

Министерство просвещения Российской Федерации
Министерство образования и молодежной политики Свердловской области
ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-
педагогический университет»

**ВСЕРОССИЙСКИЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ФОРУМ
«ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ»**

2-5 октября 2023 г.

Сборник материалов

Екатеринбург- Нижний Тагил

РГППУ

2023

УДК

ББК

А43

Психология профессионального становления: сборник материалов Всероссийского научно-практического форума, 2-5 октября 2023 г., Екатеринбург / под ред. Э.Ф. Зеера. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2023. – 163 с. – Текст: непосредственный.

ISBN

Освещены проблемы профессионального и профессионально-педагогического образования, рассмотрены вопросы наставничества как формы профессионального обучения, адаптации и развития молодых специалистов, представлен опыт реализации опережающей подготовки специалистов для высокотехнологических секторов экономики.

Адресован педагогам высшего и среднего профессионального образования и всем, кто интересуется инновационными образовательными технологиями.

Материалы публикуются в авторской редакции. Ответственность за содержание статей, правильность приведения цитат несут авторы.

УДК

ББК

Научный редактор:

Э.Ф. Зеер – чл.-корр. РАО, д-р психол. наук, проф., директор НОЦ инноваций в профессиональном образовании, РГППУ

Редакционная коллегия:

И.А. Курочкина – канд. психол. наук, доцент, РГППУ

О.В. Мухлынина – канд. психол. наук, доцент, РГППУ

Рецензенты: д-р пед. наук, профессор Е. А. Казаева (ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»); канд. психол. наук, доцент В.В. Дикова (НТГСПИ (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»).

ISBN

© ФГАОУ ВО «Российский
государственный профессионально-
педагогический университет», 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Аболина Н.С. О факторах саморазвития личности	6
Аристова И.С. Курочкина И.А.	10
Белякова Е.Г. Профессиональное самоопределение студентов педагогических направлений	17
Березина В.А., Плескач Ю.А. Виктимное поведение как предпосылка буллинга у студентов колледжа	21
Березина В.А., Распопова А.А. Взаимосвязь тревожности и самооценки детей младшего подросткового возраста	28
Веретенникова К.С., Курочкина И.А. Изучение особенностей проявления агрессивности и самоотношения подростков	34
Дикова В.В. Новая темпоральность выбора профессии в цифровую эпоху	44
Дундукова А.В., Носакова Т.В. Организационно-управленческие аспекты художественно-эстетического воспитания детей	49
Ерохина С.А., Лебедева Е.В. Цифровой ориентир как возможность применения vt-технологий в профориентации молодежи	56
Жданова Н.Е., Романова А.А. Взаимосвязь компонентов психологической культуры и профессиональной идентичности педагогов	62
Заводчиков Д.П. Прологомены к психологии профессионального жизненного пути	72
Заводчикова О.Э. Проблемы и перспективы профессиональной ориентации и профессионального самоопределения личности в современном мире	78
Затопляева О.А., Лебедева Е.В. Исследование стрессоустойчивости и удовлетворённости трудом у специалистов ювелирных предприятий	84
Захарченко И.С. Роль образовательной среды в становлении цифровой культуры школьников	90
Змеева П.А., Холопова Е.С. Особенности пространственного воображения и пространственного мышления у студентов вуза разных направлений подготовки	97
Кайгородова А.Е. Исследование способности к проектированию персонализированной образовательной траектории студентов	104
Камракова Н.Ю. Личностные детерминанты коммуникативной компетентности студентов-психологов	109
Козюлькова Е.В., Котова С.С. Восприятие настоящего и будущего студентами с разным уровнем тревожности и конфликтности	115

Т.А. Куликова Профессиональное становление будущего педагога дополнительного образования	122
Лиханова С.В., Горфинкель В.А. Исследование взаимосвязи стрессоустойчивости и удовлетворенности трудом педагогов дошкольного образования	128
Малинина Д.А., Лопес Е.Г. Тип отношения и предрасположенность личности к конфликтному поведению студентов	133
Малышева Е.В., Евплова Е.В. формирование надпрофессиональных компетенций педагогов-наставников в рамках реализации федерального проекта «Профессионалитет»	140
Маркова Т.Ю., Холопова Е.С. Взаимосвязь буллинг-структуры и сплоченности нового коллектива	148
Матюшкина Е.Г., Лопес Е.Г. Развитие 4к компетенций у обучающихся подросткового возраста	154
Морозова С.А., Журавлева Е.В., Дитковская Е.А. Виртуальные мастерские как элемент практической подготовки обучающихся СПО к демонстрационному экзамену	160
Мухлынина О.В., Саратова А.В. Самооценка в профессиональном самоопределении старшеклассников.	167
Недайводина К.Д., Курочкина И.А. Взаимосвязь профессионального самоопределения и осмысленности жизни	172
Носакова Т.В., Михайлова А.И. Особенности гуманизации, индивидуализации и персонализации в современном образовании	180
Охотникова П.С., Жданова Н.Е. Агрессивность как предпосылка проявления буллинга в подростковом возрасте	189
Паначёва Т.А., Холопова Е.С. Самоорганизация и саморегуляция учебно-профессиональной деятельности студентов вуза и колледжа	197
Пашкевич Н.А. Особенности преподавания иностранного языка с учетом профессиональной направленности программ среднего профессионального образования	203
Пермякова А.О., Носакова Т.В. Исследование агрессивности подростков в условиях общеобразовательной организации	208
Пиков М.А., Соколов А.В. Методология и методика преподавания «правоведения» для студентов, обучающихся по правоведческим программам	214
Ракинцева Т.А., Курочкина И.А. Активная образовательная среда и мотивация учебной деятельности обучающихся младшего подросткового возраста	220
Рязанов А.А., Орехова Т.Ф. Смысл жизни и жизнестойкость как личностные ресурсы учащейся молодежи студенческого возраста	225

Сергеев И.С. Открытые перспективы образовательной профориентации	231
Степанова М.В. Методология профессионального становления и профессионального образования студента СПО	236
Тимощук И.А., Тяпкина Т.М. Феноменология коррективно-подготовительного аспекта методики преподавания иностранного языка П.Б. Гурвича	243
Тихонова Е.Ю., Жданова Н.Е. Взаимосвязь социального интеллекта и эмпатии детей старшего дошкольного возраста	250
Урванова Г.В., Лопес Е.Г. Профессиональная идентичность и мотивация студентов технических профессий колледжа	259
Шаров А.А., Зюзькевич Ю.А. Взаимосвязь профессиональной идентичности и временной перспективы у студентов колледжа	263
Шашкова М.И., Холопова Е.С. Взаимосвязь темперамента и стрессоустойчивости у студентов психологов	268
Шевцова М.П., Котова С.С. Взаимосвязь стрессоустойчивости и личностной тревожности у студентов с разным уровнем саморегуляции	273
Широкова Е.А., Жданова Н.Е. Исследование психологической готовности к школе в контексте взаимодействия родителей с детьми старшего дошкольного возраста	280
Шишкина Е.В., Евплова Е.В., Якупов В.Р. Формирование финансовой грамотности как элемента профессионального становления школьников	288
Шушпанова А.В. Сущность и стадии психолого-педагогической категории «Профессиональное становление»	293
Яшкина Д.В. Адаптация в профессиональной деятельности педагога-психолога	302
Ячmeneва Е.С., Многофункциональная комната психологической разгрузки как одно из средств охраны труда	307

О ФАКТОРАХ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ABOUT THE FACTORS OF PERSONAL SELF-DEVELOPMENT

Аннотация. В статье рассматриваются рефлексия и творческий потенциал, как факторы саморазвития личности, которые обеспечивают новые возможности, способствуют успешной реализации субъекта в различных сферах, позволяют преодолевать собственные ограничения, адекватно и своевременно реагировать на социальные изменения.

Abstract. The article considers reflection and creativity as factors of self-development of the individual, which provide new opportunities, contribute to the successful realization of the subject in various fields, allow overcoming their own limitations, adequately and timely respond to social changes.

Ключевые слова: саморазвитие личности, факторы саморазвития личности, рефлексия, творческий потенциал.

Keywords: self-development of personality, factors of self-development of personality, reflection, creative potential

Развитие новых организационных форм обучения: центров подготовки кадров, консультативных фирм, корпоративных и виртуальных университетов, образовательных сетей и т.п. ориентируют специалистов на постоянное повышение профессионализма, участие в различных проектах, готовность к изменениям, а преподавателей – на совершенствование педагогического мастерства. Для успешного развития в профессии важны устойчивые индивидуально-личностные и профессионально-важные качества, а также специ-

альные способности, которые определяют *саморазвитие личности* и стратегии ее реализации.

