса образовательного учреждения можно выявить следующие аспекты[7] :

— образовательное учреждение дает базовое образование во всех областях знания, на основе достаточно регламентированных программ, тогда как музей дает избирательное образование, проходящее в особой, эстетически насыщенной предметно-пространственной среде, где в процессе музейной коммуникации, диалога в пространстве музея развиваются социально и культурно значимые качества личности;

— в отличие от информационного подхода, который преобладает в учебном учреждении, музей предполагает образовательно-воспитательное воздействие посредством визуального восприятия, эмоционально-эстетической реакции, развития способности сопереживания, освоения «музейного языка»;

— в учреждении системы образования общение участников процесса носит в основном вербальный (языковой) характер, в то время, как музей учит получать знания, логически мыслить, что является важной основой

формирования и накопления социокультурного опыта;

— по сравнению с утвержденной системой трансляции знаний, характерной для образовательного учреждения, музей предлагает перемещение во времени и пространстве, а также – возможность активного включения в творческую деятельность и коммуникацию.

Но, вместе с тем, совершенно исключить вербальную составляющую из музейной образовательной среды не представляется возможным, поскольку язык по-прежнему остается основным средством коммуникации в процессе общения и любой деятельности, в том числе и образовательной.

Язык окружает человеческое бытие как сплошная среда, вне которой и без участия которой ничего не может осуществиться. Однако эта среда не существует вне социума как объективированная данность; она находится в самих людях, в их сознании, памяти, изменяясь с каждым проявлением мысли и особенностей человеческой личности.

Эта постоянная, не прекращающаяся жизнь «с языком» и «в языке» и есть то самое, что называется «языковым» существованием. Языковое существование личности представляет собой продолжающийся на протяжении всей жизни этой личности процесс ее взаимодействия с языком.

В этом процессе язык выступает одновременно и как объект, над которым говорящий постоянно трудится, адаптируя его к задачам, возникающим в его актуальном жизненном опыте, и как среда, в которую погружен этот опыт, и в окружении которой он реализуется.

Языковая среда, в которой осуществляется любая деятельность, постоянно изменяется. Каждый новый случай употребления языка происходит в изменившихся условиях, уже иных для говорящего условия языковой среды, принципы ее работы. Попадая из языковой среды респондента в языковую среду каждого нового участника вербального общения, сформированная речевая единица всегда изменяет условия своего существования, в том числе, оказываясь в различной социокультурной ситуации.

В ситуации образовательного путешествия, в форме которого наиболее эффективно проводятся музейные уроки [8], предназначенного для культурного возраста общеобразовательной школы, с которой преимущественно взаимодействует метод образовательных путешествий, ведущей деятельностью является проектирование моделей будущего, предполагающее, в том числе, культурное самоопределение, как присоединение к той или иной культурной традиции.

Поэтому, говоря об образовательном путешествии, как модели обучения, необходимо учитывать и фактор воздействия иновременной или иноязычной языковой среды. Любые внешние условия, реальные или виртуальные, или проектируемые — сопричастные данному моменту языковой деятельности, оказывают влияние на его ход и результаты.

Но с другой стороны, сами эти внешние условия, отпечатавшись в высказывании, претерпевают изменения в силу своей адаптации именно к данному высказыванию; сами условия среды, в которых совершается языковой процесс, будучи вовлечены в течение этого процесса, начинают выглядеть по-

иному.

А это, в свою очередь, оказывает влияние на языковой процесс, изменяя его течение, в соответствии с развитием современных средств коммуникации и современных педагогических методов и приемов, в частности – музейных уроков, проводимых по любой из учебных дисциплин программы общеобразовательной школы.

Итак, неординарность учебного процесса (музейная среда) стимулирует не только познавательные интересы учащихся, но и способствует всестороннему их развитию, а наличие незнакомых предметов, а, зачастую, знакомых, но рассматриваемых совершенно с другой стороны, в другой социокультурной обстановке и ситуации, вызывает чувство удивления, побуждает к самостоятельным поискам информации.

Таким образом, музейный урок предусматривает, прежде всего, использование музейной среды как системы социокультурной коммуникации, сопоставимой с языковой средой, окружающей человека с рождения.

Библиографический список

1. Мичеева, Н. М. Становление и развитие профессиональной подготовки музейных педагогов в отечественной системе образования: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук // 13.00.08 - Теория и методика профессионального образования; 13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования. – Калининград, 2008.- 24 с.
2. Цит по: Шляхтина, Л.М. Проблемное поле музейной педагогики /Л.М. Шляхтина // Сб. научных и научно-методических трудов. – СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2005.
3. Профессиональный стандарт педагога (Концепция и содержание) // Вестник образования России. - 2013 - 15 августа. - С. 34.
4. Троянская, С. Л. Музейная педагогика и ее образовательные возможности в развитии общекультурной компетентности / С.Л.Троянская.- Ижевск: Ассоциация «Научная книга», 2007.
5. Столяров, Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика/ Б.А. Столяров - М.: Высшая школа, 2004. - С. 127.
6. Перков, В.А. Музейные уроки в образовательном учреждении в системе музейной педагогики: опыт, практика, методика проведения / А.А. Перков // Интерактивное образование (электронная газета). – 2014(апрель). - №52. http://io.nios.ru/articles2/1/5/muzeynye-uroki-v-obrazovatelnom-uchrezhdenii-v-sisteme-muzeynoy-pedagogiki-opyt#_ftn3.
7. Субботина, О. В. Формирование культурного опыта студентов в музейной образовательной среде : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук // 13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание в общеобразовательной и высшей школе). - Кострома 2006 – 16 с.
8. Фирсова, А.М. Образовательное путешествие как форма интенсификации восприятия и анализа явлений художественной культуры / А.М. Фирсова //

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

УДК 642

Дата публикации 09.02.2017

Лищинская С.Н., Савченко О.Г., Михайлова Е.В., Радова Н.Н. Проблема недостатка белка в рационе студентов: возможные подходы к решению

Лищинская Софья Наумовна ЧОУ ВО Международный институт рынка, г. Самара

Савченко Олег Григорьевич Самарский государственный экономический университет, г. Самара

Михайлова Елена Владимировна ЧОУ ВО Международный институт рынка, г. Самара

Радова Наталья Николаевна ЧОУ ВО Международный институт рынка, г. Самара

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема недостатка белка в рационе большинства современных студентов. Предложена концепция создания при Международном институте рынка (г. Самара) специального центра Здорового образа жизни. В рамках данного центра планируется проведение ряда образовательных мероприятий, направленных на просвещение студентов по тематике здорового питания. Отдельную серию лекций необходимо посвятить проблеме включения в рацион достаточного количества полноценных и качественных белковых продуктов.

Ключевые слова: белок, здоровый образ жизни, здоровое питание, кулинарные мастер-классы, проблемы питания, питание, студенты

The problem of lack of protein in the diet of students: possible approaches to solution

Lishchinskaya Sofya Naumovna International Market Institute, Samara

Savchenko Oleg Grigoryevich Samara economic University, Samara

Mikhailova Elena Vladimirovna International Market Institute, Samara

Radova Natalya Nikolaevna International Market Institute, Samara

Abstract: This article deals with the problem of lack of protein in the diet of most modern students. We developed the concept of creation of special center for Healthy living at the International Institute of market (Samara). Under this center was planned a series of educational events aimed at educating students on the subject of healthy eating. A separate series of lectures should be devoted to the problem of inclusion in the diet of a sufficient number of high-quality protein products.

Keywords: protein, healthy lifestyle, healthy food, cooking classes, nutrition problem, nutrition, students

Преподаватели ВУЗов по физическому воспитанию в последнее время всё чаще сталкиваются с вопросами студентов, касающихся рационального питания. Не в последнюю очередь это связано со своеобразной «модой» на здоровый образ жизни, которая является, несомненно, положительной тенденцией современного общества. Однако такая мода имеет и обратную сторону медали. В сети INTERNET с каждым днём появляется всё больше и больше информации, касающейся вопросов питания, тренировок и прочих аспектов ЗОЖ. Но среди огромного информационного потока встречается много статей с недостоверной, непроверенной информацией, которая, зачастую, не является результатом анализа серьезных научных исследований. В некоторых же статьях из научных посылок делаются нелогичные выводы. Часто этим «грешат» публикации в вегетарианских и веганских интернет-сообществах. К сожалению, молодежь далеко не всегда обладает достаточными знаниями, чтобы отличить полезные советы и рекомендации от бесполезных, а иногда даже вредных. Поэтому студенты, которые действительно хотят разобраться в вопросах питания и тренировок, обращаются к преподавателям. На базе нашего ВУЗа (Международный институт рынка, г. Самара) мы реализовали проект «Неделя ЗОЖ в МИРе», в рамках которого были организованы лекции и кулинарные мастер-классы. Данное мероприятие позволило выявить, насколько остро стоит проблема организации питания в целом. Надеемся, что оно станет лишь первым в серии подобных мероприятий. Необходимо также дополнительное привлечение специалистов – врачей, тренеров и др., чтобы студенты смогли найти компетентные ответы на все интересующие их вопросы. В перспективе планируется создать клуб ЗОЖ на базе нашего ВУЗа и разработать программу спортивно-оздоровительных и образовательных мероприятий.

Итак, прежде чем перейти к анализу проблемы недостатка белка, обозначим проблемы организации питания у студентов в целом.

1. Студенты значительную часть дня проводят в стенах ВУЗа. Возникает необходимость приёма пищи вне дома. В столовой нашего ВУЗа цены на обед нельзя назвать доступными для любого студента (в среднем обед, состоящий из трех блюд, обойдётся в 200-220 рублей). Кроме того, не всегда эта еда соответствует понятию «здорового питания». Большинство салатов содержит в составе майонез; много блюд, приготовленных путём обжарки продуктов; избыточное использование масла при приготовлении блюд и т.д.

2. Решить проблему стоимости и «полезности» обеда можно, принося еду из дома. Однако много таких ребят, кто стесняется (или ленится) носить еду с собой. Кроме того, нет специально отведенных мест, где студенты смогли бы разогреть свой обед и поесть (количество мест в столовой невелико, на большой перемене успевают поесть далеко не все). Многие преподаватели не интересуются вопросами здорового питания, поэтому запрещают даже пить воду во время занятий, не говоря уже о перекусах. С этической точки зрения это вполне оправдано, но в реальности перемены едва хватает, чтобы переместиться в нужную аудиторию. В итоге получается, что перерывы между приёмами пищи у студентов составляют зачастую свыше 6 часов.

Одной из серьезных проблем в питании, на которой мы хотим остановиться в данной статье, является недостаток белка в рационе. Эта проблема действительно глобальна, если учесть, какую роль играет белок для человеческого организма. Достаточно вспомнить, что многие гормоны имеют белковую природу. Пищеварительные ферменты также по своей химической природе являются белками. При недостатке белка в значительной мере снижается иммунная защита организма, а также проявляется множество других нарушений жизнедеятельности [1]. Очевидно одно: без полноценного белкового питания нормальное функционирование организма, особенно в условиях высокой физической и учебной нагрузки, невозможно [2, 3, 4]. В научной диетологии нет единого мнения о количестве белка, необходимого человеческому организму в сутки. Однако большинство специалистов сходится во мнении, что при повышенной физической нагрузке возрастает и потребность человека в белке, так что рекомендуемая норма при занятиях силовыми тренировками (которые сейчас пользуются популярностью в молодежной среде) составляет около 2 г белка на 1 кг веса в сутки [3]. Но не все белки одинаковы по своей пищевой ценности для человека. Оптимальными по аминокислотному составу (то есть наиболее соответствующими физиологическим потребностям человека) являются белки молочных продуктов, мяса, яиц [1]. Растительные белки (наиболее доступные с финансовой точки зрения), к сожалению, бедны по целому ряду незаменимых аминокислот.

Многие исследования, проведенные в студенческой среде, выявляют, что из всех макронутриентов (белки, жиры, углеводы) именно потребность в белке удовлетворена в наименьшей степени [5]. Проанализируем основные аспекты данной проблемы:

1. Социальный фактор. Многие студенты не имеют финансовой возможности регулярно приобретать продукты, богатые полноценными белками (мясо, творог и т.д.)

2. Недостаток знаний. Есть много случаев, когда студенты плохо питаются не в силу финансовых проблем, а вследствие того, что не осознают суть разницы между полезными и вредными продуктами. Во время проводимого нами опроса большинство студентов 1-3 курса затруднилось чётко ответить, для чего нужен белок организму. Далеко не во всех современных семьях существует приверженность здоровому питанию.

3. Недостаточное внимание к вопросам собственного здоровья. В молодости люди не всегда способны осознавать реальную цену здоровья, не понимают, что питание играет одну из главных ролей для поддержания нормального функционального состояния организма, что огромное количество болезней является прямым или косвенным следствием нерационального питания. Внешний аспект для молодежи куда более важен, чем сохранение здоровья. Поэтому о рациональном питании задумываются, в первую очередь, те, кто склонен к набору избыточной массы тела или хочет похудеть. Те же, у кого обмен веществ быстрый в силу генетических причин, в меньшей степени стремятся получить знания по питанию и внедрять в свой рацион полезные продукты.

4. Нехватка времени. На этот фактор ссылаются многие студенты, отвечая на вопрос о том, почему они не придерживаются принципов здорового питания. Действительно, на первый взгляд, эта причина кажется вполне обоснованной: высокая учебная нагрузка, работа (среди наших студентов многие вынуждены совмещать работу с учёбой), спортивные секции. Однако у большинства из тех, кто приводит причину нехватки времени в качестве аргумента, находится в течение суток возможность для просмотра социальных сетей и других развлекательных интернет-ресурсов. Поэтому мы убеждены, что в данном случае вопрос не столько в реальном дефиците времени, сколько в неверной расстановке приоритетов. Проблема еще и в том, что у многих людей всё, что связано со здоровым питанием, ассоциируется с большими временными затратами. Тогда как самые здоровые способы приготовления пищи одновременно являются и самыми простыми.

5. Вегетарианские и веганские течения. Споры о том, может ли человек нормально прожить, не употребляя в пищу белки животного происхождения, не утихают ни на минуту. В сети появляется много фильмов, где в отвратительных красках расписывают убийство животных и т.д. Разумеется, данный фактор не может являться самостоятельной причиной белкового дефицита студентов, но если человек сильно внушаем, то может отказаться от мяса и рыбы, не проанализировав последствия для собственного здоровья.

Возможно, есть еще и другие причины недостаточного потребления белка студентами, которые мы не выявили в ходе наших исследований и опросов. Но остановимся на упомянутых аспектах и рассмотрим, на какие из них можно повлиять в рамках образовательных мероприятий клуба ЗОЖ и каким образом.

1. Первым пунктом мы указали на финансовую сторону проблемы. Здесь мы, казалось бы, не можем изменить ситуацию. Но дополнительные знания, полученные студентами на факультативных мероприятиях по здоровому образу жизни, позволят даже при скромных финансовых возможностях максимально обогатить свой рацион белком. Приведем ряд примеров. Нам неоднократно приходилось наблюдать, как студенты, живущие в общежитии, приобретают продукты в одном из супермаркетов города, находящемся в пешей доступности. Нетрудно догадаться, что является основным продуктом, встречающимся во многих студенческих корзинах. Это

лапша быстрого приготовления. Её цена относительно не высока, времени на приготовление почти не требуется. Однако обыкновенные качественные макаронные изделия из твердых сортов пшеницы в пересчете на килограмм обходятся не дороже, а, зачастую, даже дешевле. Но употребляя в пищу правильно приготовленные макароны, мы получаем не только белок в более высоком количестве, а и необходимую для нормального пищеварения клетчатку. И готовятся макароны всего лишь на несколько минут дольше. Что же касается финансовых проблем с приобретением мясных продуктов, то стоит обратить своё внимание на субпродукты, такие как печень, сердце и т.д. Процентное содержание белка в них несколько ниже, чем в мясе (мышечной ткани), но они не менее богаты витаминами и микроэлементами при существенно более низкой цене.

2. Недостаток знаний. Проблему просвещения студентов по вопросам здоровья клуб ЗОЖ призван решить в первую очередь. Однако есть и другая проблема: создание мотивации, привлечение студентов для участия в мероприятиях клуба. С этой целью планируется использовать доступные современные инструменты, например, анонсирование мероприятий через популярные социальные сети. Очень хорошо, если найдутся такие студенты, кто готов продвигать идеи ЗОЖ в своём окружении. Инициатива, исходящая от сверстников, поддерживается более активно, нежели в том случае, когда она исходит как бы «сверху». Что касается проблемы потребления белка, ей стоит посвятить отдельное занятие. Следует рассказать, в первую очередь, о его значимости в рационе, о том, какие продукты содержат белок и в каких количествах, отдельно рассказать о богатых белком и клетчаткой крупах.

3. На третий аспект – невнимание к проблемам собственного здоровья – повлиять непросто. Но привлекая студентов к участию в мастер-классах, дискуссиях, лекциях, мы плавно подводим их к идее заботы о здоровье, хотя бы в некоторой отдалённой перспективе. Опять-таки, вопрос мотивации, привлечения молодёжи стоит на первом плане в решении данной проблемы.

4. Вопрос нехватки времени, как уже говорилось выше, неоднозначен. Проблема в том, что среди современной молодёжи многие просто не умеют и не пытаются готовить, заранее думая, что это требует огромных временных затрат. Например, на занятиях некоторые впервые узнали, что гарнир из гречневой или рисовой крупы готовится не более 15-20 минут, причём всё это время непосредственное присутствие не требуется. В связи с этим большой популярностью пользуются кулинарные мастер-классы, которые мы проводили в рамках «Недели ЗОЖ» и планируем в дальнейшем. Их достоинство в том, что можно не только увидеть, как быстро и просто делаются полезные блюда, но и сразу попробовать самим. Конечно, организовать приготовление продуктов, требующих термической обработки, непросто. Но есть огромное количество вариантов, для приготовления которых требуется, например, только блендер. К нашим мероприятиям в качестве спонсоров мы привлекали известные в Самарской области компании – производители качественных молочных продуктов. Мы демонстрировали процесс приготовления смузи (популярный современный вариант завтрака) из творога, йогурта и фруктов. Этот вариант

хорош тем, что готовится очень быстро и даёт около трети суточной нормы белка.

Есть и еще один значимый источник белка, особенно важный в случае высокой физической нагрузки и неполноценного белкового питания – это высокобелковые смеси (протеины), используемые в качестве пищевой добавки. Конечно, рекомендовать протеин студентам не всегда получается по финансовым соображениям (качественный продукт стоит дорого). Однако лекцию по пищевым добавкам всё же нужно провести, подключая грамотных специалистов. Дело в том, что культура употребления пищевых добавок всё еще остаётся в нашей стране на сравнительно низком уровне. Еще встречаются люди (и таких немало), для которых слово «протеин» ассоциируется с чем-то запрещенным. В реальности же грамотное употребление пищевых добавок позволяет решить проблему дефицита белка при очень высоком ритме современной жизни.

5. Что касается воздействия приверженцев веганства на сознание молодежи, то здесь, в первую очередь, страдают наиболее внушаемые люди. Дискуссия на тему, можно ли нормально прожить, не употребляя мясо, не является предметом данной статьи. Однако следует заметить, что даже если взрослый человек приходит к решению отказаться от животного белка, ему нужно серьезно поработать с профессиональным диетологом, чтобы сделать свой рацион максимально сбалансированным по аминокислотному составу, и эти услуги специалиста будут стоить очень недешево. Если же молодой человек, следуя советам рьяных приверженцев веганства, откажется от мяса, рыбы и молочных продуктов, не спланировав при этом грамотно свой рацион, это может иметь самые пагубные последствия для здоровья в последующие периоды жизни. Особенно опасно, если полноценных белковых продуктов лишаются дети или беременные женщины. Но и для студентов, у которых продолжается рост и становление гормональной системы, это также может стать серьезной проблемой. Об этом, по нашему мнению, также обязательно следует рассказать на лекциях.

В заключение еще раз хочется отметить актуальность создания клуба ЗОЖ при Международном институте рынка (как, впрочем, и при других современных вузах). Грамотно спланированные мероприятия позволят привлечь студентов к вопросам охраны собственного здоровья и рационального питания, среди которых вопрос получения качественного белка в достаточном объеме занимает одно из ведущих мест.

Библиографический список

1. Гинзбург М.М. Роль питания в формировании здорового образа жизни. Методическое пособие для Всероссийского молодежного проекта «Беги за мной». 2012. 56с.
2. Бых Г.М. Исследование рационов питания студентов в возрасте от 19 до 21 года //Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 154-156.
3. Воронцов П.Г., Щебелева К.В. Биохимические основы питания при занятиях различными видами спорта //Здоровье человека, теория и методика физической

культуры и спорта. 2015. № 1. С. 89-94.

4. Семенова Н.В., Блинова Е.Г. Нутритивное сопровождение студентов-спортсменов неспортивного высшего образовательного учреждения //Современные проблемы науки и образования. 2015. №2.

5. Ляпин В.А., Коваленко Е.В. Гигиеническая оценка рациональности питания СИБГУФК // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 740

Дата публикации 28.02.2017

Шойимова Ш.С., Мехманова С.У. Психологические барьеры в профессионально – педагогическом общении

**Шойимова Шохиста Санакуловна
Мехманова Сурайё Убайдуллаевна**

Ташкентский педиатрический медицинский институт, Узбекистан, г.
Ташкент

Аннотация: В данной статье особое внимание уделяется понятию профессионально - педагогическое общение, барьеры в общении, функции затруднения, психологические факторы.

Ключевые слова: профессионально - педагогическое общение, барьер, функции затруднения, темперамент, акцентуация характера

Psychological barriers in professional pedagogical communication

**Shoyimova Shoxista Sanakulovna
Mexmanova Suraya Ubaydullaevna**

Tashkent pediatric medical Institute, Uzbekistan, Tashkent

Abstract: In this article special attention is paid to the concept of professional - pedagogical communication, barriers in communication, function difficulties, and psychological factors.

Keywords: professional and pedagogical communication, barrier, function difficulties, temperament, accentuation of character

Общение необходимо в любой деятельности, в частности, оно является одним из главных в педагогической науке и профессионально-педагогической деятельности. Для таких профессий как «человек — человек» (педагог, психолог, врач, юрист..), успех зависит от их взаимодействия с другими

людьми, и общение становится основным профессиональным орудием.

Педагогическое общение — это профессиональное общение педагога с учащимися, а также с их родителями, имеющее определенные педагогические, в том числе и воспитательные, цели [2, с.34]. Педагогическое общение — многоплановый процесс организации, установления и развития контактов, взаимопонимания и взаимодействия между педагогом и учащимися. Профессионально — педагогическое общение — это приемы и навыки социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, а также взаимопонимания [5, с.32].

«Затруднение», «барьер» в общении — это субъективно переживаемое человеком состояние «сбоя» в реализации прогнозируемого (планируемого) общения вследствие неприятия партнера общения, его действий, непонимания текста (сообщения), непонимания партнера, изменения коммуникативной ситуации, собственного психического состояния и т.д. В педагогической деятельности оно может рассматриваться и как фактор активации интеллектуальной деятельности человека, стимулирование нахождения новых средств и способов выхода из создавшейся «затрудняющей» ситуации. В процессе педагогического общения выделяют следующие функции затруднения:

1. **Позитивная функция** затруднения (по А.К. Марковой) «...имеет два значения: а) индикаторное (привлечение внимания учителя; например, внимательному учителю на его трудности укажут ошибки его учеников); б) стимулирующее, мобилизующее (активизация деятельности учителя при анализе и преодолении затруднений, приобретение опыта». В этом плане двойственность позиции учителей относительно ошибки как следствия неадекватного решения сложной педагогической или коммуникативной задачи. Одни считают недопустимыми ошибки в этой деятельности, другие рассматривают их как необходимый и неизбежный элемент.

2. А.К. Маркова фиксирует и **негативную функцию** затруднения, также имеющую два значения: «а) сдерживающее (в случае отсутствия условий для преодоления затруднений или наличия неудовлетворенности собой, например заниженной самооценки) и б) деструктивное, разрушительное (затруднения приводят к остановке, распаду деятельности, желанию уйти из школы или из профессии)» [1, с. 315-316].

Эффективное педагогическое общение зависит, с одной стороны, от ситуации общения. Трудно эффективно решать проблему повышения уровня межличностных отношений, не зная его ценностных ориентаций — как в целом, так и на уровне его конкретных представителей. С другой стороны, продуктивность педагогического общения во многом зависит от психологических факторов: индивидуальности участников коммуникативного процесса, стиля общения, особенностей характера, темперамента, возраста, типа установки, эмоции, способностей и интересов [4], [5].

Рассмотрим проявления особенности темперамента и некоторые преимущественно отрицательные черты акцентуации характера и

психологических барьеров:

Барьер темперамента возникает между людьми с разной динамикой протекания психических процессов. Так, для представителей холерического темперамента характерны вспышки негодования, бурного проявления своих эмоций. Если при этом партнером по общению будет представитель флегматического темперамента, то поведение холерика не вызовет у него аналогичной реакции, но непонимание возникнет. Более существенный барьер общения возникает между холериками и меланхоликами, так как последние обладают высокой чувствительностью и ранимостью. Повышенная возбудимость холерика ведет к сильным обидам меланхолика, что порождает непонимание и конфликты. Поэтому при общении надо учитывать особенности темперамента друг друга [6].

Немецкий психиатр Карл Леонгард считает, что у 20-50% людей некоторые черты характера или темперамента заострены (акцентуированы), что это при определенных обстоятельствах приводит к однотипным конфликтам. Акцентуации личности могут стать причиной формирования барьеров в общении.

Акцентуации характера — преувеличенное развитие отдельных свойств характера в ущерб другим, в результате чего ухудшается взаимодействие с окружающими людьми. Согласно Х. Шмишеку, существуют следующие типы акцентуации:

- гипертимический — постоянно повышенное настроение, «сверхбойкий» человек;
- дистимический — во всем противоположный гипертимическому; «вечно серьезный», замкнутый, угрюмый человек;
- циклоидный — циклическая смена настроения: человек ведет себя то как гипертимик, то как дистимик;
- возбудимый — гневливый, склонный к неадекватно резкой реакции;
- застревающий — человек с таким характером не склонен забывать ни причиненное ему зло, ни сделанное ему добро;
- педантичный — «занудливость», склонность к чрезмерной аккуратности, формализму, сомнениям;
- тревожный — боязливость, настороженность, неуверенность;
- эмотивный — излишняя чувствительность, сердобольность, слезливость;
- демонстративный — манерность, истероидность, эгоцентричность;
- экзальтированный — склонность к преувеличению, искреннему выражению чувств.

Акцентуации характера носят как положительные, так и отрицательные заряды. Акцентуация характера предопределяет стиль поведения личности в общении [3, с.15-16]. В взаимодействии педагога и учащихся важно учитывать сочетание черт тех или иных типов акцентуаций характера.

Если вовремя не устранить барьер в педагогическом общении, они могут привести к нарушениям общения, которые могут проявляться либо в виде конфликтных отношений партнеров.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов – на - Дону: Феникс, 1997.- 480 с
2. Ильин Е.П. Психология для педагогов.- СПб.: Питер, 2012. -640 с
3. Камардина Г.Г. Психологические трудности общения: основы психотехнологии: Учебное пособие. –Ульяновск, 2000. -52 с.
4. Конорюкова И.В. Психологические барьеры в педагогическом общении // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XLII междунар. науч.-практ. конф. № 7(42). – Новосибирск: СибАК, 2014
5. Целуйко В.М. Психологические основы педагогического общения. [пособие для студентов и педагогов] - М: ВЛАДОС, 2007. -295 с
6. Источник интернета: <http://refitref.ru/doc503928.html>

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ

УДК 159.9

Дата публикации 15.02.2017

Састамойнен Т.В., Константинов С.А. Теоретико-методологические основы адаптации восточных оздоровительных систем в практику психофизической рекреации населения

**Састамойнен Тамара Васильевна
Константинов Сергей Александрович**

Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения

Аннотация: В статье рассматриваются научные парадигмы начала 21 века для совершенствования сознания человека. Человечество в 21 веке будет развиваться в русле холического подхода.