В рамках культурно-исторической концепции Л.С. Выготского развитие рассматривается как процесс освоения человеком культуры посредством овладения своим поведением, познавательными процессами, как развитие высших психических функций. Саморазвитие – внутренняя составляющая развития, обеспечивающая возможность перехода на качественно новую ступень [2, 5].

Профессиональное развитие и саморазвитие в профессии, часто отождествляются и рассматриваются как процесс прогрессивного изменения личности, которое детерминировано профессиональной деятельностью, социальной средой, собственной активностью человека (Н.С. Глуханюк; Э.Ф.Зеер; Ю.П. Поваренков и др.) и направлено на высокий уровень профессионализма и профессиональных достижений (А.А. Деркач, В. Г. Зазыкин). Саморазвитие в профессии рассматривается как проявление самодвижения, спонтанности, творчества и определяется как способность человека к самопроектированию жизнедеятельности, к творческой самореализации (Л.М. Митина и др.) [1].

В зарубежных теориях личности *источниками саморазвития* рассматриваются внутренние противоречия, конфликты (А. Адлер; З. Фрейд; Э. Фромм; К. Хорни); стремление человека к обретению духовных ценностей (Э. Шпрангер); врожденное стремление к самоосуществлению или самоисполнению (Ш. Бюлер); стремление к обретению самости, становление неповторимого и целостного индивида (К.Г. Юнг); к «проприуму» – динамичной развивающейся системе (Г. Олпорт). Гуманистическая психология акцентировала внимание на развитии творческого потенциала человека, его потребности в самоактуализации (А. Маслоу, К. Роджерс). В рамках социально-когнитивной теории – концепция самоэффективности А. Бандуры – способность человека к саморегуляции, реализуется через самонаблюдение, самооценку и самоответ [6].

Важнейшим механизмом саморазвития личности является рефлексия, которая определяет выбор направления изменений. Рефлексия позволяет субъекту, познав себя, овладеть способами познания и преобразования мира (К.А. Абульханова-Славская; Б.Г. Ананьев; Л.И. Анцыферова; А.В. Брушлинский; С.Л. Рубинштейн и др.). Рефлексивная культура обуславливает интенсивность и содержание опыта профессионалов, переосмысление приемов собственного мастерства, осознание возможностей и перспектив. Развитая рефлексия позволяет: эффективно действовать в неопределенных ситуациях; реализовать новые идеи и технологии, а также находить нестандартные способы решения задач, изменять стереотипы.

Рефлексивный процесс как процесс самопознания включает несколько составляющих: перцептивный, когнитивный, коммуникативный, личностный, интеллектуальный, эмоциональный, оценочный, регулятивный (Г.М. Андреева, А.В. Петровский, Л.А. Петровская, Н.М. Пинегина, Г.П. Щедровицкий и др.), Развитие рефлексии представляет собой взаимодействие ее структурных компонентов [1].

В соответствии с принципом единства сознания и деятельности: изменения в деятельности приводят к изменению рефлексивных компонентов, изменение рефлексии приводит к изменению целей, приемов и способов реализации деятельности. Развиваются коммуникативные умения: выстраивание личностных границ, соблюдая автономию других; когнитивный компонент рефлексии – критичное отношение к содержанию воспринимаемой информации, моделям поведения. В эмоционально-волевой сфере развиваются умения сопереживать другим, сдерживать эмоции в критических ситуациях, регулировать и организовывать деятельность в соответствии с целями и сложившейся ситуацией. Рефлексия способствует принятию себя со всеми достоинствами и недостатками; познанию себя и окружающих в коммуникативном взаимодействии; установлению эмоциональных отношений и организации совместной деятельности.

Необходимыми условиями развития рефлексивной практики являются:

- соотнесенность с реальной профессиональной деятельностью;
- нивелировка статусных барьеров;
- целостное построение рефлексивной среды.

Развитие, профессиональное развитие, саморазвитие всегда детерминировано возможностями человека, его потенциалом, свойствами, которые могут проявиться в определенных условиях. Потенциал, как возможности и внутренние ресурсы, становится основой для реализации идей личности в собственном развитии и преобразовании. Важной составляющей саморазвития личности является творческий потенциал, как способность, как потенциальные возможности, как источник саморазвития человека. Творческий потенциал – это совокупность фундаментальных свойств личности, которые интегрируются в ее возможности. Они способны обеспечивать протекание продуктивной деятельности, в которую включена личность [3, 4].

Творческий потенциал включает набор приемов и способов решения разнообразных задач. Это совокупность восполняемых ресурсов, позволяющих создавать новые, оригинальные, качественно иные, но более высокого уровня, материальные и духовные ценности. Ресурсная восполняемость творческого потенциала обеспечивается за счет большой познавательной активности субъекта, его склонности к нешаблонным действиям.

Творческий потенциал – это система личностных способностей, позволяющая реализоваться в различных видах деятельности; менять способы и приёмы действий в соответствии с новыми условиями; достигать цели и преодолевать возникающие препятствия, включающая ряд специальных способностей. Творческий потенциал проявляется в новых подходах, средствах и методах, отношениях к деятельности и связан с потребностью в творчестве.

Современные реалии способствуют стремлению к самопознанию и определению ориентиров желаемых изменений личности. Поэтому необходимо учитывать реальные жизненные обстоятельства человека, его усилия в

желании познать себя, определить свои ресурсы и потребности, принятии ответственности за личностные выборы.

Рефлексия и творческий потенциал личности актуализируют непрерывную реализацию возможностей и способностей, более полное самопознание, самопринятие и саморазвитие в ходе личностно-профессионального самоопределения и становления. Формируют способность и готовность субъекта к активному управлению собственным жизненным путем и деятельностью.

Список литературы

1. *Аболина Н.С.* К проблеме саморазвития личности в учебном процессе Акмеология профессионального образования. Материалы 15-й Международной научно-практической конференции 13-14 марта 2019, г. Екатеринбург. С.11-15.

2. *Асмолов А.Г.* Психология личности: Учебник./ А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.

3. *Деркач А.А.* Акмеологические резервы развития творческого потенциала личности / А.А. Деркач – М., РАГС, 2001. – 538с.

4. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей./ В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 1999. – 368с.

5. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

6. *Хьелл Л.* Теории личности : основные положения, исследования и применение [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов: пер. с англ / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб., 1997. 608 с

И. А. Курочкина, И. С. Аристова
I. A. Kurochkina, I. S. Aristova
*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург*
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
superquen@yandex.ru
irina360568@gmail.com

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ОТВЕТСТВЕННОСТИ И САМООРГАНИЗАЦИИ
СТУДЕНТОВ**
**RELATIONSHIP OF RESPONSIBILITY AND SELF-ORGANIZATION OF
STUDENTS**

Аннотация. В статье рассматривается изучение взаимосвязи ответственности и самоорганизации, раскрыто содержание, представлены основные понятия, результаты эмпирического исследования ответственности и самоорганизации студентов.

Abstract. The article reveals the content, presents the basic concepts, the results of empirical studies of responsibility and self-organization of students.

Ключевые слова: ответственность, выпускники вуза, самоорганизация.

Key words: responsibility, university graduates, self-organization.

Изучение взаимосвязи ответственности и самоорганизации на сегодняшний день является актуальной, так как для успешности профессиональной деятельности требуются специалисты, обладающие самоорганизацией, умением планировать собственную деятельность и ответственно подходить к выполнению задач, предъявляемых этой деятельностью.

Проблема ответственности личности рассматривается многими отечественными и зарубежными учеными. Общими вопросами ответственности занимались Л.А. Барановская, И.А. Куренков, К. Муздыбаев, В.П. Прядеин, С.Л. Рубинштейн, типологическими особенностями – С.В. Быков, Л.И. Дементий, выявлением психологических детерминант ответственности – С.В. Бессмертная, О.Ю. Гроголева,

Н.В. Лейфрид, факторами становления ответственности и возможностями ее диагностики – М.В. Борцова, В.П. Прядеин, В.Г. Сахарова, определением условий регуляции и реализации ответственности – К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Дементий.