Ключевые слова: холическое мировоззрение на человека и мир, торсионные технологии, валеология, акмеология, эниопсихология, энерго-информационная медицина, космо-психо-энерго-суггестология, йога, буддизм, даосизм, цигун, боевые искусства

Theoretical and methodological bases of adaptation of eastern health systems practice psychophysical recreation population

**Sastamoynen T.V.
Konstantinov S.A.**

St. Petersburg State University of Film and TV

Abstract: This article discusses the scientific paradigm of the beginning of the 21 century to improve the consciousness of man. Human-cognition in the 21 century will evolve in line with the holichesky approach.

Keywords: holicheskoe worldview on man and the world, torsion technology, valeology, acmeology, jeniopsihologija, energy and information medicine, space-psycho-energy suggestologija, yoga, Buddhism, Taoism, qigong, martial arts

Начало ХХ1 века характеризуется новым восприятием реальности, которое глубоко влияет не только на науку и философию, но и на бизнес, политику, здравоохранение, образование и повседневную жизнь. Человечество стоит на пороге фундаментальных перемен в научном и социальном мировоззрении, смены парадигм, по своей радикальности сравнимой с революцией Коперника.

Новые концепции в физике обусловили значительный сдвиг в нашем мировоззрении: от механистического мировоззрения Декарта и Ньютона к холическому, экологическому взгляду на жизнь.

Парадигма, доминировавшая в нашей культуре на протяжении нескольких столетий и теперь постепенно сдающая свои позиции, сформировала современное западное общество и в значительной степени повлияла на остальную часть населения планеты.

«Эта парадигма включала определенный набор идей и ценностей: взгляд на Вселенную как на некую механистическую систему, скомпонованную из элементарных «строительных блоков»; взгляд на человеческое тело как на машину; взгляд на жизнь в обществе как на конкурентную борьбу за выживание; убежденность в том, что неограниченный материальный прогресс достигается путем экономического развития; и, наконец, — убежденность в том, что общество, в котором женщина считается повсеместно существом «второго сорта», следует естественному закону природы. Современные события бросают вызов всем этим убеждениям, поэтому сейчас действительно происходит их радикальный пересмотр.» (Ф.Капра, 2002).

Новую парадигму можно назвать холическим мировоззрением на мир как на единое целое, а не на собрание разрозненных частей. Возникающее новое видение реальности, основанное на осознании глубокой экологии, которая не отделяет людей – и ни что другое – от природного окружения, согласуется с так называемой «вечной философией» духовных традиций, будь то христианская, индуистская или буддистская мистика или философия и космология, лежащая в основе традиций американских индейцев.

Наука, признающая рациональный, дедуктивный, логический и экспериментальный метод познания мира привела нашу цивилизацию на грань крушения, так как любая самая рациональная “научная версия” – это, прежде всего, проекция разума на мир, следовательно, это отражение не мира, а самого разума.

Ученые предлагают выход из создавшегося тупикового положения, в котором оказалась наука, и, который видится в соединении интуитивного и

научного знания, в уравнении в правах на критерий “истинности” результатов исследований, полученных в результате озарения, транса или наития и тех, которые выявлены на основании точных экспериментов и логических построений.

Ученые высказываются за соединение западной и восточной системы мышления (А.Е.Акимов, В.Гейзенберг, и др.)

Директор Международного института теоретической и прикладной физики (ИТПФ) Академии Естественных наук России академик А.Е.Акимов подчеркивал следующее ... “Все, к чему сейчас подошла физика, практически без формул, но в содержательном плане, изложено в древнеиндийских ведических книгах. Существовали и существуют два направления познания Природы. Одно представлено Западной наукой, то есть знаниями, которые добываются на той методологической базе, которой владеет Запад, то есть доказательство, эксперимент и т.п. Другое – Восточной, то есть знаниями, полученными из вне, эзотерическим путем, в состоянии, например, медитации. Эзотерические знания не добывают, их человеку дают. Получилось так, что на каком-то этапе этот эзотерический путь был утерян, и сформировался другой путь, чрезвычайно сложный и медленный. За последнюю тысячу лет, следуя этим путем, мы пришли к тем знаниям, которые были известны на Востоке 3000 лет назад [1 — С-26].

По мнению А.Е.Акимова начало третьего тысячелетия будет ознаменовано доминированием торсионных технологий, а эволюция человека, в начале третьего тысячелетия, будет осуществляться в раскрытии потенциальных способностей человека и, прежде всего, сознания.

Опираясь на учение В.И.Вернадского, многие современные ученые называют человека функцией биосферы, «микробиосредой», саму же биосферу – функцией планетно – космической организованности. Наша ... «биосфера находится как бы в определенном экологическом кольце жизни космоса, что предполагает соблюдение человеком принципов биосферной этики, которые экологи формулируют как уважение к природе, ко всему живому и к космосу». [11 – 344 с.]

А.Л.Чижевский писал...«Космическое и солярное излучения, электрические и магнитные явления в земной атмосфере и коре, влияющие на жизнедеятельность биосферы, стоят вне поля зрения современной медицины. Древние врачи отличались большей широтой и терпимостью». ([12– с. 37].

Известный физик, лауреат Нобелевской премии, В.Паули о проблеме субстанции в концептуальном понимании мира пишет следующим образом: «...Зададим вопрос: что же остается от старых понятий о материи и веществе? Ответ: энергия. Это и есть та истинная субстанция, которая сохраняется; изменяется только форма, в которой она проявляется [11 – с.36].

Аналогичны и рассуждения другого известного физика, одного из создателей квантовой механики, В.Гейзенберга. В своей книге «Шаги за горизонт» он говорит...«Можно сказать, что все частицы сделаны из одной первосубстанции, которую можно назвать энергией или материей. Можно сказать и так: первосубстанция «энергия», когда ей случается быть в форме

элементарных частиц, становится материей» [5– с.117].

Российскими учеными под руководством В.П.Казначеева было сделано открытие состоящее в том, что в белково-нуклеиновом пространстве живых клеток нашего организма сосуществует полевая (волновая) организация жизни, которая может мигрировать из организма в организм и передвигаться внутри организма [6].

Ф.М.Шипунов считает, что квантовая механика доказала существование духовного мира, исследуя частицу как физическую структуру и одновременно как волну и энергию. За пределами элементарных частиц – нейтронов, позитронов и других – материального мира не существует, остается лишь волновая составляющая. Получается, что Вселенная состоит из некоей субстанции, которую нельзя назвать материальной. Это духовная субстанция, имеющая волновую природу. Именно она и строит весь материальный мир. Оказалось, что волновую функцию имеет также человек, молекула, атом и так далее. Именно волновая функция – дух управляет материальным миром, который без него был бы мертвым [4].

Ведущими целями новой научной парадигмы в XXI веке, как считают ученые физики, философы, психологи, биологи, будут:

- установление абсолютного влияния критериев нравственности, духовности в обществе людей, гармонии Человека и Природы;
- переход Земной Цивилизации к следующей эволюционной ступени развития человека – совершенствованию сознания;
- ликвидация экологического загрязнения Земли, нанесенного нашей цивилизацией;
- постепенный отказ от машинной индустрии и установление доминанты человека.

Большинство физических объектов состоит из элементарных частиц, обладающих спином (собственным вращением). Так, в работах Г.И.Шипова показано, что кроме четырех известных взаимодействий: сильного взаимодействия внутри атомного ядра; слабых взаимодействий, которые определяют электронный распад ядер; электромагнитных и гравитационных взаимодействий, существует ещё одно взаимодействие, получившее название торсионного поля. Наиболее высокий уровень организации материи получил название «первичного торсионного поля» [2]. Как отмечает Шипов Г.И.[14], вращение грубой материи является источником вторичных торсионных полей. У живых систем торсионные поля устроены гораздо сложнее, чем у неживых. Человек, как микрокосм, имеет все уровни торсионных полей Макрокосма, описанных в теории физического вакуума.

Особенно сложно устроены торсионные поля, создаваемые телом человека. А.Е.Акимовым, Н.К.Карповым, Г.И Шиповым и другими созданы архивы фотографий, фиксирующих проявление торсионных полей человека различных типов.

Акимов А.Е., Шипов Г.И. [2]., заявившие, что торсионное поле – носитель мысли, считают, что извечный спор идеализма и материализма – что первично? – просто теряет смысл, так как эти две категории являются

неразрывными сущностями и основная задача педагогики сегодня состоит в том, чтобы доходчиво и популярно донести знания новой научной парадигмы до молодежи.

В наше время весь мир переживает наиболее мощный за всю историю человечества интерес к древним знаниям и духовным традициям. Растет число людей, обладающих необычными способностями, появляются новые науки – валеология, акмеология, эниопсихология, энерго-информационная медицина, космо-психо-энерго-суггестология. Многие специалисты склоняются к мысли, что это не случайность, а отражение глубинных процессов эволюции планеты, вступившей в новую фазу, суть которой – сближение жизни плотных, видимых форм материи с невидимыми, космическими.

Исходя из данных реалий сегодняшнего миропонимания своевременное обращение к тысячелетнему опыту человечества, сохраненному в странах Востока, сутью которых является рассмотрение человека как неделимой частицы единого Космоса, является своевременным. Оздоровительные системы Востока рассматривают цель развития и совершенствования физического тела в контексте духовного совершенствования личности, в противоположность Западу, создающему культ тела физического.

Увлечение восточными духовно-оздоровительными традициями – йогой, буддизмом, даосизмом, цигун, боевыми искусствами и пр. – в большинстве своем объединило людей, искренне ищущих истинных знаний о своем эволюционном предназначении. Следовательно, задача отрасли физической культуры нашей страны в адаптации их в теорию и практику [7].

Однако, несмотря на сходство многих положений западной и восточной философских мыслей и религиозных доктрин, только на Востоке идея психофизического совершенствования человека получила наиболее полное всестороннее обоснование.

Различие теоретико-методологических подходов Востока и Запада к проблеме психофизического совершенствования человека, на наш взгляд, отражено в таблице, предложенной С.В. Калмыковым [7].

ВОСТОК	ЗАПАД
Преодоление привязанности к индивидуальному «Я», слияние с коллективным, бессознательным или космическим разумом	Сфокусированность психологической жизни, практической деятельности вокруг индивидуального «Я»
Выход за рамки вербальных структур, отсутствие сознательной мотивации действий («Оно совершает действие»)	Вербально-словесная мотивация действия («Я совершаю действие»)
Интуитивизм	Рационализм
Континуальность	Дискретность
Единство микро и макрокосмического	Противопоставление человека и природы («человек на

	природой»)
«Покой в движении», «недеяние (деяние через недеяние)»)	Активность, агрессивность
«Уступчивость», выжидательность	Целеустремленность, воля
Бесстрастность, отрешенность	Эмоциональность

Считается, что чем выше активность тел человека, принадлежащая к тонким и высшим мирам, тем выше Сознание человека. Шипов Г.И.[14] предлагает чисто условно разделить Сознание на: подсознание, сознание и сверхсознание давая им следующую характеристику:

1. Подсознание в большей степени сближает человека с животным, поскольку включает в себя физическое и эфирное тела. В подсознании сохраняется опыт, накопленный предыдущими поколениями. Подсознание по своей природе сверх оперативно, оно проявляет себя до того, как начинает работать сознание и сверхсознание человека. Цель подсознания состоит в управлении различными функциями физического тела для его выживания в агрессивных внешних условиях.

2. Сознание человека обычно связывают с мыслительным процессом, который происходит у него в голове. Это означает, что сознание человека локализовано в его голове и исчезает после его смерти, но в исследованиях Моуди, Короткова, Шипова и др. отмечается, что высшая часть Сознания во время смерти отделяется и существует самостоятельно. Оно включает в себя ментальное, астральное и призрачное тела. Сознание определяет личность человека и его положение в обществе. Люди с развитым сознанием становятся известными учеными, знаменитыми артистами, влиятельными военными и политиками. Сознание направлено на решение тактических и оперативных задач, развитое сознание позволяет выживать в обществе.

3. Сверхсознание включает в себя тело духа и тело души. Это космическая — высшая часть Сознания человека, которая отвечает за творчество и за связь с Высшей космической энергией. Человек, обладающий сверхсознанием, становится адептом, то есть высшей духовной сущностью [14].

Таким образом, анализируя вышесказанное, основной целью наук о человекознании, в том числе теории физической культуры, с нашей точки зрения, является дальнейшее эволюционное совершенствование человека. На современном этапе, эта цель заключается в совершенствовании сознания, то есть развитии духовного осознания. Естественно, основной целью методик психофизической рекреации также должна быть цель эволюционного совершенствования личности. Это становится возможным при адаптации опыта восточных духовно-оздоровительных систем в теорию и практику физической культуры нашей страны.

Библиографический список

1. Акимов А.Е. Облик физики и технологий в начале XX1 века / А.Е.Акимов // Выступление на науч.- пед. конф. «Идеи Живой Этики и Тайной Доктрины в

современной науке и практической педагогике», г.Екатеринбург, 8 августа 1997 г. – М.: Шарк, 1999 – 78 с.

2. Акимов, А.Е. Сознание, физика торсионных полей и торсионные технологии / А.Е.Акимов, Г.И.Шипов // Сознание и физическая реальность. 1996. Т.1.№ 1-2. С. 66-72.