В основу изучения понятия «самоорганизация» легли исследования развития самоорганизации (В.И. Андреев, Ю.К. Бабанский, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, А.К. Громцева, В.В. Давыдов, С.Б. Елканов, Н.В. Кузьмина, О.В. Мухлынина, Г.Н. Сериков, Л.И. Уманский, Д.Б. Эльконин).

Словарь практического психолога С.Ю. Головина определяет ответственность как контроль над деятельностью человека реализуемый в различных формах с помощью норм и правил, ранее принятых человеком или обществом. Также, различается две формы ответственности: «внешние», предполагающие подотчетность, наказуемость и «внутренние», такие как чувство ответственности (долга) [3]. Также, ответственность в психологии зачастую определяется как волевое и личностное качество, проявляющееся в контроле над деятельностью человека [7].

В теории ответственности К.А. Абульхановой-Славской данный феномен сопоставляется со способностью личности регулировать своё поведение на основе предвидения его последствий. Основным критерием ответственности автор определяет осуществление необходимости какой-либо деятельности в соответствии с предъявляемыми человеком к себе самому требованиями [1].

Автор С.В. Бессмертная отмечает, что термин «ответственность» в психологической литературе, преимущественно используется либо при рассмотрении основных характерологических показателей, либо при рассмотрении свойств, процессов, качеств и состояний личности, например, активности, инициативности [2].

Процессы самоорганизации характеризуются возрастанием упорядоченности системы, энергоинформационного взаимодействия

со средой и процессов самоуправления [6]. Процессы самоорганизации на уровне деятельности подчёркиваются также понятием самодеятельности [8].

Самоорганизация также является видом особенной деятельности, обозначение термином самодеятельность подчёркивает её инициативный по отношению

к нормативным для социального статуса и ролей человека характер. Такая деятельность может быть сверхнормативна и избыточна и с точки зрения уклада жизни отдельных групп и сообществ, являясь видом социального творчества, вносящего в жизнь общества определённую долю необходимого для существования и развития культуры разнообразия [4]. Самоорганизация может быть избыточна и по отношению к устоявшейся индивидуальной системе деятельностей отдельного человека, возникая сверхнормативно помимо жизненно важных видов его активности, но будучи при этом абсолютно необходимой ему для реализации тех возможностей, которые не были востребованы на путях социализации.

Таким образом, несмотря на большое количество работ, посвященных проблеме ответственности и самоорганизации, особое внимание заслуживает такой вопрос, как их взаимосвязь.

Исследование взаимосвязи самоорганизации и ответственности проводилось на базе Российского государственного профессионально-педагогического университета город Екатеринбург, в групповой форме, из них приняли участие 22 студента гуманитарных направлений подготовки и 48 студентов технических направлений подготовки.

Гипотезы исследования:

1. Имеются различия в выраженности компонентов ответственности и самоорганизации у студентов разных направлений подготовки.

Методы исследования:

1. Теоретический анализ научной литературы по проблемам исследования.

2. Эмпирические методы статистического анализа.

Были использованы следующие диагностические методики:

1. Многомерно-функциональная диагностика «Ответственности» (ОТВ-110) (В.П. Прядеин).
2. Опросник «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС) (А.Д. Ишков).
3. Методика «Определение ответственности» М. Л. Осташевой.
4. Методика «Уровень субъективного контроля» (УСК) (разработана на основе шкалы Дж. Роттера в НИИ им. Бехтерева и опубликована Е.Ф. Бажиным, Е. А. Голынкиным, А. М. Эткингом).

При обработке результатов исследования применялись статистический метод: сравнительный.

В результате сравнительного анализа были получены следующие результаты.

Таблица 1 – Результаты сравнения самоорганизации и ответственности студентов

Переменная	Значение критерия	Уровень значимости	Средний ранг	
			Группа 1 (юноши)	Группа 2 (девушки)
Дисциплинарная ответственность	430,50	0,032	30,46	40,84
Эмоциональность астеническая	395,50	0,011	29,49	41,87
Трудности личностные	414,50	0,020	30,01	41,31
Искренность	351,50	0,002	42,74	27,84

По шкале «Дисциплинарная ответственность» более значимо для 2 группы (девушки) (значение среднего ранга равно 40,84 у второй группы, а 30,46 у первой (юноши), это говорит о том, что 2 группа (девушки) действуют в соответствии с установленными правилами и требованиями, не нарушают дисциплинарное поведение, самостоятельны, а 1 группа (юноши) могут нарушать правила и действовать по собственному решению, пропуская правила.

По шкале «Эмоциональность астеническая» более значимо для 2 группы (девушки) (значение среднего ранга равно 41,87 у второй группы (девушки)),

а 29,49 у первой (юноши), это говорит о том, что 2 группа (девушки) во время выполнения работы могут эмоционально почувствовать понижение деятельности и энергии на выполнение простейших действий, в отличие от 1 группы (юноши).

По шкале «Трудности личностные» более значимо для 2 группы (девушки) (значение среднего ранга равно 41,31 у второй группы (девушки), а 30,01 у первой (юноши), это говорит о том, что 2 группа (девушки) переживают препятствия в самореализации, в удовлетворении тех или иных актуальных потребностей, в принятии решений более выражено, в отличие от 1 группы (юноши).

По шкале «Искренность» более значимо для 1 группы (юноши) (значение среднего ранга равно 42,74 у первой группы (юноши), а 27,84 у второй группы (девушки), это говорит о том, что 1 группа (юноши) более выражено проявляют честность, правдивость, отсутствие противоречий между реальными чувствами и намерениями в отличие от 2 группы (девушки), у них показатель по шкале значительно ниже.

Таким образом, гипотеза о том, что имеются различия в выраженности компонентов ответственности и самоорганизации у студентов подтвердилась.

Полученные результаты могут быть использованы при разработке программ психолого-педагогического сопровождения обучающихся.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни / К.А. Абульханова-Славская. М.: Мысль, 1991. с. 229.
2. Бессмертная С. В. Психологические детерминанты ответственности студентов вуза: автореферат. / С.В. Бессмертная. Ставрополь, 2006. – 184 с.
3. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. / С.Ю. Головин. М.: АСТ. Харвест. 1998. 595 с.

4. *Иванченко Г. В.* Принцип необходимого разнообразия в культуре и искусстве. / Г.В. Иванченко. Таганрог: Изд-во ТРТУ, 1999. 207 с.
5. *Котова С. С.* Основы эффективной самоорганизации: учеб. пособие / С. С. Котова, О. Н. Шахматова. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2010. 145 с.
6. *Пригожин И.* Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. / И. Пригожин, И. Стенгерс. М.: Прогресс, 1986. 432 с.
7. *Брушлинский А. В.* Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. / А.В. Брушлинского. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1997. 576 с.
8. *Рубинштейн С. Л.* Человек и мир. / С.Л. Рубинштейн. М.: Наука, 1997. 191 с.
9. *Сеногноева С. А.* Дуальное обучение как средство воспитания профессиональной ответственности студентов СПО. // С.А. Сеногноева, Е.В. Шорохова 2017. с. 225-231.
10. *Сорокин А. И.* Ответственность как категория социальной психологии. // А.И. Сорокин Страховские Чтения. 2018. № 26. С. 267-271.

УДК 378.147

Е. Г. Белякова
E. G. Belyakova
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный
университет», г. Тюмень
University of Tyumen, Tyumen
e.g.belyakova@utmn.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF PEDAGOGICAL STUDENTS

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы профессионального самоопределения студентов педагогических направлений в многоуровневом высшем образовании.

Abstract. The article is devoted to the issues of professional self-determination of students of pedagogical fields in multi-level higher education.

Ключевые слова: педагогическое образование, профессиональное самоопределение, профессиональная самоидентификация будущих педагогов.

Keywords: pedagogical education, professional self-determination, professional self-identification of future teachers.

Проблема профессионального самоопределения студентов – будущих педагогов является весьма актуальной в контексте современных социокультурных изменений, проявляющихся, в том числе, в поиске новых способов организации образовательного процесса в направлении его индивидуализации, создания вариативной среды с возможностью индивидуальных образовательных траекторий и различных путей входа в педагогическую профессию. В то же время готовность к продуктивному взаимодействию с образовательной средой у студентов педагогических направлений необходимо стимулировать и развивать. Для студентов младших курсов эту проблему в определенной степени решают «педагогические классы», создаваемые в общеобразовательных школах при поддержке вуза, где старшеклассники могут приобрести знания, предпрофессиональный профориентационный опыт и сформировать мотивационную направленность на педагогическую профессию.