3. Акимов А.Е. Физика признает Сверхразум // Чудеса и приключения. 1996. № 5. С-26

4. Гейзенберг В. Шаги за горизонт. – М., 1987. – с.117).

5. Газета «24 часа» № 10, 2001 г Интервью с Ф.Я Шипуновым

6. Казначеев Вестник общества друзей Е.Блаватской, вып. 1 А.У.М., 1993.

7. Калмыков, С.В. Индивидуализация подготовки спортсменов – единоборцев в контексте культурных традиций Востока – Запада: Дисс...док. пед наук / С.В. Калмыков. – СПб., 1994.

8. Капра, Ф. Дао физики / Ф. Капра; Пер.с англ. под ред. В.Г.Трилиса. – Киев: «София», М.: ИД «Гелиос», 2002. – 352 с.

9. Капра, Ф. Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем / Ф. Капра, Пер.с англ. под ред. В.Г.Трилиса. – Киев: «София», М.: ИД «Гелиос», 2002. – 336 с.

10. Коротков, К.Г. Метод газоразрядной визуализации (ГРВ) – новый научный инструмент для изучения ауры человека / К.Г. Коротков // От эффекта Кирлиан к Биоэлектрографии. Сб. науч. труд.– СПб.: «Ольга», 1998. – 344 с.

11. Паули В. Физические очерки. – М.: Наука, 1974. – 256 с. – с.36

12. Чижевский А.Л. Земное эхо солнечных бурь - М.: Мысль, 1976. – 367 с. – с. 37)

13. Швейцер А. Культура и этика, М.: Прогресс, 1973. – 344 с

14. Шипов Г.И., Теория физического вакуума в популярном изложении. Развитие программы Единой Теории Поля, выдвинутой А. Эйнштейном / Г.И.Шипов. – М.: Изд-во ООО «Кирилица-1», 2002.- 128 с.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.075

Дата публикации 24.02.2017

Александрова Е.В. Архетипы и ценностные ориентации у людей среднего возраста

Александрова Елизавета Викторовна

Тихоокеанский государственный университет, РФ, г. Владивосток

Аннотация: Архетипы и ценностные ориентации являются важными элементами личности человека. В данной работе были исследованы 20 людей среднего возраста с целью нахождения связи между архетипами личности и

ценностными ориентациями. В результате была установлена математическая связь между данными структурами личности.

Ключевые слова: архетип, ценностные ориентации

Archetypes and value orientations of middle-aged people

Alexandrova Elizaveta Viktorovna

Pacific State Medical University, Russia, Vladivostok

Abstract: Archetypes and value orientations are important elements of the human personality. 20 middle-aged persons have been studied in order to find the correlation between personal archetypes and value orientations. As a result there has been established a correlation between these personality structures.

Keywords: archetype, value orientations

Архетипы и ценностные ориентации являются важными структурами личности человека, оказывающие значительное влияние на его жизнь. Согласно концепции К.Г. Юнга, архетипы являются первичными образами, определяющие все психическое, это врожденные и передающиеся по наследству изначальные образы, содержащиеся в коллективном бессознательном человека, инстинктивные и изменяющиеся векторы, побуждающие личность поступать и действовать определенным образом [11].

Дж. Болен использует архетипы как основу понимания различий между людьми, объясняя их как схемы, внутренние силы, заложенные у мужчин и женщин в психике, под влиянием которых строятся их характеры. Средний возраст, согласно архетипической концепции Дж. Болен, является одним из переломных возрастов, когда один ведущий архетип личности может сменяться другим. На данном жизненном этапе происходят значительные изменения в характеристиках каждого из архетипов и, соответственно, в характерах людей, то есть, исследуя архетип человека в определенном возрасте, открывается возможность узнать новые подробности об особенностях развития личности в определенном возрасте [3].

М. Марк и К. Пирсон определяют архетипы как содержащиеся в коллективном бессознательном человека стойкие образы, которые содержат типичные свойства большинства людей. Основываясь на концепции К.Г. Юнга, К. Пирсон создала систему двенадцати архетипов, которые она делит двумя способами. Первый способ предполагает деление архетипов на основе того, как строится достижение баланса внутри категории мотивации: Служитель, Правитель, Созидатель – мотивационная ось стабильности и контроля; Невинный, Мудрец, Искатель – мотивационная ось самопознания, самореализации и независимости; Воин, Маг, Разрушитель – мотивационная ось изменения, риска; Сирота, Шут, Влюбленный – мотивационная ось принадлежности и обладания. Второй способ деления архетипов предполагает акцент на пути развития индивидуальностей: архетипы реставрации; архетипы социализации; архетипы изменений. Каждый из архетипов, описываемых М.

Марк и К. Пирсон, обладает набором определенных характеристик, включая направленности и ценности [6].

Таким образом, «архетип» – термин, введенный К. Юнгом для обозначения врожденных образцов поведения, универсальных для всех людей, которые заключаются в предрасположенности определенного типа реагирования на различные ситуации. Архетипы влияют на мировоззрение и развитие личности, находясь во всех окружающих сторонах её жизни, и, в частности, в ценностных ориентациях. Архетипы могут проявляться в прошлом опыте человека с помощью ассоциаций, которые вызываются различными жизненными ситуациями, в том числе и при использовании метафорических ассоциативных карт, что является важным для эмпирического исследования. Поскольку, как пишут Кадыров Р.В. и Скоробач Т.В., «с помощью предъявления карт, можно определить ведущий архетип личности, а вместе с ним и индивидуально-личностные особенности диагностируемых людей» [4, С. 261].

Ведущий архетип может определять различные индивидуальные особенности, например, эмоциональные характеристики личности (взаимосвязь была установлена О.К. Агавеляном и соавторами [2]), тип совладающего поведения, (взаимосвязь подтверждена эмпирическим исследованием Т.В. Скоробач и Е.Н. Беяшовой [10]). Цель же данного исследования — установить взаимосвязь архетипа личности и ценностных ориентаций у людей среднего возраста.

Впервые термин «Ценностные ориентации» в научной литературе употребил Т.О. Парсонс, имея в виду под этим понятием варианты ориентации отдельного человека или социума, дающие возможность следовать определенным критериям выбора в любой момент, когда возникает условие, предлагающее сделать выбор [7].

Согласно концепции Б.А. Ядова, ценностные ориентации находятся на вершине регуляции социального поведения личности. Развитая система ценностей обеспечивает зрелость личности, целостность и смысл всей социальной деятельности человека [12].

М. Рокич обозначает ценностную ориентацию как стойкое убеждение в том, что одни стремления, манеры поведения или окончательная цель существования предпочтительнее и благоприятнее с индивидуальной или общественной точек зрения чем другие, противоположные [9].

По мнению С.С. Аверинцева, ценностные ориентации человека выстраиваются на основе культурных первообразов, содержащих информацию о личности, её месте в природе и истории. При этом, по мнению ученого, именно культурные первообразы совместно с ценностными ориентациями раскрывают сущность архетипа [1].

В.М. Розин отводит ведущую роль в формировании норм и ценностей человеческой жизни архетипам. Описывая их содержание, исследователь приходит к выводу о том, что они активно действуют на сознание человека, существуют в виде разнообразных социальных институтов и героев культуры. Н.В. Перунова представляет новый взгляд на понимание ценностей и

архетипов. Исследуя культуру и философию, она приходит к выводу о необходимости фиксирования связи между ценностями и архетипами, представляя их связь в едином комплексе и равенстве. Н.В. Перунова вводит в психологию понятие ценностно-архетипический комплекса (ЦАК). ЦАК — объединение изначальных последовательных ценностных выборов народа и складывающихся на их основании моделей деятельности, которые сохраняются в коллективном бессознательном и воспроизводятся на протяжении всей истории жизни народа. Так, в теории архетипы рассматриваются как образы, задающие ценностные ориентации. Однако нахождение данной связи на практике помогло бы дополнить существующие методики исследования архетипов личности, так и обогатить теоретический материал в целом [8].

Для установления взаимосвязи были использованы следующие методики: «12 архетипов» К. Пирсон; «12 архетипов плюс» Р.В. Кадырова, Т.В. Капустиной; «Ценностные ориентации» М. Рокича; Опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина. Для установления математической связи между архетипами и ценностными ориентациями был использован коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Выборку исследования составили 30 человек, среди которых 8 мужчин и 22 женщины. Возраст исследуемых 35-45 лет (средняя зрелость). Из 30 человек представленной выборки 14 человек имеют высшее образование, 16 – средне-специальное или неоконченное высшее. Представители среднего возраста были выбраны, так как именно этот возраст является оптимальным для изучения ценностных ориентаций, ведь гарантом взрослости и зрелости личности как раз и является развитая система ценностных ориентаций.

На первом этапе обработки результатов исследования были выявлены ведущие архетипы у людей среднего возраста. За счет подсчета доминирующих архетипов, было выявлено следующее: наиболее часто встречающиеся архетипы у людей среднего возраста – Влюбленный (15), Воин (13), Служитель (12), Созидатель (12), Мудрец (8). Гендерных различий выявлено не было.

На втором этапе была проведена статистическая обработка с помощью коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена для выявления связи среди ведущих архетипов и ценностных ориентаций.

Для архетипа Влюбленный была выявлена положительная корреляция с ценностями сохранения собственной индивидуальности ($R=0,65$; $p\text{-level}=0,009$), активных социальных контактов ($R=0,62$; $p\text{-level}=0,02$). Также была выявлена значимая корреляция ($R= -0,73$; $p\text{-level}=0,001$) между архетипом личности и ценностью развития. Так, для людей, у которых преобладает архетип влюбленного, важно сохранить собственную индивидуальность и находиться в обществе, имея возможность поддерживать активные социальные контакты.

Для архетипа Воин была выявлена положительная корреляция с ценностью достижения ($R=0,73$; $p\text{-level}=0,001$), что является признаком того, что данная ценность значима для данного архетипа. Выявленная положительная корреляция архетипа и ценности друзей говорит о непринятии данной ценности ($R=0,68$; $p\text{-level}=0,003$). Вероятно, для людей с преобладающим архетипом воина важна настойчивость в достижении целей,

направленность на совершение дел. В то же время, ценность друзей не принимается людьми с данным архетипом, что может быть связано с их полаганием на собственные силы при решении дел [5].

У архетипа Служитель была выявлена положительная корреляция с ценностью духовного удовлетворения ($R=0,65$; $p\text{-level}=0,01$), отрицательная корреляция с такими ценностями, как воспитанность ($R=-0,63$; $p\text{-level}=0,019$), счастье других ($R=-0,75$; $p\text{-level}=0,000$), чуткость ($R=-0,63$; $p\text{-level}=0,01$), это говорит о преобладании данных ценностей. Наличие положительной корреляции между архетипом ценностями свободы ($R=0,66$; $p\text{-level}=0,007$), смелости ($R=0,64$; $p\text{-level}=0,016$), твердой воли ($R=0,62$; $p\text{-level}=0,023$) является показателем непринятия данных ценностей. Непринятие может быть связано со свойственной Служителям склонностью к зависимости от окружающих и посвящение себя счастью других [5].

Выявленная у Архетипа Созидатель положительная и отрицательная корреляция с такими ценностями, креативность ($R=0,63$; $p\text{-level}=0,02$), познание ($R=-0,71$; $p\text{-level}=0,001$), развитие ($R=-0,65$; $p\text{-level}=0,013$) и высокие запросы ($R=-0,7$; $p\text{-level}=0,003$) говорит о преобладании данных ценностей. Выявлено, что для людей с преобладанием данного архетипа характерно стремление к творчеству, поиску нового в творчестве, всестороннему личностному развитию.

Для архетипа Мудрец была выявлена положительная корреляция с такими ценностями, как саморазвитие ($R=0,6$; $p\text{-level}=0,006$), креативность ($R=0,7$; $p\text{-level}=0,008$) и духовное удовлетворение ($R=0,7$; $p\text{-level}=0,008$), отрицательная корреляция с ценностями познания ($R=-0,69$; $p\text{-level}=0,003$), развития ($R=-0,6$; $p\text{-level}=0,01$), что говорит о преобладании данных ценностей. Выбор таких ценностных ориентаций, как саморазвитие, духовное удовлетворение, познание и развитие, скорее всего, связан с тем, что для людей с архетипом Мудрец характерна сообразительность и эрудированность, развитый внутренний мир и ориентировка на собственную личность и её развитие, обогащение [5]. Непринятие же ценности друзей может быть связано с ориентировкой Мудрецов на собственные решения, независимость и отсутствие потребности в одобрении со стороны социума.

Несмотря на то, что приведенные ниже архетипы не обнаружили частой встречаемости у людей среднего возраста, проведенный статистический анализ показал наличие следующих корреляций (табл. 1).

Таблица 1.

Архетипы и выявленные у них ценностные ориентации

Название архетипа	Выявленные ценности	Показатель коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена
Сирота	Друзья	($R=-0,7$; $p\text{-level}=0,003$)
	Непринятие продуктивной жизни	($R=0,6$; $p\text{-level}=0,002$)
Разрушитель	Непринятие воспитанности	($R=0,6$; $p\text{-level}=0,02$)

	Независимость	(R=-0,6; p-level =0,01)
Маг	Духовное удовлетворение	(R=0,7; p-level =0,006)
	Креативность	(R=0,7; p-level =0,0005)
	Любовь	(R=-0,7; p-level =0,005)
	Познание	(R=-0,7; p-level =0,001)
	Развитие	(R=-0,7; p-level =0,00005)
	Красота	(R=-0,6; p-level =0,01)
Искатель	Креативность	(R=0,7; p-level =0,005)
	Познание	(R=-0,7; p-level =0,004)
	Высокие запросы	(R=-0,64; p-level =0,01)
	Непринятие исполнительности	(R=0,6; p-level =0,01)
Правитель	Высокие запросы	(R=0,6; p-level =0,02)
Шут	Активные социальные контакты	(R=0,7; p-level p=0,008)
Невинный	Сохранение собственной индивидуальности	(R=0,7; p-level =0,004)
	Активные социальные контакты	(R=0,7; p-level p=0,004)
	Чуткость	(R=-0,62; p-level =0,02)

Таким образом, установлена статистическая связь между архетипами личности и ценностными ориентациями. Было выявлено, что наиболее часто встречающиеся архетипы у людей среднего возраста – Влюбленный, Воин, Служитель, Созидатель, Мудрец. Для каждого из этих архетипов, а также для других реже встречающихся представляется возможным выделение ведущих ценностных ориентаций, являющихся специфическими для каждого из архетипов. На основании выявленных ценностных ориентаций и ведущих архетипов можно говорить о том, что основными личностными характеристиками людей среднего возраста является настойчивость в достижении жизненных целей, стремление к всестороннему развитию и творческой реализации своей личности, сохранению своей индивидуальности.

Библиографический список

1. Аверинцев С.С. Архетип // Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2 т. — М.: Советская энциклопедия, 1987. — С. 110-111.
2. Агавелян О.К., Агавелян Р.О., Перевозкина Ю.М., Перевозкин С.Б., Рюмина Т.В. Особенности выраженности архетипов и эмоциональные характеристики личности // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 5 (36). С. 39-42.
3. Болен Дж. Богини в каждой женщине. — М.: София, 2005. — 201 с.
4. Кадыров Р.В., Скоробач Т.В. Использование метафорических ассоциативных карт «12 архетипов плюс» в психологическом сопровождении специалистов

- экстремальных профессий // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности. 2013. №3. С. 260-266.
5. Капустина Т.В. Психодиагностика личностных характеристик с помощью методики К. Пирсон и Х. Марр «12 архетипов» // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. №2. С. 93-101.
6. Марк М., Пирсон К. Герой и бунтарь. Создание бренда с помощью архетипов. — СПб.: Питер, 2000. — 336 с.
7. Парсонс Т.О. О структуре социального действия. — М.: Академический проект, 2000. — 880 с.
8. Перунова Н.В. Ценностно-архетипический комплекс: структура и типология. — М.: Директ-Медиа, 2013. — 184 с.
9. Рокич М. Природа человеческих ценностей // Свободная пресса. — 1973. — №5. — С. 20-28.
10. Скоробач Т.В., Беляшова Е.Н. Совладающее поведение у работников скорой медицинской помощи с разным архетипом личности // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности. 2015. № 5. С. 335-340.
11. Юнг К.Г. Архетип и символ. — М.: Ренессанс, 1991. — 304 с.
12. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция.. — 2-е расширенное изд. — М.: ЦСПиМ, 2013. — 376 с.

УДК 159.923.2

Дата публикации 28.02.2017

Коноплёва Л.С., Коноплёв Н.Н. Сравнительный регрессионный анализ взаимовлияния компонентов толерантного сознания супругов на разных этапах жизненного цикла семьи

Коноплёва Людмила Семёновна

Информационная и консультативная деятельность по социальным вопросам семьи и молодёжи, Республика Беларусь, г. Новополоцк

Коноплёв Николай Николаевич

Информационная и консультативная деятельность в сфере здорового образа жизни и долголетия, Республика Беларусь, г. Новополоцк

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования толерантного сознания у супругов. Проведён анализ взаимовлияния компонентов толерантного сознания супругов на разных этапах жизненного цикла семьи с помощью регрессионного анализа. Способность к эмпатии выступает основным внутренним фактором формирования толерантного сознания супругов. Высказывается мысль, что способность к любви и способность к эмпатии – суть одно.

Ключевые слова: толерантное сознание супругов, способность к эмпатии, коммуникативная толерантность, психическая ригидность, удовлетворённость браком, жизненный цикл семьи, любовь, регрессионный анализ, эмоции, психологическая устойчивость

Comparative regression analysis of interference components spouses tolerant consciousness at different stages of family life cycle

Konopleva Lyudmila Semyonovna

Information and consultation on the social issues of family and youth, Belarus, Novopolotsk

Konoplev Nikolay Nikolaevich

Information and advisory activities in the field of healthy lifestyle and longevity, Belarus, Novopolotsk

Abstract: The article deals with the problem of formation of tolerant consciousness of the couple. The analysis of the components of the spouses mutual tolerant consciousness at different stages of family life cycle by means of regression analysis. The capacity for empathy is the main internal factor of formation of tolerant consciousness of spouses. It is suggested that the ability to love, and the capacity for empathy - are one.

Keywords: tolerant consciousness of spouses, capacity for empathy, communicative tolerance, mental rigidity, satisfaction with marriage, family life cycle, love, regression analysis, emotions, psychological stability

Актуальность темы формирования толерантного сознания личности подтверждается возросшими рисками в мировом гражданском обществе, связанная с процессами глобализации, стиранием границ и столкновением различных идеологий. В настоящее время существует дефицит эмпирических исследований по данной проблематике. Одно из лучших теоретических исследований в области комплексного рассмотрения феномена толерантности сделано Д.А. Леонтьевым в своей работе «К операционализации понятия «толерантность»» [5].

Практический вклад для исследования различных аспектов проявления толерантного сознания сделан в рамках Федеральной целевой программы «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» (2001-2005 годы) коллективом авторов под редакцией Г.У.Солдатовой, Л.А. Шайгеровой «Психодиагностика толерантности личности» [7].

В рамках магистерской диссертации (2012-2015 годы) проводилось исследование методом поперечных срезов по проблеме формирования толерантного сознания супругов на разных этапах жизненного цикла семьи. Эмпирический материал в настоящее время продолжает обрабатываться. По плану и программе научного исследования материалы будут опубликованы до конца 2017 года.

Брак представляет собой гражданское состояние мужчины и женщины, их союз для образования семьи с целью рождения детей. Брак включает в себя биологический элемент, экономический, эмоционально-психологический, правовой, моральный. Важнейшей характеристикой брака является стабильность. Стабильность брака достигается психологической устойчивостью в супружеских отношениях. В основе психологической устойчивости лежит сформированное толерантное сознание.

Автор высказывает мысль, что в основе способности к любви лежит сформированное толерантное сознание личности. Любить человека – это значит заботиться не только за его физическое состояние, но и за развитие его личности. А это означает – способность видеть его таким, какой он есть, понимать его уникальность и индивидуальность. Изучая проблему любви, Абрахам Маслоу выделяет дефицитарную любовь (основанная на возникновении потребности в самоуважении, сексе, страха одиночества и т.д.), бытийную любовь – это любовь к сущности другого человека, его жизни и главное – качество любви: бескорыстная, не требует ничего взамен.

В процессе формирования толерантного сознания личности важную роль играет способность к эмпатии, потому что толерантность по Д.А. Леонтьеву: «Поэтому толерантность в приведённом выше понимании – готовность интересоваться иным как чем-то самоценным, признать его в качестве самостоятельной реальности, вступать с ним в определённое взаимодействие – оказывается важным ресурсом личностного развития» [3, с. 9].

Быть в состоянии эмпатии – означает воспринимать внутренний мир «другого» точно, с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков. Как будто становишься этим другим, но без потери ощущения «как будто». Так ощущаешь радость или боль «другого», как он их ощущает, и воспринимаешь их причины, как он их воспринимает. Но обязательно должен оставаться оттенок «как будто»: как будто это я радуюсь или огорчаюсь. Если этот оттенок исчезает, то возникает состояние идентификации [10].

Л.С. Коноплёва подчёркивает: «Правильное восприятие реальности другого возможно при желании и способности смотреть на всё глазами другого, учитывая его опыт, причём, вчувствование в другого должно быть искренним, человек не должен играть роль, должен быть самим собой» [2, с. 37].

Далее: «Понимание эмоциональной сферы других людей, причин, вызывающие те или иные эмоции, позволяет прогнозировать действие других людей, а поэтому и эффективно управлять. Эмоции выполняют функцию контроля психической деятельности человека и управляют его поведением, поэтому эмпатия способствует предугадыванию событий. Индивидуальность другого человека представляет собой систему отношений к самому себе, другим людям и окружающему миру. Смысл жизни, мотивация, самосознание являются основными составляющими личности. Развитое чувство любви путём эмпатических способностей позволяет безошибочно представлять личностный портрет другого человека и прагматично выстраивать с ним отношения. Способность к эмпатии развивается в онтогенезе, значит, её можно развивать» [3, с. 50-51].

Способность к эмпатии является внутренним механизмом восприятия и понимания людьми друг друга при общении, позволяет предугадывать и предсказывать эмоциональное состояние других людей. С помощью эмпатии происходит отождествление себя при общении с другим человеком с целью понимания его эмоциональной среды. С помощью методики «Опросник удовлетворённости браком» (В.В. Столин) можно определить уровень эмоционального фона взаимоотношений между супругами или психологический климат в семье. Поэтому уровень эмоционального отношения к своей семье у брачных партнёров будет индикатором развития толерантного сознания личности [3].

Говоря о толерантности, как личностной характеристике, следует отметить, что ключевые слова, объясняющие это понятие, связаны с принятием «другого». Толерантность является основой эмоциональной и нравственной зрелости личности. Способность человека устанавливать позитивные отношения с другими людьми формируется в семье. Толерантное сознание супругов выражается в стремлении достичь взаимопонимания в процессе общения, при этом используются методы сотрудничества и диалога. Жизненный цикл семьи – это определённая последовательность стадий, которые проходит любая семья в соответствии с физиологическими, психологическими и нравственными изменениями, происходящими с её членами. Характер изменений определяется личностными особенностями, возрастом супругов, детей и культурой, в которой они живут. На каждой стадии жизненного цикла семьи меняются условия жизни для всех её членов. Иначе говоря, с изменением структуры семьи, изменяются её функции. В семье формируется ядро личности человека. Брак создаётся на основе любви, выраженной в чувствах, эмоциях. Исследование взаимоотношений между супругами затруднительно, так как экспериментальные методы трудно применимы. Эффективность межличностного взаимодействия и взаимопонимания в семье строятся на способности каждого из супругов принимать себя, другого, сопереживать и поддерживать друг друга. Предполагается, что с изменением места детей в семейной структуре (детский сад, школа и т. д.), изменяется толерантное сознание у супругов (улучшаются психологические характеристики толерантности). Таким образом, представляется актуальным изучение психологических характеристик толерантного сознания супругов на разных этапах жизненного цикла семьи, что и будет рассмотрено в работе.

В основе разделения изучаемых выборок положена классификация Авнера Баркаи (основатель и директор института Семейной Терапии в Тель-Авиве, Израиль). Автор предлагает изучать семейные пары по признаку разного социального статуса детей в структуре семьи [9].

Жизненный цикл семьи – это определённая последовательность стадий, которые проходит любая семья в соответствии с физиологическими, психологическими и нравственными изменениями, происходящими с её членами. Характер изменений определяется личностными особенностями, возрастом супругов, детей и культурой, в которой они живут. На каждой стадии

жизненного цикла семьи меняются условия жизни для всех её членов. С изменением структуры семьи, изменяются её функции. В зарубежном и отечественном подходах к изучению жизненных циклов семьи существует определённая аналогия, где учитывается место детей в семейной структуре, так статистика кризисов семьи (отечественный подход) совпадает с изменением места детей в семейной структуре (зарубежный подход).

Согласно классификации названного автора созданы 6 страт для проведения исследования по изучению характеристик толерантности: 1. Супруги без детей (СБД), средний возраст 25 лет, средний стаж семейной жизни 2,7 лет, (N=100); 2. Супруги с малыми детьми (СМД), средний возраст 28 лет, средний стаж семейной жизни 4,5 года, (N=100); 3. Супруги, у которых дети посещают детский сад (СДПДС), средний возраст 32 года, средний стаж семейной жизни 7 лет, (N=100); 4. Супруги, у которых дети школьники (СДШ), средний возраст 40 лет, средний стаж семейной жизни 12 лет, (N=100); 5. Супруги, у которых дети отчасти независимы от родителей (СДОНР), средний возраст 50 лет, средний стаж семейной жизни 22 года, (N=100); 6. Супруги, у которых дети оставили родителей (СДОР), средний возраст 55 лет, средний стаж семейной жизни 30 лет, (N=100). Всего (N=600).

Для изучения толерантного сознания были использованы следующие методики:

1. «Уровень эмпатических способностей» (В.В. Бойко) [8, с. 185-187].

2. «Общая коммуникативная толерантность» (В.В. Бойко), диагностирует толерантные и интолерантные установки личности, проявляющиеся в процессе общения [7, с. 60-65,].

3. «Томский опросник ригидности» (Г.В. Залевский), как характеристика личности включает в себя широкий круг когнитивных, аффективных и мотивационных феноменов и проявляется в самых разных сферах жизнедеятельности [7, с. 76-94].

4. «Удовлетворённость браком» (В.В. Столин). Удовлетворённость браком – оценка эмоционального аспекта взаимоотношений между супругами [6, с. 179-183].

«Толерантное сознание предлагается диагностировать по двум параметрам: внутреннему и внешнему. Для диагностики внутреннего аспекта толерантного сознания предлагается использовать методику «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В.В. Бойко). С помощью эмпатии происходит отождествление себя при общении с другим человеком с целью понимания его эмоциональной среды. С помощью методики «Опросник удовлетворённости браком» (В.В. Столин) можно определить уровень эмоционального фона взаимоотношений между супругами или психологический климат в семье. Внешний аспект толерантного сознания (поведенческий) диагностируется следующими методиками: «Томский опросник ригидности» (Г.В. Залевский) – ригидность – трудность коррекции поведения; «Общая коммуникативная толерантность» (В.В. Бойко) – способность к позитивному общению с другими людьми».

В ходе исследования выдвигаются следующие гипотезы:

1. Сила взаимовлияния способности к эмпатии и общей коммуникативной толерантности у супругов на разных этапах жизненного цикла семьи различна.

2. Сила взаимовлияния способности к эмпатии психической ригидности у супругов на разных этапах жизненного цикла семьи различна.