На актуальность сопровождения профессионального самоопределения будущих педагогов указывают результаты специальных исследований. Так, в результате проведенного нами опроса младших курсов педагогического бакалавриата, были выявлены типологические группы студентов с разными показателями профессионального самоопределения, которые при этом значительно различались по следующим показателям: сформированность личного профессионального плана, самооценка себя как педагога – профессионала, субъективная самооценка степени принятия ценностей педагогической профессии, самоэффективности в решении педагогических задач, переживания

идентичности, понимания своего призвания, мотивации педагогической деятельности.

Также хотелось бы обратить внимание на пропорции студентов в типологических группах, среди которых были «определившиеся» студенты (позитивная педагогическая идентичность), «определяющиеся», «неопределившиеся» и «непедагоги». В исследуемой выборке группа «определившихся» составила только 31,7% против 42,2% «определяющихся», 22,6% неопределившихся, 3,5% «непедагогов» [2]. Выявляемая у студентов младших курсов неоднородность профессионального самоопределения ставит вопрос о необходимости дифференцированного, систематического и раннего сопровождения в образовательной среде вуза.

Выявленная проблема и необходимость сопровождения существует не только у младшекурсников, но и на протяжении всего процесса подготовки педагогов в многоуровневом высшем образовании. Проблематичность профессионального самоопределения студентов и бакалавриата, и магистратуры также отмечается в специальных исследованиях [3]. Особо при этом следует отметить ситуации повторного профессионального самоопределения для выпускников непедагогических направлений, поступивших в педагогическую магистратуру. Так, установлено, что формирование профессиональной идентичности магистрантов осуществляется на протяжении года обучения и проходит более благоприятно у студентов, имеющих первую образование, близкое к специальности магистерской программы, обладающих опытом и определенным уровнем развития профессионально-важных качеств [5].

Отметим, что профессиональное самоопределение представляет собой длительный и нелинейный процесс, детерминируемый из внутриличностных и внешних источников. При этом следует расставить акценты в данных видах детерминант. Образовательная среда вуза выступает средой возможностей для профессионального развития, в то время как внутриличностные характеристики (в первую очередь, мотивация, направленность, установки, ценности и смыслы, самооценка) являются основанием для выбора студентами инди-

видуальных маршрутов профессионально-личностного роста. Соответственно важнейшей задачей сопровождения профессионального самоопределения студентов становится актуализация их личностной субъектности в проектировании и реализации профессионального пути.

Нам близка позиция, развиваемая в школе Э.Ф. Зеера, где индивидуализация рассматривается как особая смыслопорождающая деятельность прогнозирования личностью своего будущего. Через практики индивидуализации обучающиеся приобретают уникальный опыт осмысленного самопроектирования своей жизни, осваивают механизмы ответственного выбора способов саморазвития и самореализации в изменяющемся мире. В ходе проектной деятельности личность осуществляет создание своей образовательной траектории в процессе получения профессионального образования, включающую «актуализацию потребности в личностно значимом достижении результата: социально-профессиональном признании, квалификации, должности, звания и др.; рефлексию ретроспекции профессионально-образовательной биографии; конструирование образа желаемого будущего; составление портфолио профессионально-образовательных достижений и верификацию прогноза будущего» [4, с. 275].

При разработке содержания и форм сопровождения профессионального самоопределения студентов – будущих педагогов следует ориентироваться на специфику становления личности в данной профессии. Сошлемся на разработанную нами ранее модель, характеризующую состав компонентов, участвующих в становлении профессиональной педагогической идентичности будущих педагогов. Педагогическая самоидентификация проходит ряд взаимосвязанных этапов: погружение в профессионально-ориентированную учебную среду и переживание причастности к педагогической профессии; появление замысла профессионального развития в форме эталонного представления о педагоге, который, в последствии, конкретизируется и уточняется по мере приобретения практического опыта и знаний; проектирование и планирование саморазвития в педагогической профессии через постановку

непосредственных, ближайших и перспективных задач, соотнесенных с образом себя в профессии; практическая реализация «проекта» саморазвития, как в условиях учебно-профессиональной, так и педагогической профессиональной деятельности; различные формы рефлексии собственных изменений в контексте приобретаемого педагогического опыта и знаний (текущая, ретроспективная, перспективная) [1]. Перечисленные компоненты должны стать предметом сопровождения и реализовываться в условиях и средствами образовательного процесса. Соответственно возникает вопрос о необходимости реализации дисциплин профессионального цикла и мероприятий профориентационной направленности на всех этапах подготовки педагога в многоуровневом высшем образовании.

Список литературы

1. *Белякова Е.Г.* Проблема моделирования процесса формирования профессиональной идентичности студентов – будущих педагогов с позиций ценностно-смыслового подхода // Педагогическое образование в России. 2018. № 5. С. 68-73.
2. *Белякова Е.Г.* Профессиональное самоопределение и профессиональная идентичность студентов-педагогов в условиях индивидуализации образования / Е. Г. Белякова, И. Г. Захарова // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 1. С. 84-112.
3. *Забабурина О.С.* Профессиональное самоопределение молодых людей на этапе получения высшего образования / О. С. Забабурина, Ю. Е. Щурова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2019. № 1. С. 37-40.
4. *Зеер Э.Ф.* Индивидуальная образовательная траектория как установка субъекта в системе непрерывного образования / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков, М.В. Зиннатова, Е.В. Лебедева // Научный диалог. 2017. № 1. С. 266-279.

5. *Иванова Л.И.* Профессиональная идентичность студентов магистратуры: особенности и проблемы формирования. В сб.: Личностно-профессиональное и карьерное развитие: актуальные исследования и форум-сайты-проекты. М., Издательство «Перо», 2018. С. 73-77.

УДК 159.9.075.

В.А. Березина, Ю.А. Плескач

V. A. Berezina, Yu. A. Pleskach

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург

Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg

Se97@mail.ru

ВИКТИМНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ПРЕДПОСЫЛКА БУЛЛИНГА У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

VICTIMIZED BEHAVIOR AS A PREREQUISITE FOR BULLYING IN COLLEGE STUDENTS

Аннотация. В статье рассматриваются аспекты взаимосвязи виктимного поведения и буллинга у студентов колледжа.

Annotation. The article discusses aspects of the relationship between victim behavior and bullying among college students.

Ключевые слова: виктимное поведение, буллинг, индивидуально-типологические особенности.

Keywords: victim behavior, bullying, individual typological features.

Студенты после окончания школьного обучения попадают в новую для них образовательную среду, где обучение приносит дискомфорт для некоторых из них. Наступает период адаптации, который зачастую не проходит легко. В настоящее время одной из распространенных форм развития конфликта в студенческих группах является буллинг. Причин конфликтов у студентов может быть огромное количество, это может быть разное социальное положение, ценности, мировоззрение, личная антипатия, а также национальные

и культурные особенности. Но полноценное развитие личности, реализация его индивидуальных особенностей возможны только в специально созданных условиях. Центральное место среди них принадлежит качеству межличностных взаимодействий в контексте психологической безопасности данной среды. В связи с чем изучение феномена буллинга в студенческой среде, его вероятных детерминант, а также форм и проявлений представляется актуальным и востребованным, так как именно он способен нарушить безопасность как образовательной, так и социальной среды и негативным образом отразиться на формировании межличностных отношений между студентами и на развитии личности обучающихся.

Актуальность изучения буллинга и виктимного поведения обусловлена серьезными статистическими данными и сведениями, которые подтверждают не только степень распространенности проблемы, но и ее социально-опасное воздействие на личность обучающихся, но и в целом для общества.

Несмотря на попытки разрешить и устранить ситуации буллинга, пока они только усугубляется. Это прослеживается по возрастанию административных и общественных «претензий» к педагогам, так и обращение студентов за помощью к родителям, администрации и общественности [1, С. 40-49].

Первое упоминание о травле в образовательной среде появилось в 1905 г. К. Дьюкс опубликовал первую работу, которая и положила начало исследованию проблеме буллинга.

Далее норвежский психолог Д. Олвеус в 1970 г. Провел первые обширные исследования. Автор описывает феномен буллинга как вид насилия, когда человек или группа угрожает или физически нападает на другого или на группу, последний из которых не может защитить себя ни физически, ни морально [2, С. 45–50]. В своей теории Д. Олвеус описывает существование характеристик «жертвы» и «инициатора», он указал причины возникновения буллинга в своей книге «Буллинг в школе».