3. Сила взаимовлияния способности к эмпатии и удовлетворённости браком у супругов на разных этапах жизненного цикла семьи различна.

4. Сила взаимовлияния общей коммуникативной толерантности и психической ригидности у супругов на разных этапах жизненного цикла семьи различна.

5. Сила взаимовлияния общей коммуникативной толерантности и удовлетворённости браком у супругов на разных этапах жизненного цикла семьи различна.

6. Сила взаимовлияния психической ригидности и удовлетворённости браком у супругов на разных этапах жизненного цикла семьи различна.

7. Сила влияния способности к эмпатии на разных этапах жизненного цикла семьи у супругов выше, влияния общей коммуникативной толерантности, психической ригидности и удовлетворённости браком.

Автор сопоставляет, обобщает эмпирические данные исследования (табл. 1) «Регрессионная модель силы взаимовлияния способности к эмпатии и общей коммуникативной толерантности у супругов на разных этапах жизненного цикла семьи» $N=600$, (следует учитывать, что переменная способность к эмпатии имеет прямую шкалу, а переменная общая коммуникативная толерантность – обратную), статистически значимых результатов с вероятностью ошибки $\approx 0,1\%$ и делает выводы.

Таблица 1

Регрессионная модель силы взаимовлияния способности к эмпатии и общей коммуникативной толерантности у супругов на разных этапах жизненного цикла семьи ($N=600$)

	Модель взаимовлияния 1				Модель взаимовлияния 2			
	Зависимая переменная	Независимая переменная	Константа	Коэффициент регрессии	Зависимая переменная	Независимая переменная	Константа	Коэффициент регрессии
1. СБД ($N=100$)	Способность к эмпатии	Общая коммуникативная толерантность	19,5	-,033***	Общая коммуникативная толерантность	Способность к эмпатии	57	-,259***
2. СМД ($N=100$)	Способность к эмпатии	Общая коммуникативная толерантность	22,195	-,074***	Общая коммуникативная толерантность	Способность к эмпатии	60,575	-,556***

3. СДПДС (N=100)	Способность к эмпатии	Общая коммуни- кативная то- лерант- ность	19,899	-,017***	Общая коммуни- кативная то- лерантно- сть	Способность к эмпатии	57,516	-,227***
4. СДШ (N=100)	Способность к эмпатии	Общая коммуни- кативная то- лерант- ность	23,500	-,065***	Общая коммуни- кативная то- лерантно- сть	Способность к эмпатии	61,064	-,543***
5. СДОНР (N=100)	Способность к эмпатии	Общая коммуни- кативная то- лерант- ность	24,886	-,075***	Общая коммуни- кативная то- лерантно- сть	Способность к эмпатии	60,645	-,500***
6. СДОР (N=100)	Способность к эмпатии	Общая коммуни- кативная то- лерант- ность	31,489	-,222***	Общая коммуни- кативная то- лерантно- сть	Способность к эмпатии	76,382	-1,41***

*** $p < 0,001$

У супругов без детей при повышении независимой переменной общая коммуникативная толерантность на 1 балл, зависимая переменная способность к эмпатии снижается на -0,03 балла ($\approx 3\%$). При повышении независимой переменной способность к эмпатии на 1 балл, зависимая переменная общая коммуникативная толерантность снижается на -0,26 балла ($\approx 26\%$).

У супругов с малыми детьми при повышении независимой переменной общая коммуникативная толерантность на 1 балл, зависимая переменная способность к эмпатии снижается на -0,07 балла ($\approx 7\%$). При повышении независимой переменной способность к эмпатии на 1 балл, зависимая переменная общая коммуникативная толерантность снижается на -0,56 балла ($\approx 56\%$).

У супругов, у которых дети посещают детский сад, при повышении независимой переменной общая коммуникативная толерантность на 1 балл, зависимая переменная способность к эмпатии снижается на -0,02 балла ($\approx 2\%$). При повышении независимой переменной способность к эмпатии на 1 балл, зависимая переменная общая коммуникативная толерантность снижается на -0,23 балла ($\approx 23\%$).

У супругов, у которых дети школьники, при повышении независимой переменной общая коммуникативная толерантность на 1 балл, зависимая переменная способность к эмпатии снижается на -0,07 балла ($\approx 7\%$). При повышении независимой переменной способность к эмпатии на 1 балл, зависимая переменная общая коммуникативная толерантность снижается на -0,54 балла ($\approx 54\%$).

У супругов, у которых дети отчасти независимы от родителей, при повышении независимой переменной общая коммуникативная толерантность на 1 балл, зависимая переменная способность к эмпатии снижается на -0,08

балла ($\approx 8\%$). При повышении независимой переменной способность к эмпатии на 1 балл, зависимая переменная общая коммуникативная толерантность снижается на -0,5 балла ($\approx 50\%$).

У супругов, у которых дети оставили родителей, при повышении независимой переменной общая коммуникативная толерантность на 1 балл, зависимая переменная способность к эмпатии снижается на -0,22 балла ($\approx 22\%$). При повышении независимой переменной способность к эмпатии на 1 балл, зависимая переменная общая коммуникативная толерантность снижается на -1,4 балла ($\approx 140\%$).

Таким образом, гипотеза о различии силы взаимовлияния способности к эмпатии и общей коммуникативной толерантности у супругов на разных этапах жизненного цикла семьи подтверждается. Особо следует отметить наименьшую разность во взаимовлиянии способности к эмпатии и общей коммуникативной толерантности у супругов без детей и у супругов, у которых дети посещают детский сад. Это можно объяснить тем, что супруги на данных периодах жизненного цикла семьи находятся в некой стрессовой ситуации. Если в первом случае это объясняется адаптацией супругов друг к другу, связанная с различными культурами воспитания, то во втором случае – увеличение стрессовой нагрузки на супругов, возможно, связано с адаптационным процессом передачи функции контроля за ребёнком дошкольному образовательному учреждению. По поведению ребёнка в дошкольном образовательном учреждении определяется культура взаимоотношений супругов, психологический климат в семье, что подтверждает гипотезу о снижении уровня толерантных установок и увеличение интолерантных установок у супругов, у которых дети посещают детский сад. Впервые эту мысль высказал Авнер Баркай.

Сравнение эмпирических данных исследования таблицы 2 «Регрессионная модель силы взаимовлияния способности к эмпатии и психической ригидности у супругов на разных этапах жизненного цикла семьи» ($N=600$), (следует учитывать, что переменная способность к эмпатии имеет прямую шкалу, а переменная психическая ригидность – обратную), при статистически значимых результатах с вероятностью ошибки $\approx 0,1\%$, позволяет сформулировать следующие выводы.

Таблица 2

Регрессионная модель силы взаимовлияния способности к эмпатии и психической ригидности у супругов на разных этапах жизненного цикла семьи ($N=600$)

Модель взаимовлияния 1				Модель взаимовлияния 2			
Зависимая переменная	Независимая переменная	Константа	Коэффициент регрессии	Зависимая переменная	Независимая переменная	Константа	Коэффициент регрессии

1. СБД (N=100)	Способность к эмпатии	Психическая ригидность	19,5	-,033***	Психическая ригидность	Способность к эмпатии	57	-,259***
2. СМД (N=100)	Способность к эмпатии	Психическая ригидность	26,435	-,068***	Психическая ригидность	Способность к эмпатии	149,47	-1,73***
3. СДПДС (N=100)	Способность к эмпатии	Психическая ригидность	26,618	-,062***	Психическая ригидность	Способность к эмпатии	153,58	-1,61***
4. СДШ (N=100)	Способность к эмпатии	Психическая ригидность	21,792	-,043***	Психическая ригидность	Способность к эмпатии	33,693	-,576***
5. СДОНР (N=100)	Способность к эмпатии	Психическая ригидность	28,102	-,060***	Психическая ригидность	Способность к эмпатии	171,21	-2,56***
6. СДОР (N=100)	Способность к эмпатии	Психическая ригидность	35,473	-,124***	Психическая ригидность	Способность к эмпатии	212,68	-4,62***

*** $p < 0,001$

У супругов без детей при повышении независимой переменной психическая ригидность на 1 балл, зависимая переменная способность к эмпатии снижается на -0,03 балла ($\approx 3\%$). При повышении независимой переменной способность к эмпатии на 1 балл, зависимая переменная психическая ригидность снижается на -0,26 балла ($\approx 26\%$).

У супругов с малыми детьми при повышении независимой переменной психическая ригидность на 1 балл, зависимая переменная способность к эмпатии снижается на -0,07 балла ($\approx 7\%$). При повышении независимой переменной способность к эмпатии на 1 балл, зависимая переменная психическая ригидность снижается на -1,73 балла ($\approx 173\%$).

У супругов, у которых дети посещают детский сад, при повышении независимой переменной психическая ригидность на 1 балл, зависимая переменная способность к эмпатии снижается на -0,06 балла ($\approx 6\%$). При повышении независимой переменной способность к эмпатии на 1 балл, зависимая переменная психическая ригидность снижается на -1,61 балла ($\approx 161\%$).

У супругов, у которых дети школьники, при повышении независимой переменной психическая ригидность на 1 балл, зависимая переменная способность к эмпатии снижается на -0,04 балла ($\approx 4\%$). При повышении

независимой переменной способность к эмпатии на 1 балл, зависимая переменная психическая ригидность снижается на -0,58 балла ($\approx 58\%$).

У супругов, у которых дети отчасти независимы от родителей, при повышении независимой переменной психическая ригидность на 1 балл, зависимая переменная способность к эмпатии снижается на -0,06 балла ($\approx 6\%$). При повышении независимой переменной способность к эмпатии на 1 балл, зависимая переменная психическая ригидность снижается на -2,56 балла ($\approx 256\%$).

У супругов, у которых дети оставили родителей, при повышении независимой переменной психическая ригидность на 1 балл, зависимая переменная способность к эмпатии снижается на -0,12 балла ($\approx 12\%$). При повышении независимой переменной способность к эмпатии на 1 балл, зависимая переменная психическая ригидность снижается на -4,62 балла ($\approx 462\%$).

Наибольшее влияние способности к эмпатии на снижение уровня негативной коммуникативной установки у супругов, у которых дети оставили родителей. Это можно объяснить тем, что мудрость – это осознание того, что наш жизненный опыт – весьма относителен. Анализ статистических показателей взаимовлияния способности к эмпатии и психической ригидности у супругов на разных этапах жизненного цикла семьи, позволяет утверждать о подтверждении гипотезы о различии способности к эмпатии психической ригидности у супругов на разных этапах жизненного цикла семьи.

Анализ эмпирических данных таблицы 3 «Регрессионная модель силы взаимовлияния способности к эмпатии и удовлетворённости браком у супругов на разных этапах жизненного цикла семьи» ($N=600$), (следует учитывать, что переменные способность к эмпатии и удовлетворённость браком имеют прямые шкалы), статистически значимых результатов с вероятностью ошибки $\approx 0,1\%$, позволяет прийти к следующим выводам.

Таблица 3

Регрессионная модель силы взаимовлияния способности к эмпатии и удовлетворённости браком у супругов на разных этапах жизненного цикла семьи ($N=600$)

	Модель взаимовлияния 1				Модель взаимовлияния 2			
	Зависимая переменная	Независимая переменная	Константа	Коэффициент регрессии	Зависимая переменная	Независимая переменная	Константа	Коэффициент регрессии
1. СБД ($N=100$)	Способность к эмпатии	Удовлетворённость браком	17,712	,002***	Удовлетворённость браком	Способность к эмпатии	33,015	,004***
2. СМД ($N=100$)	Способность к эмпатии	Удовлетворённость браком	17,388	,034***	Удовлетворённость браком	Способность к эмпатии	30,056	,083***

3. СДПДС (N=100)	Способность к эмпатии	Удовлетворённость браком	15,333	,138***	Удовлетворённость браком	Способность к эмпатии	19,685	,349***
4. СДШ (N=100)	Способность к эмпатии	Удовлетворённость браком	13,366	,257***	Удовлетворённость браком	Способность к эмпатии	12,268	,719***
5. СДОНР (N=100)	Способность к эмпатии	Удовлетворённость браком	15,556	,161***	Удовлетворённость браком	Способность к эмпатии	25,628	,430***
6. СДОР (N=100)	Способность к эмпатии	Удовлетворённость браком	3,429	,496***	Удовлетворённость браком	Способность к эмпатии	17,247	,874***

*** $p < 0,001$

У супругов без детей при повышении независимой переменной удовлетворённость браком на 1 балл, зависимая переменная способность к эмпатии повышается на 0,002 балла ($\approx 0,2\%$). При повышении независимой переменной способность к эмпатии на 1 балл, зависимая переменная удовлетворённость браком повышается на 0,004 балла ($\approx 0,4\%$).

У супругов с малыми детьми при повышении независимой переменной удовлетворённость браком на 1 балл, зависимая переменная способность к эмпатии повышается на 0,03 балла ($\approx 3\%$). При повышении независимой переменной способность к эмпатии на 1 балл, зависимая переменная удовлетворённость браком повышается на 0,08 балла ($\approx 8\%$).

У супругов, у которых дети посещают детский сад, при повышении независимой переменной удовлетворённость браком на 1 балл, зависимая переменная способность к эмпатии повышается на 0,14 балла ($\approx 14\%$). При повышении независимой переменной способность к эмпатии на 1 балл, зависимая переменная удовлетворённость браком повышается на 0,35 балла ($\approx 35\%$).

У супругов, у которых дети школьники, при повышении независимой переменной удовлетворённость браком на 1 балл, зависимая переменная способность к эмпатии повышается на 0,26 балла ($\approx 26\%$). При повышении независимой переменной способность к эмпатии на 1 балл, зависимая переменная удовлетворённость браком повышается на 0,72 балла ($\approx 72\%$).