Анализ исследований и публикаций по проблеме буллинга описаны и другими зарубежными авторами. Скандинавские ученые такие как

Э. Роланд, А. Пикас и британские исследователи: Д. Лейн, Д. Таттум, Э. Мунте, В. Ортон и др. Среди отечественных авторов можно выделить труды О.Л. Глазмана, И.С. Кона, И.С. Бердышева, А.А. Бочавер, в их трудах изложены причины и последствия буллинга среди обучающихся, типичные и личностные черты участников буллинга.

Исследователи отмечают, что влияние на процесс проявления буллинга оказывают такие факторы, как демографические, социально-психологические, индивидуально-психологические, социальный статус, самооценка, манеры поведения и организационные факторы в образовательных учреждениях.

В своих работах И.С. Бердышев определяет буллинг как «сознательное, продолжительное насилие, не носящее характера самозащиты и исходящее от одного или нескольких человек» [3, с. 3].

Авторы и ученые сходятся в том, что буллинг является систематической травлей и продолжительным по времени, они выделяют, что процесс буллинга имеет физические и психологические проявления.

Буллинг – это систематическое негативное поведение одной личности по отношению к другой или целой группе. В результате чего, снижается качество обучения, ухудшается психологический климат в студенческих группах и возрастает эмоциональное напряжение обучающихся. Студенты, которые подвергаются травле и насилию находятся в подавленном состоянии и переходят в позицию «жертвы», впоследствии становятся озадачены отношением к себе окружающими, уходит в себя, у них появляется тревога и страх перед различными ситуациями [4, С. 141–149].

Позиция жертвы настолько специфична, что в психологии выделен раздел «Виктимология». В психолого-педагогической литературе используется термин «виктимное поведение», что означает «поведение жертвы». И.Г. Малкина-Пых считает, что это понятие обычно применяется для обозначения провоцирующего и аморального поведения [5, с. 831].

Изучение виктимного поведения юношей и подростков отражены

в следующих исследованиях: психологические детерминанты виктимного поведения (О.О. Андронникова, Г.Г. Башанаева, Т.Н. Баширова, А.Н. Ерошенко, Л.А. Кузнецова, Ю.В. Никитина, М.П. Семкова, Р.А. Субботина, С.А. Фалкина). Профилактика виктимного поведения (Н.А. Левина, А.В. Мудрик, А.А. Ривман, И.В. Чурляева). Основы виктимологии и понятия виктимности (В.И. Полубинский, А.А. Ривман, Л.В. Франк, Б. Холыст).

Как отмечает О.О. Андронникова, виктимное поведение – это такое поведение, в результате особенностей которого повышается вероятность превращения лица в жертву преступления, обстоятельств или несчастного случая.

Содержание работ отечественных исследователей в основном направлено на изучение виктимного поведения в подростковом возрасте, тогда как проблема виктимности юношеского возраста становится менее изученной и более актуальной.

В исследовании принимали участие 60 студентов Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Челябинский педагогический колледж № 2». Использовались методики исследования: «Склонность к виктимному поведению» (О.О. Андронникова), методика на выявление буллинг-структуры (Е.Г. Норкина), индивидуально-типологический опросник – ИТО (Л.Н. Собчик), опросник «Тип ролевой виктимности» (М.А. Одинцова).

Исходя из полученных результатов, наиболее выражена «модель пассивного виктимного поведения» и «реализованная виктимность», что говорит о склонности к обособленности и независимости. Студенты имеют на все свою точку зрения, могут быть нетерпимы к мнению других людей, авторитарны и конфликтны. Проявляется стремление выделиться из группы. Отличаются ранимостью, которая приводит к повышенному желанию изолироваться и обособиться от окружающих. Внутренняя готовность к виктимному способу поведения присутствует.

Наиболее выраженные структурные компоненты – «защитник» и «жертва». Можно предположить, что активными участниками буллинга яв-

ляются защитники. Такие результаты говорят о том, что студенты противостоят буллингу, имеют стойкую позицию, они не удовлетворены положением в группе, зависят от мнения окружающих, могут проживать психологическое насилие или физическое насилие и наиболее уязвимы, чем остальные участники буллинга.

Наиболее выраженными для большинства студентов являются индивидуально–типологические особенности, такие как спонтанность и ригидность, экстраверсия, лабильность, агрессивность. Это говорит о том, что студенты в большей степени склонны к независимости и самоутверждению, совершают необдуманные поступки, отмечается повышенное, гипертрофированное стремление к отстаиванию личных принципов, критично относятся к позиции других людей, отмечается импульсивное поведение.

У студентов преобладает средний уровень игровой роли жертвы и средний социальной роли жертвы. Такие результаты свидетельствуют о том, что у студентов могут возникать трудности с адаптацией, они зачастую могут испытывать чувство одиночества и считать окружающих более успешными, склонны применять искусство манипулирования, обращать на себя внимание, жалуюсь.

В ходе сравнительного анализа были выявлены достоверные различия в группах с игровой ролью жертвы по шкалам «Помощник инициатора», «Сензитивность», «Некритичная виктимность».

Студенты высоким уровнем игровой роли жертвы в большей степени демонстрируют стремление помогать и подражать инициатору, неосмотрительность, неумение правильно оценивать жизненные ситуации, склонны к идеализации людей и оправданию негативного поведения других. Студенты со средним уровнем игровой роли жертвы более склонны к впечатлительности, пессимистичности, преобладает избыточная фиксация на неудачах.

В ходе сравнительного анализа были выявлены достоверные различия в группах с социальной ролью жертвы по шкале «Модель активного виктимного

поведения» (склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению).

Студенты с очень высоким уровнем социальной роли жертвы в большей степени демонстрирует жертвенность, используют провоцирующее, необдуманное, опасное поведение. Студенты с низким уровнем социальной роли жертвы в большей степени демонстрируют противостояние буллингу.

Проведенный корреляционный анализ показал, что существуют множество высокосвязанных и среднесвязанных связей.

Выявлено, что позиция инициатор увеличивается при экстраверсии студентов, таким образом, чем выше у студента потенциал общей агрессивности, тем больше стремление к расширению круга контактов, которые зачастую остаются поверхностными и неглубокими. А также позиция инициатор увеличивается при спонтанности, таким образом, чем выше у студента потенциал общей агрессивности, тем более выражена независимость и непродуманность в поступках и высказываниях.

Список литературы

1. *Петросянц В.Р.* Буллинг и проблемы психологической безопасности образования / В.Р. Петросянц, Л.Н. Гридяева, М.Р. Арпентьева. // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. Т. 27, № 1(88). С. 40-49.

2. *Аверьянов, А.И.* Буллинг как вызов современной школе / А.И. Аверьянов. [Текст: электронный] // Сборник научных трудов sworld. Иваново: Изд-во «Научный мир», 2013. С. 45-50. - URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=i8989739> (дата обращения: 20.05.2023).

3. *Бязырова А.Т.* Психолого-педагогические условия профилактики школьного буллинга / А.Т. Бязырова, А.А. Гадзиев. // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55–8. С. 105–111.

4. *Музыченко, Д.С.* Адаптационный потенциал личности, склонной к виктимному поведению в подростковом возрасте / Д.С. Музыченко // Психо-

логическое сопровождение образовательного процесса: сб. науч. ст. Вып. 7 в 2-х ч. Ч. 2 / Минск: РИПО, 2017 – С. 141–149.

5. Малкина-Пых И. Г. Виктимология. Психология поведения жертвы [Текст непосредственный] / И.Г. Малкина-Пых.-2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2017.-831с.

УДК 159.9.075.

В.А. Березина, А.А. Распопова
V. A. Berezina, A.A. Rasporova
*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург*
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
Se97@mail.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются аспекты взаимосвязи уровня тревожности и самооценки у детей младшего подросткового возраста.

Ключевые слова: тревожность, самооценка, младший подростковый возраст.

Annotation. The article examines aspects of the relationship between the level of anxiety and self-esteem in children of early adolescence.

Keywords: anxiety, self-esteem, early adolescence.

Не безосновательно принято считать подростковый возраст самым трудным в процессе воспитания. С данным фактом? как правило соглашаются и педагоги, и родители. И.В. Дубровина связывает трудности этого возраста с половым созреванием как причиной различных психофизиологических и психических отклонений. Качественной перестройке подвергается и физическое и эмоциональное развитие, формируются новые психологические новообразования, закладываются основы сознательного поведения, формиру-

ются социальные установки. Данный процесс определяет все основные особенности личности детей подросткового возраста.