У супругов, у которых дети отчасти независимы от родителей, при повышении независимой переменной удовлетворённость браком на 1 балл, зависимая переменная способность к эмпатии повышается на 0,16 балла ($\approx 16\%$). При повышении независимой переменной способность к эмпатии на 1 балл, зависимая переменная удовлетворённость браком повышается на 0,43 балла ($\approx 43\%$).

У супругов, у которых дети оставили родителей, при повышении независимой переменной удовлетворённость браком на 1 балл, зависимая переменная способность к эмпатии повышается на 0,5 балла ($\approx 50\%$). При повышении независимой переменной способность к эмпатии на 1 балл, зависимая переменная удовлетворённость браком повышается на 0,87 балла ($\approx 87\%$).

Результаты, представленные в таблице 3, позволяют говорить о различии взаимовлияния способности к эмпатии и удовлетворённости браком, что подтверждает гипотезу: «Сила взаимовлияния способности к эмпатии и удовлетворённости браком у супругов на разных этапах жизненного цикла семьи различна». В наибольшей степени способность к эмпатии повышает удовлетворённость браком у супругов, у которых дети школьники и у супругов, у которых дети оставили родителей.

Как известно, удовлетворённость браком имеет U-образную кривую: «Статистический и графический методы анализа удовлетворённости браком по изучаемым выборкам указывают на U-образную кривую, описывающую динамику удовлетворённости браком в семейных парах с разным социальным статусом детей в структуре семьи. Это можно объяснить тем, что в тех семьях, у которых процесс социализации детей находится в активной фазе (супруги, у которых дети посещают детский сад и супруги, у которых дети школьники), родители находятся в постоянном напряжении. Причём, напряжение вызвано воспитанием самих родителей. Воспитываются такие качества личности, как чувство долга, ответственности и развиваются морально-этические требования к себе и окружающим» [1].

Автор анализирует эмпирические данные таблицы 4 «Регрессионная модель силы взаимовлияния общей коммуникативной толерантности и психической ригидности у супругов на разных этапах жизненного цикла семьи» ($N=600$), (следует учитывать, что переменные общая коммуникативная толерантность и психическая ригидность имеют обратные шкалы). Статистически значимые результаты с вероятностью ошибки $\approx 0,1\%$ позволяют сделать следующие выводы.

Таблица 4

Регрессионная модель силы взаимовлияния общей коммуникативной толерантности и психической ригидности у супругов на разных этапах жизненного цикла семьи ($N=600$)

	Модель взаимовлияния 1				Модель взаимовлияния 2			
	Зависимая переменная	Независимая переменная	Константа	Коэффициент регрессии	Зависимая переменная	Независимая переменная	Константа	Коэффициент регрессии
1. СБД ($N=100$)	Общая коммуникативная толерантность	Психическая ригидность	17,51	,297***	Психическая ригидность	Общая коммуникативная толерантность	80,86	,695***

2. СМД (N=100)	Общая коммуникативная толерантность	Психическая ригидность	33,55	,143***	Психическая ригидность	Общая коммуникативная толерантность	93,15	,484***
3. СДПДС (N=100)	Общая коммуникативная толерантность	Психическая ригидность	30,13	,188***	Психическая ригидность	Общая коммуникативная толерантность	103,0	,375***
4. СДШ (N=100)	Общая коммуникативная толерантность	Психическая ригидность	41,13	,076***	Психическая ригидность	Общая коммуникативная толерантность	102,5	,292***
5. СДОНР (N=100)	Общая коммуникативная толерантность	Психическая ригидность	30,46	,168***	Психическая ригидность	Общая коммуникативная толерантность	62,83	1,08***
6. СДОР (N=100)	Общая коммуникативная толерантность	Психическая ригидность	13,66	,286***	Психическая ригидность	Общая коммуникативная толерантность	37,49	1,67***

*** $p < 0,001$

У супругов без детей при повышении независимой переменной психическая ригидность на 1 балл, зависимая переменная общая коммуникативная толерантность повышается на 0,3 балла ($\approx 30\%$). При повышении независимой переменной общая коммуникативная толерантность на 1 балл, зависимая переменная психическая ригидность повышается на 0,7 балла ($\approx 70\%$).

У супругов с малыми детьми при повышении независимой переменной психическая ригидность на 1 балл, зависимая переменная общая коммуникативная толерантность повышается на 0,14 балла ($\approx 14\%$). При повышении независимой переменной общая коммуникативная толерантность на 1 балл, зависимая переменная психическая ригидность повышается на 0,48 балла ($\approx 48\%$).

У супругов, у которых дети посещают детский сад, при повышении независимой переменной психическая ригидность на 1 балл, зависимая переменная общая коммуникативная толерантность повышается на 0,19 балла ($\approx 19\%$). При повышении независимой переменной общая коммуникативная толерантность на 1 балл, зависимая переменная психическая ригидность повышается на 0,38 балла ($\approx 38\%$).

У супругов, у которых дети школьники, при повышении независимой переменной психическая ригидность на 1 балл, зависимая переменная общая коммуникативная толерантность повышается на 0,08 балла ($\approx 8\%$). При

повышении независимой переменной общая коммуникативная толерантность на 1 балл, зависимая переменная психическая ригидность повышается на 0,29 балла ($\approx 29\%$).

У супругов, у которых дети отчасти независимы от родителей, при повышении независимой переменной психическая ригидность на 1 балл, зависимая переменная общая коммуникативная толерантность повышается на 0,17 балла ($\approx 17\%$). При повышении независимой переменной общая коммуникативная толерантность на 1 балл, зависимая переменная психическая ригидность повышается на 1,08 балла ($\approx 108\%$).

У супругов, у которых дети оставили родителей, при повышении независимой переменной психическая ригидность на 1 балл, зависимая переменная общая коммуникативная толерантность повышается на 0,29 балла ($\approx 29\%$). При повышении независимой переменной общая коммуникативная толерантность на 1 балл, зависимая переменная психическая ригидность повышается на 1,67 балла ($\approx 167\%$).

Полученные статистические материалы по утверждению гипотезы: «Сила взаимовлияния общей коммуникативной толерантности и психической ригидности у супругов на разных этапах жизненного цикла семьи различна», гипотеза подтверждается. Причём, внешний поведенческий фактор интолерантного сознания супругов (общая коммуникативная толерантность) имеет приоритет над внутренним фактором интолерантного сознания супругов (психическая ригидность).

Автор сравнивает эмпирические данные таблицы 5 «Регрессионная модель силы взаимовлияния общей коммуникативной толерантности и удовлетворённости браком у супругов на разных этапах жизненного цикла семьи» ($N=600$), (следует учитывать, что переменная удовлетворённость браком имеет прямую шкалу, а переменная общая коммуникативная толерантность – обратную), при статистически значимых результатах с вероятностью ошибки $\approx 0,1\%$ и приходит к следующим выводам.

Таблица 5

Регрессионная модель силы взаимовлияния общей коммуникативной толерантности и удовлетворённости браком у супругов на разных этапах жизненного цикла семьи ($N=600$)

	Модель взаимовлияния 1				Модель взаимовлияния 2			
	Зависимая переменная	Независимая переменная	Константа	Коэффициент регрессии	Зависимая переменная	Независимая переменная	Константа	Коэффициент регрессии
1. СБД ($N=100$)	Общая коммуникативная толерантность	Удовлетворённость браком	83,63	-,944***	Удовлетворённость браком	Общая коммуникативная толерантность	44,27	-,213***

2. СМД (N=100)	Общая коммуникативная толерантность	Удовлетворённость браком	72,49	-,703***	Удовлетворённость браком	Общая коммуникативная толерантность	43	-,227***
3. СДПДС (N=100)	Общая коммуникативная толерантность	Удовлетворённость браком	59,06	-,223***	Удовлетворённость браком	Общая коммуникативная толерантность	28,6	-,043***
4. СДШ (N=100)	Общая коммуникативная толерантность	Удовлетворённость браком	48,66	-,053***	Удовлетворённость браком	Общая коммуникативная толерантность	25,94	-,018***
5. СДОНР (N=100)	Общая коммуникативная толерантность	Удовлетворённость браком	57,69	-,219***	Удовлетворённость браком	Общая коммуникативная толерантность	39,12	-,088***
6. СДОР (N=100)	Общая коммуникативная толерантность	Удовлетворённость браком	82,35	-1,00***	Удовлетворённость браком	Общая коммуникативная толерантность	48,67	-,278***

*** $p < 0,001$

У супругов без детей при повышении независимой переменной удовлетворённость браком на 1 балл, зависимая переменная общая коммуникативная толерантность снижается на -0,9 балла ($\approx 90\%$). При повышении независимой переменной общая коммуникативная толерантность на 1 балл, зависимая переменная удовлетворённость браком снижается на -0,21 балла ($\approx 21\%$).

У супругов с малыми детьми при повышении независимой переменной удовлетворённость браком на 1 балл, зависимая переменная общая коммуникативная толерантность снижается на -0,7 балла ($\approx 70\%$). При повышении независимой переменной общая коммуникативная толерантность на 1 балл, зависимая переменная удовлетворённость браком снижается на -0,23 балла ($\approx 23\%$).

У супругов, у которых дети посещают детский сад, при повышении независимой переменной удовлетворённость браком на 1 балл, зависимая переменная общая коммуникативная толерантность снижается на -0,22 балла ($\approx 22\%$). При повышении независимой переменной общая коммуникативная толерантность на 1 балл, зависимая переменная удовлетворённость браком снижается на -0,04 балла ($\approx 4\%$).

У супругов, у которых дети школьники, при повышении независимой переменной удовлетворённость браком на 1 балл, зависимая переменная общая коммуникативная толерантность снижается на -0,05 балла ($\approx 5\%$). При

повышении независимой переменной общая коммуникативная толерантность на 1 балл, зависимая переменная удовлетворённость браком снижается на -0,02 балла ($\approx 2\%$).

У супругов, у которых дети отчасти независимы от родителей, при повышении независимой переменной удовлетворённость браком на 1 балл, зависимая переменная общая коммуникативная толерантность снижается на -0,22 балла ($\approx 22\%$). При повышении независимой переменной общая коммуникативная толерантность на 1 балл, зависимая переменная удовлетворённость браком снижается на -0,09 балла ($\approx 9\%$).

У супругов, у которых дети оставили родителей, при повышении независимой переменной удовлетворённость браком на 1 балл, зависимая переменная общая коммуникативная толерантность снижается на -1,0 балла ($\approx 100\%$). При повышении независимой переменной общая коммуникативная толерантность на 1 балл, зависимая переменная удовлетворённость браком снижается на -0,28 балла ($\approx 28\%$).

Подтверждение гипотезы: «Сила взаимовлияния общей коммуникативной толерантности и удовлетворённости браком у супругов на разных этапах жизненного цикла семьи различна» в случае общей коммуникативной толерантности и удовлетворённости браком также имеет место. Удовлетворённости браком имеет большое влияние на уровень негативной общей коммуникативной установки, так как психологический климат в семье играет большую роль в формировании установок и действий в окружающем мире. Влияние удовлетворённости браком на общую коммуникативную толерантность у супругов, у которых дети школьники, и у супругов, у которых дети отчасти независимы от родителей, снижается, это объясняется снижением удовлетворённости браком у супругов.

На основании анализа полученных эмпирических данных таблицы 6 «Регрессионная модель силы взаимовлияния психической ригидности и удовлетворённости браком у супругов на разных этапах жизненного цикла семьи» ($N=600$), (следует учитывать, что переменная удовлетворённость браком имеет прямую шкалу, а переменная психическая ригидность – обратную), с вероятностью ошибки $\approx 0,1\%$ можно сделать следующие выводы.

Таблица 6

Регрессионная модель силы взаимовлияния психической ригидности и удовлетворённости браком у супругов на разных этапах жизненного цикла семьи ($N=600$)

	Модель взаимовлияния 1				Модель взаимовлияния 2			
	Зависимая переменная	Независимая переменная	Константа	Коэффициент регрессии	Зависимая переменная	Независимая переменная	Константа	Коэффициент регрессии
1. СБД ($N=100$)	Психическая ригидность	Удовлетворённость браком	153,2	-1,1***	Удовлетворённость браком	Психическая ригидность	45,41	-,11***

2. СМД (N=100)	Психическая ригидность	Удовлетворённость браком	148,2	-,97***	Удовлетворённость браком	Психическая ригидность	42,41	-,09***
3. СДПДС (N=100)	Психическая ригидность	Удовлетворённость браком	138,2	-,58***	Удовлетворённость браком	Психическая ригидность	33,23	-,06***
4. СДШ (N=100)	Психическая ригидность	Удовлетворённость браком	157,1	-1,5***	Удовлетворённость браком	Психическая ригидность	42,08	-,13***
5. СДОНР (N=100)	Психическая ригидность	Удовлетворённость браком	138,3	-,62***	Удовлетворённость браком	Психическая ригидность	39,18	-,04***
6. СДОР (N=100)	Психическая ригидность	Удовлетворённость браком	219,2	-2,9***	Удовлетворённость браком	Психическая ригидность	51,67	-,14***

*** $p < 0,001$

У супругов без детей при повышении независимой переменной удовлетворённость браком на 1 балл, зависимая переменная психическая ригидность снижается на -1,1 балла ($\approx 110\%$). При повышении независимой переменной психическая ригидность на 1 балл, зависимая переменная удовлетворённость браком снижается на -0,11 балла ($\approx 11\%$).

У супругов с малыми детьми при повышении независимой переменной удовлетворённость браком на 1 балл, зависимая переменная психическая ригидность снижается на -0,97 балла ($\approx 97\%$). При повышении независимой переменной психическая ригидность на 1 балл, зависимая переменная удовлетворённость браком снижается на -0,09 балла ($\approx 9\%$).

У супругов, у которых дети посещают детский сад, при повышении независимой переменной удовлетворённость браком на 1 балл, зависимая переменная психическая ригидность снижается на -0,58 балла ($\approx 58\%$). При повышении независимой переменной психическая ригидность на 1 балл, зависимая переменная удовлетворённость браком снижается на -0,06 балла ($\approx 6\%$).