Становление самосознания, без которого невозможно формирование личности – сложный и длительный процесс, характеризующий психическое развитие в целом. Оно протекает под непосредственным воздействием со стороны окружающих, в первую очередь взрослых, воспитывающих ребенка. Без знания особенностей самосознания детей, трудно верно реагировать на их поступки, выбрать соответствующее порицание или поощрение, целенаправленно руководить воспитанием.

Такие факторы как тревожность и низкая самооценка способны нанести значительный урон успешному развитию личности ребёнка, так как оставляют свой след на психо – эмоциональном состоянии. На формирование уровня этих феноменов могут повлиять как взаимоотношения со сверстниками, так и со взрослыми. Поэтому осуществляя воспитательный процесс взрослые должны понимать данный факт, и при необходимости уметь его скорректировать.

В психологии понятие «тревоги» определяется как склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги: один из основных параметров индивидуальных различий [1]. Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности – это так, называемая полезная тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания. Однако повышенный уровень тревожности является субъективным проявлением неблагополучия личности.

Следует отметить, что проблемой преодоления тревожности занимались такие психологи, как, С.М. Бондаренко, Л.С. Выготский, Л.П. Гримак, В. Леви, Х. Линдерман, А.Е. Личко, И.П. Прокофьев, Г. Селье, Н.И. Спиридонов и др. [8]. Учеными обозначены снятия отрицательных воздействий

тревожности и устранения ее, как относительно устойчивого личностного образования.

Взаимодействие человека и группы имеет большое значение в любой возрастной период, но особую значимость оно приобретает в подростковом возрасте, когда происходит становление личности и родительский авторитет замещается авторитетом группы. Опыт социального взаимодействия подросток приобретает в группе сверстников как своеобразной модели общества. Этот процесс может протекать с разной степенью успешности, влиять на успешность может уровень сформированной на данный момент у ребёнка самооценки. Безусловно, процесс развития данного феномена ещё не конечен к подростковому возрасту, самооценка, как и другие личностные особенности будет изменяться в процессе взросления, но на данном этапе, то как ребёнок относится к себе может оказывать влияние на установление его контакта с группой [6].

Известно, что к началу подросткового возраста учебная деятельность имеет свое ведущее значение в психологическом развитии учащихся. В учебной деятельности затруднения взаимодействия между учениками внутри класса исследовали психологи В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Л.А. Поварницина, Е.В. Цуканова, В.В. Рыжов, и др. В подростковом возрасте ведущим видом деятельности, по мнению Т.В. Драгуновой, И.С Кона и др., становится межличностное взаимодействие [3].

Таким образом, актуальность данного исследования заключается в том, что возраст исследуемых респондентов обуславливается повышением уровня тревожности за счёт внешних и внутренних факторов: переход с начального этапа обучения в среднее звено, смена ведущего вида деятельности с учебного на общение со сверстниками, таким образом, дети с низким уровнем развития самооценки могут быть в группе риска по повышению уровня тревожности. Актуальность данной темы так же основывается на возможности коррекции тревожных состояний, школьной мотивации, школьной неуспеваемости через работу с самооценкой подростка.

В исследовании принимали участие обучающиеся пятых классов, средней общеобразовательной школы № 4 г. Екатеринбурга, в количестве 71 респондентов.

Использовались методики исследования: опросник школьной тревожности Филлипса, шкала тревожности «Кондаш», методика диагностики самооценки и уровня притязаний Дембо- Рубинштейна.

Таким образом, исходя из полученных результатов «Опросника школьной тревожности Филлипса», можно сделать вывод, что большинство респондентов не испытывают тревоги в ситуациях, связанных со школой. Также можно предположить, что больше всего учащиеся параллели пятых классов тревожатся в ситуациях, связанных с проверкой знаний и необходимостью самовыражения. Менее всего дети тревожатся при взаимодействии друг с другом и при контактах с педагогами, что на наш взгляд, гармонично вписывается в возрастные особенности, и может свидетельствовать об успешном процессе адаптации к условиям среднего звена, переход в который был осуществлён детьми в начале учебного года.

Анализируя полученные данные по методике «Шкала тревожности Кондаш», можно сделать вывод, что у большинства обучающихся уровень тревожности по всем трём шкалам находится в пределах допустимых значений. Самый высокий показатель тревожности наблюдается в шкале «Школьная тревожность». Также высокие показатели повышенной тревожности, в сравнении с другими шкалами, отмечаются в шкале «Межличностной тревожности». Исходя из данных, можно предположить, что респонденты чаще всего чувствуют себя некомфортно в ситуациях связанных со школой и взаимодействии со сверстниками. Низкие показатели высокой и повышенной тревожности, отмечаются в шкале «Самооценочная тревожность», исходя из данных, можно предположить, что обучающиеся достаточно успешно принимают себя и уверены в себе. Анализируя полученные данные по методике диагностики самооценки и уровня притязаний Дембо – Рубинштейна, видно, что самые высокие показатели

самооценки и уровня самопритязаний отмечаются в шкале уверенность в себе, также большинство респондентов высоко оценивают свой характер и внешность. Высокий уровень самопритязаний наблюдается в таких шкалах как: ум, способности, авторитет у сверстников и уверенность в себе. Самый низкий уровень самооценки по результатам выборки отмечается в шкале «Авторитет у сверстников», в данной шкале отмечается также самый частый конфликт между уровнем притязаний и самооценкой, что кажется, нормальным, для особенностей младшего подросткового возраста. Уровень притязаний не является стимулом для дальнейшего развития, для большинства респондентов в шкалах: уверенность в себе. Умелые руки, характер.

Таким образом, можно сделать вывод, что большинство респондентов имеют высокий, повышенный и средний уровень самооценки. Самые высокие показатели низкой самооценки отмечаются в шкале авторитет у сверстников. Внешность и уверенность в себе.

Полученные эмпирические данные подвергались описательной статистике, сравнительному (непараметрический критерий U-Манна-Уитни) и корреляционному (непараметрический критерий Спирмена) анализу.

По результатам описательной статистики у большинства респондентов наблюдается низкий и оптимальный уровень тревожности, также средний и высокий уровень развития самооценки.

В ходе сравнительного анализа выявлены значимые различия между группами мальчиков и девочек, младшего подросткового возраста, в ситуациях, связанных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей; в ситуациях проверки (особенно – публичной) знаний, достижений, возможностей. У девочек, чаще чем у мальчиков проявляются особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды. Также девочки чаще испытывают

тревожность в ситуациях, связанных с различными формами включения в жизнь школы.

В результате корреляционного анализа была выявлена значимая и умеренная, отрицательная, корреляционная связь, между некоторыми шкалами проявления тревожности и оценкой себя, респондентами, по семи позициям (здоровье, ум, способности, характер, авторитет у сверстников, умелые руки, внешность, уверенность в себе). Проведённый корреляционный анализ группы мальчиков и девочек, позволил сделать вывод, что взаимосвязей между шкалами методик тревожности и шкалами методик и самооценки у группы мальчиков больше, чем у группы девочек. Таким образом, мы получили значимые различия в показателях тревожности, в группах мальчиков и девочек, и значимые взаимосвязи тревожности и самооценки у обучающихся младшего подросткового возраста.

Список литературы

1. Адлер А. Понять природу человека/А. Адлер. СПб.:«Академический проект»,1997, 256с.
2. Ананьев Б.Г.Человек как предмет познания. /Б.Г Ананьев. СПб.:Питер,2001, 288с.
3. Анкудинова Н.Е. Об особенностях оценки и самооценки учащихся I-IV классов учебной деятельности / Н.Е.Анкудинова. Вопросы психологии,1968,№3,с.131-138.
4. Астапов В.М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги / В.М. Астапов - СПб.:Питер, 2001,156-165с.
5. Байярд.Д., Байярд.Р Ваш беспокойный подросток. М., 1991.
6. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. - Л.:Наука, 1988,270с.
7. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание./Р.Бернс.М.: Прогресс,1986, 421с.

8. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. / А.А. Бодалев. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1965, 122 с.

9. Божович Л.И. Особенности самосознания у подростков / Л.И. Божович. // Вопросы психологии, 1955, №1, С. 98-107.

УДК 159.9.072.432

К.С. Веретенникова, И.А. Курочкина

K.S. Veretennikova, I.A. Kurochkina

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург*

Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg

c.kosih2011@yandex.ru

superquen@yandex.ru

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ И САООТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

STUDYING THE FEATURES OF THE MANIFESTATION OF AGGRESSIVENESS AND SELF-ATTITUDE OF ADOLESCENTS

Аннотация. Агрессивность, как социально-психологический феномен не утратила своего значения и сегодня. Трансформация системы ценностей, семейных отношений, трансляция в СМИ актов агрессии и насилия, все это приводит к трудноразрешаемым проблемам в межличностных отношениях, высокому уровню конфликтности, отсутствию самоконтроля и саморегуляции. Проблема самоотношения в подростковом возрасте является значимой, поскольку именно в этот возрастной период происходит формирование картины мира. На основе выдвинутой проблемы было проведено исследование. В ходе исследования у подростков обнаружено агрессивное поведение, негативное самоотношение и низкий уровень самоконтроля.

Annotation. Aggression as a socio-psychological phenomenon does not lose its relevance. There is a transformation of the system of values, family relations, broadcast in the media, acts of aggression and violence. This causes problems in interpersonal relationships, a high level of conflictogenicity and a lack of self-control and self-regulation. The problem of self-attitude in adolescence is significant, since it is during this age period that the formation of a picture of the world takes place. The paper considers the manifestations of aggressiveness and self-attitude of adolescents. During the study, aggressive behavior, negative self-attitude and a low level of self-control were found in adolescents.

Ключевые слова. Агрессивность, самоотношение, закрытость, самоуверенности, саморуководство, отраженное самоотношение, самооценность, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самообвинение, подростковый возраст.

Keywords. Aggressiveness, self-attitude, closeness, self-confidence, self-guidance, reflected self-attitude, self-worth, self-attachment, internal conflict, self-accusation, adolescence.

Актуальность исследования подростковой агрессивности определяется особенностями современной общественной жизни. Это связано с характером информационной нагрузки, которая глубоко воздействует на психику подростков, еще не имеющих четкой жизненной позиции [4]. В подростковом возрасте необходимо выявить причины агрессии, чтобы предотвратить негативное развитие межличностных отношений молодого человека с окружением и помочь установить социально значимые контакты. [13].

Подростковый возраст характеризуется вступлением в социальную жизнь, появлением новых обязанностей и активным стремлением к самореализации. Подростки достигают успехов в определенных видах деятельности и начинают высказывать идеи о будущих занятиях во «взрослой» жизни. Этот процесс связан с эмоциональной неустойчивостью, экзистенциальным кризисом, с переоценкой своих сил и возможностей и часто проявляется

в виде агрессивного поведения. Идентификация с группой и конформное поведение часто сопровождаются агрессивными реакциями [11].

Агрессивность является предметом исследования зарубежных и отечественных ученых: А. Бандуры, Р. Бэрона, К. Бютнера, Дж. Долларда, К. Лоренца, Ю.Б. Можгинского, А. Налчаджяна, А.А. Реана, Т.Г. Румянцевой, Д. Ричардсона, Ф.С. Сафуанова, Л.М. Семенюк, З. Фрейда, Э. Фромма, И.А. Фурманова, Х. Хекхаузена, К. Хорни и др.

По мнению Р.С. Немова, агрессия трактуется как враждебное поведение по отношению к другим, характеризующееся стремлением причинить вред или помешать другим. [8].

В подростковом возрасте происходит формирование самосознания, самооотношения, самоконтроля (Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейн, И.И. Чеснокова и др.). Важную роль в социальной адаптации играет способность справляться со стрессовыми ситуациями, развитие самоконтроля над агрессией и подавление агрессивных реакций. [10].

Самоотношение С.Р. Пантелеев понимает, как выражение смысла «Я» для субъекта. Самоотношение тесно связано со степенью асертивности человека, то есть с трудностью целей, которые молодой человек ставит перед собой (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев) [9]. Самоотношение является важным компонентом структуры самовосприятия человека. [1].

На основании теоретического анализа проведено эмпирическое исследование. Методологической основой исследования послужили принципы системно-функционального подхода к изучению агрессивности (Л.В. Жемчугова, И.С. Исаева, А.И. Крупнов, Т.В. Нечепуренко, В.Н. Прядеин, Н.Ф. Шляхта и др.); концепция культурно-исторического развития (Л.С. Выготский, Ю.В. Егошкин, А.Б. Залкинд, А.С. Залужный, Я.Л. Коломинский, А.Н. Леонтьев, С.С. Моложаев, В.С. Мухина, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др. Проблема самоотношения рассматривалась в работах Н.И. Голосовой, У. Джеймса, Дж. Келли, С. Куперсмита, С.Р. Пантелеева, М. Розерберга, Н.И. Сарджвеладзе, В.В. Столина и др.

Цель исследования: изучить агрессивность и самоотношение подростков.

Объект исследования: феномен «агрессивность».

Предмет исследования: агрессивность и самоотношение подростков.

Гипотеза: существуют особенности выраженности агрессивности и самоотношения в мужской и женской подростковых группах.

Исследование проводилась в МАОУ СОШ г. Сухой Лог, выборка – обучающиеся 6-х классов, численность выборки 60 респондентов, из них 30 подростков мужского и 30 – женского пола.

Методы исследования: теоретические (анализ научной литературы), эмпирические (тестирование, методы математико-статистического анализа: дескриптивный анализ).

Для исследования были использованы следующие методики: опросник уровня агрессивности Басса-Дарки [13]; методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеев (МИС) [12]; Тест А. Ассингера агрессивности личности [13].

Согласно выдвинутой гипотезе был проведен дескриптивный анализ. Результаты исследования в женской группе представлены на рисунке 1.

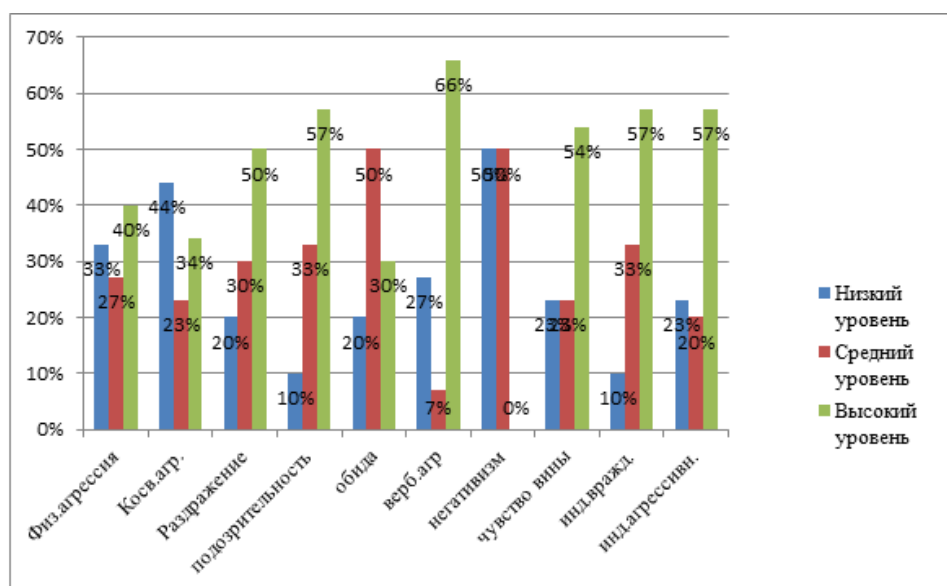


Рисунок 1. – Гистограмма показателей по опроснику Басса-Дарки в женской группе, в %.

В группе девочек по шкале «Физическая агрессия» 40% респондентов (12 человек), имеют высокий уровень выраженности, они склонны применять физическую силу против других. Косвенная агрессия проявляется у 33% (10 девочек) девочек (высокий уровень выраженности), девочки склонны к косвенному проявлению агрессии к своим оппонентам, что проявляется в сплетнях, злобных шуток и т.п.

Высокий уровень раздражительности обнаружен у 50% (15 человек) респондентов, девочки склонны к проявлению реактивной агрессивности в трудных ситуациях, что проявляется во вспыльчивости, грубости и т.п.

Подозрительность характерна для 56% (17 девочек) обучающихся, что свидетельствует о том, что девочки склонны к недоверию и осторожности, скорее всего это связано с убеждением, что окружающие намерены причинить вред.