У супругов, у которых дети школьники, при повышении независимой переменной удовлетворённость браком на 1 балл, зависимая переменная психическая ригидность снижается на -1,5 балла ($\approx 150\%$). При повышении независимой переменной психическая ригидность на 1 балл, зависимая переменная удовлетворённость браком снижается на -0,13 балла ($\approx 13\%$).

У супругов, у которых дети отчасти независимы от родителей, при повышении независимой переменной удовлетворённость браком на 1 балл,

зависимая переменная психическая ригидность снижается на -0,62 балла ($\approx 62\%$). При повышении независимой переменной психическая ригидность на 1 балл, зависимая переменная удовлетворённость браком снижается на -0,04 балла ($\approx 4\%$).

У супругов, у которых дети оставили родителей, при повышении независимой переменной удовлетворённость браком на 1 балл, зависимая переменная психическая ригидность снижается на -2,9 балла ($\approx 290\%$). При повышении независимой переменной психическая ригидность на 1 балл, зависимая переменная удовлетворённость браком снижается на -0,14 балла ($\approx 14\%$).

Таким образом, гипотеза: «Сила взаимовлияния психической ригидности и удовлетворённости браком у супругов на разных этапах жизненного цикла семьи различна» подтверждается. Удовлетворённость браком способствует снижению психической ригидности.

В предыдущей работе автор проверял гипотезу о ведущей роли способности к эмпатии в формировании толерантного сознания у супругов. Исследование проводилось по всей выборке $N=600$. Результаты исследования представлены ниже: Согласно модели взаимовлияния изучаемых переменных, характеризующих толерантное сознание супругов, (рис. 1) можно сделать следующие выводы, что способность к эмпатии в наибольшей степени влияет на психическую ригидность, общую коммуникативную толерантность (поведенческий компонент толерантного сознания) и на удовлетворённость браком. На втором месте по взаимовлиянию между изучаемыми переменными находится удовлетворённость браком.

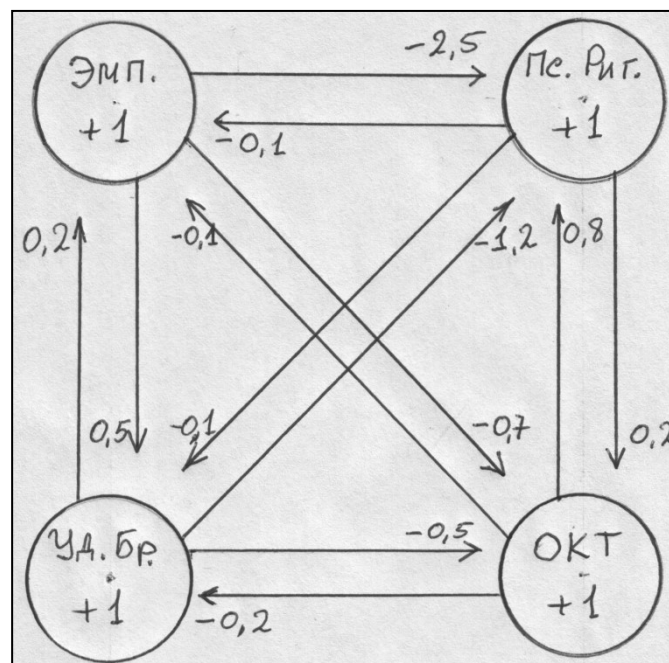


Рисунок 1. Модель взаимовлияния способности к эмпатии (Эмп.), психической ригидности (Пс. Риг.), общей коммуникативной толерантности (ОКТ) и удовлетворённости браком (Уд. Бр.) у супругов ($N=600$).

При повышении изучаемой переменной на (+1) – смотреть в направлении стрелки, на сколько баллов изменится зависимая переменная. При интерпретации следует учитывать, что переменные Эмп. и Уд. Бр. – прямые шкалы, а переменные Пс. Риг. и ОКТ – обратные шкалы.

Таким образом, внутренний компонент толерантного сознания: способность к эмпатии и удовлетворённость браком в большей мере влияют на поведенческий компонент проявления интолерантного сознания. Предполагается, что развитие способности к эмпатии будет способствовать развитию формирования толерантного сознания супругов. Способность к эмпатии является основным источником в познании психоэмоциональной сферы, как отдельных индивидуумов, так и групповых психоэмоциональных ситуаций и выступает основным внутренним фактором формирования толерантного сознания супругов [4]

Эмоции – непосредственное психическое отражение отношений к явлениям окружающей действительности и собственным состояниям, представляющее целостное единство его вегетативных и когнитивных компонентов. Когнитивный компонент эмоций более изучен и зачастую идентифицируется с самим феноменом эмоций. С другой стороны, в эмоциях непосредственно проявляется истинная природа и внутренняя структура субъекта, что и отличает их от мыслительных процессов как процессов опосредованных пространственно-временными и символически-операторными компонентами. Эмоции обусловлены инстинктами, желаниями, стремлениями человека, а также связаны с важными, ценными для него событиями. Эмоции выполняют очень важную функцию: они являются внутренним средством контроля психической деятельности, обуславливают поведение. Аристотель понимал эмоции как отдельный способ получения новых знаний, а непосредственно ощущения, проявления эмоций — как предугадывание событий. Со временем это мнение подвергалось изменениям. И. Кант говорил об эмоциях как об опосредованной возможности ощущений, переживаний, не проводя параллелей между чувствами и способами получения новых знаний. Эмоциональность тесно связана с личностными особенностями: желаниями, стремлениями человека, его взглядами на людей и окружающий мир и формируются главным образом в семье. Эмпатический способ общения — это умение, способность одного человека ощущать и разделять переживания другого. Происходит нечто вроде слияния эмоционального состояния двух людей. Это умение настолько сочувствовать, сопереживать человеку, что сам начинаешь чувствовать радость, страх, боль и т. д. Подобный способ общения многогранен. Он состоит из умения войти во внутренний мир другого; чувствовать все происходящие в нем перемены, изменения эмоционального состояния. Может создаться впечатление, что на какой-то промежуток времени один человек начинает жить жизнью другого, при этом он не пытается оценить или осудить его. Это способность почувствовать то, что другой может даже не осознавать. При этом очень важно не пытаться разъяснить переживаемые ощущения человеку, так как это может причинить ему боль, страдание. В любом случае мы оцениваем поступки и переживания других через призму

собственного мнения и отношения к реальности. Вступая в эмпатический способ общения, нужно на какое-то время забыть о собственном «я», для того чтобы «услышать» и почувствовать другого. Подобный способ общения доступен лишь сильным и подготовленным людям, которые не боятся потерять себя в ощущениях и переживаниях другого, которые уверены в своих возможностях и знают, что при желании могут выйти из эмоционального состояния другого человека. Эмпатическое общение — это сложный процесс, который требует внимания, внутренней силы, чуткости и большой ответственности. Эмпатия — это то качество, без которого невозможно представить работу психолога, консультанта, психотерапевта. Именно оно позволяет проникнуться проблемой клиента, понять истинную причину его беспокойства. Иными словами, эмпатию можно назвать эмоциональным отзывом, который возникает посредством простых и сложных форм личностного реагирования, т. е. умение радоваться, грустить, страдать, наслаждаться вместе с другим человеком, разделять его чувства. В основании любой из форм эмпатии находится децентрация. Сопереживание порождает в человеке желание помочь тому, с кем он разделяет чувства. Чем сильнее альтруистское настроение, тем больше людей рядом с человеком, которым он старается помочь. Общая задача в социализации детей заключается в приобщении ребёнка к нормам и ценностям, к социальным общностям и группам, в формировании социально-зрелой личности. Иначе говоря, ребёнок в структуре семьи готовится к самостоятельной жизни в качестве независимой личности. Подготовка ребёнка к самостоятельной жизни происходит в результате воздействия поведения родителей в процессе отработки схем ролевого поведения. Поведение родителей зависит от их самосознания. Для определения качества самосознания личности, проявляющейся в поведении, вводится понятие толерантного и интолерантного сознания. Толерантное сознание супругов будет способствовать формированию психологически устойчивой личности ребёнка, чтобы способствовать успешной социализации личности на последовательных жизненных этапах развития семьи. Иначе говоря, комфортная экологическая атмосфера семьи создаётся толерантным сознанием супругов. Для изучения изменения сознания супругов от начала семейной жизни до её завершения, вводится понятие «жизненный цикл семьи». Понятие «жизненный цикл семьи» возникает тогда, когда создаётся выборка по определённым критериям. В нашем случае, в исследовании акцент делается на участии детей супругов на определённых стадиях социализации. В отдельной лишь взятой семье, семейные терапевты используют понятия «история семьи» в западной литературе для характеристики последовательности возрастных стадий и сменой возрастных ролей супругов используются понятия «курс жизни» или социология курса жизни». Высказывается предположение, что классификация жизненных циклов у супругов происходят изменения социального статуса детей в структуре семьи, так как изменение структуры сознания у супругов происходит вместе с изменением элемента структуры семьи — ребёнка. Иначе говоря, развитие сознания ребёнка и развитие сознания супругов — это двуединый процесс. В формировании толерантного сознания у супругов

большую роль играет способность к эмпатии. Автор высказывает предположение, что способность к эмпатии и способность к любви – суть одно.

Гармоничное развитие личности возможно при развитии двух противоположных: сильного «Я», центрация (переживание своих чувств) и способности приглушить «Я», децентрация (настройка на понимание чувств других людей). Сильное «Я» личности возможно лишь при развитии способности к эмпатии, любви. При тренировке переключения на переживание своих чувств и переживание чувств других людей, происходит развитие способности к эмпатии. Обретя способность сознательного переключения на понимание других людей, чувства сильного «Я» (личность) укрепляются. Способность переключаться, быть в самом себе и других людях – залог гармоничной личности с крепким сознанием себя. Речь идёт о двух мирах: психосфере (чувства других людей) и реальном мире (субъективные переживания). Для понимания психосферы нужно научиться приглушать своё «Я», а для реального осознания необходимо сильное чувство «Я». При тренировке нужно чувствовать границу между двумя областями мира (осознание переключения), иначе образы из психосферы могут вызывать иллюзии. Но и сильное чувство «Я», вторгаясь в психосферу, искажает восприятие чувств и образов. Любви нужно учиться, чувство любви можно развивать. Невозможно любить без эмпатических способностей, так же как нельзя без любви обладать эмпатийностью. Развитие чувства любви и способности к эмпатии возможно при осознании чувства единства с окружающим миром, принятие в себя другого существа и чувствовать себя в другом существе (отдача себя). В основе толерантного сознания находится развитое чувство любви и способность к эмпатии. Правильное восприятие реальности другого возможно при желании и способности смотреть на всё глазами другого, учитывая его опыт, причём, вчувствование в другого должно быть искренним, человек не должен играть роль, должен быть самим собой. Также недопустимо оценивание человека, так как оценка есть форма морального осуждения. Оценка ограничивает поведение, награждая и наказывая формы поведения. Способность к эмпатии и любви в аспекте толерантного сознания играет большую роль в создании гармоничных отношений внутри семейной структуры. Невозможно любить без способности к эмпатии. Без антиципации эмоциональной сферы невозможно объективно познавать окружающий мир. Предвидение эмоциональной сферы других людей, позволяет эффективно управлять процессом достижения поставленных жизненных целей, ибо управлять – значит предвидеть. Выдвинутые в ходе исследования гипотезы, полностью подтвердились. Толерантное сознание у супругов в наибольшей степени детерминировано способностью к эмпатии и любви.

Библиографический список

1. Коноплёва Л.С., Курилович М.А. Анализ ригидности и удовлетворённости браком у семейных пар с разным социальным статусом детей в структуре семьи // *Universum: Психология и образование : электрон. научн. журн.* 2014. № 3(4).

URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/1089> (дата обращения: 03.01.2017).

2. Коноплёва Л.С. Анализ способности к эмпатии у семейных пар с разным социальным статусом детей в структуре семьи [Текст] / Л.С.Коноплёва, М.А. Курилович // Психологические науки: теория и практика: материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.). — М.: Буки-Веди, 2014. — С. 35-38.

3. Коноплёва Л.С. Множественный линейный регрессионный анализ способности к эмпатии, общей коммуникативной толерантности, ригидности и удовлетворённости браком супругов на разных этапах жизненного цикла семьи [Текст] / Л.С. Коноплёва // Психологические науки: теория и практика: материалы III междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). — М.: Буки-Веди, 2015. — С. 47-51.

4. Коноплёва Л.С., Коноплёв Н.Н., Курилович М.А. Сравнительный регрессионный анализ взаимовлияния компонентов толерантного сознания у супругов // Теория и практика современной науки: Образование и педагогика: электронный научный журнал. - 2016. - № 7(13). - С. 428-436 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.modern-j.ru> (дата обращения: 23.10.2016).

5. Леонтьев Д.А. К операционализации понятия толерантность // Вопросы психологии. — 2009. — №5. — С. 3-16.

6. Олифинович Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов. СПб.: Речь, 2006. — 360 с.

7. Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. М.: Смысл, 2008. — 172 с.

8. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика семьи / под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: Издат. Дом “Бахрах-М”, 2009. — 695 с.

9. Barcai A. Normative family development // Journal of marriage and family therapy, 1981. - Vol.7. - № 3. - P. 353-358.

10. Rogers C.R. Empatic: an unappreciated way of being // The Counseling Psychologist. 1975. V. 5. № 2. P. 2-10.

Научное издание

Мир педагогики и психологии

Международный научно-
практический журнал

№ 2(7), 2017

По вопросам и замечаниям к изданию, а также предложениям к
сотрудничеству обращаться по электронной почте mail@scipress.ru

Подготовлено с авторских оригиналов



Формат 60x84/16. Тираж 100 экз.

Издательство ИП Плесканюк Татьяна Николаевна

Адрес редакции: Россия, 603037, г. Нижний Новгород,
ул. Островского, 9.