Девочкам свойственно чувство обиды (30%, 9 респондентов), что может проявляться в зависти, ненависти к окружающим, обусловленные чувством горечи, гнева за действительные или мнимые страдания.

Вербальная агрессия свойственна 66% (20 девочек, высокий уровень), девочки выражают негативные чувства через ссоры, крики, угрозы и т.п.

Чувство вины выявлено у 53% (16 респондентов).

На основе дескриптивного анализа в мужской группе обнаружены следующие результаты (рисунок 2).

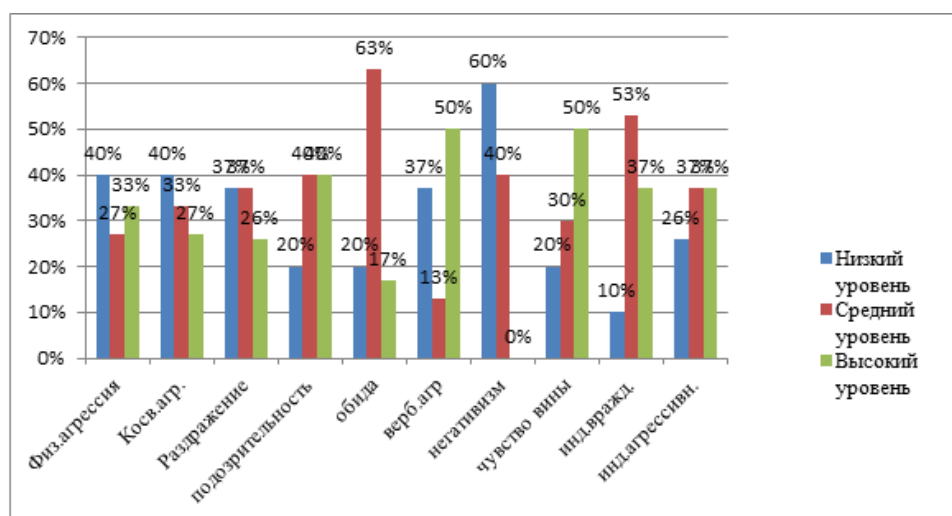


Рисунок 2.. – Гистограмма показателей по опроснику Басса-Дарки в мужской группе, в %.

Высокий уровень физической агрессии обнаружен у 32% (9 мальчиков), респонденты могут применять физическую силу против оппонентов. Косвенная агрессия обнаружена у 26% (8 мальчиков), данный вид агрессии проявляется в обидных высказываниях, злых шутках и т.п.

Раздражительность характерна для 26% (8 респондентов), высокий уровень, они склонны к вспыльчивости, грубости и т.д.

Высокий уровень подозрительности выявлен у 40% (12 обучающихся), что проявляется в недоверии, осторожности, убеждены, что окружающие намерены причинить им вред.

Обида характерна для 16% (4 респондента), высокий уровень, респонденты проявляют зависть, негативизм к другим, обусловленные чувством горечи, гнева.

Вербальная агрессия на высоком уровне выражена у 50% (15 мальчиков), подростки выражают негативные чувства через ссоры, крики, угрозы и т.п.

Чувство вины проявляется у 50% (15 обучающихся).

Таким образом, обнаружены показатели, которые говорят о разной выраженности компонентов агрессии в мужской и женской группах. Выраженность агрессии выше в группе девочек.

Результаты дескриптивного анализа агрессивности личности по методике агрессивности А. Ассингера, рисунок 3.

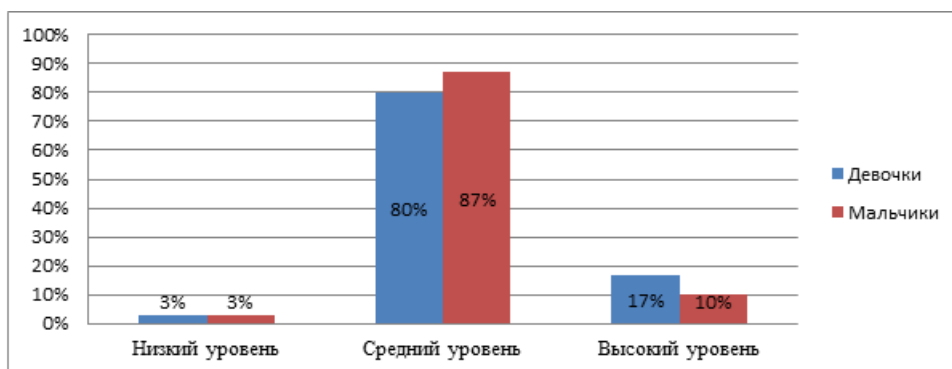


Рисунок 3. – Гистограмма показателей по методике А. Ассингера в мужской и женской группе, в %.

По результатам исследования видно, что у 17% девочек и у 10% мальчиков обнаружены высокие значения, они излишне агрессивны, нередко бывают неуравновешенными и грубыми по отношению к другим, добиваются своих целей, жертвуя интересами окружающих.

Можно сделать вывод, что девочки более агрессивны, чем мальчики, это может быть связано с эмоциональной неустойчивостью девочек, это может быть обусловлено воспитанием в семье и влиянием ближайшего окружения.

По методике исследования самоотношения С.Р. Пантелеев (МИС) были получены результаты в группе девочек, представленные на рисунке 4.

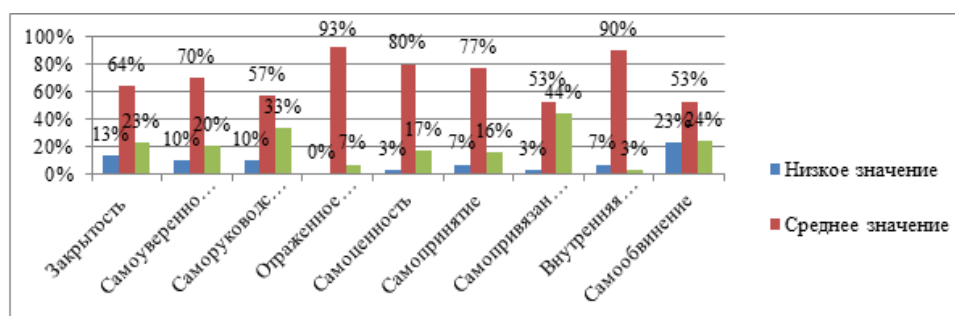


Рисунок 4. – Гистограмма показателей самоотношения по методике С.Р. Пантелеев (МИС) в женской группе, в %.

По шкале «Закрытость» у 13,3% (4 обучающихся) выявлено низкое значение, что указывает на внутреннюю честность, открытость отношений человека с самим собой, на развитую рефлекссию и понимание себя; человек критичен по отношению к себе; во взаимоотношениях с людьми преобладает ориентация на собственное мнение. 23,3% (7 девочек) имеют высокие показатели по данной шкале, у них выражены стремления соответствовать общепринятым нормам поведения и взаимоотношений с окружающими людьми. Скорее всего, такое социально желательное поведение может провоцировать эмоциональное напряжение, раздражительность или агрессию.

По шкале «Самоуверенность» 10% (3 респондентов) имеют низкие показатели, что позволяет говорить о том, что респонденты имеют негативное самоотношение, связанное с неуверенностью в себе, с сомнением в своих способностях. Человек не доверяет своим решениям, часто сомневается в своих способностях к преодолению трудностей, не готов к достижению целей. Такие проявления самоотношения могут провоцировать аутоагрессивное поведение, негативизм, и другие формы агрессии.

Низкие показатели по шкале «Саморуководство» (10%, 3 респондента) позволяют делать вывод о том, что личность подвержена внешним обстоятельствам, конформна. Такие проявления личности могут обуславливать негативное отношение к миру, способствовать агрессивности.

Самопринятие на низком уровне обнаружено у 6,6% девочек (2 девочки) у данных респондентов симпатия к себе недостаточно выражена, проявляется эпизодически. У 16,6% (5 обучающихся) – высокие показатели. Они воспринимают все стороны своего «Я», принимают себя во всей полноте поведенческих проявлений.

Внутренняя конфликтность на среднем уровне (20 респондентов, 66,6%), что может говорить об амбивалентном отношении к себе и к окружающим.

Самообвинение на низком уровне обнаружено у 23,6% (7 респондентов) женской группы, девочки обнаруживают тенденцию к отрицанию собственной вины в конфликтных ситуациях, склонны приписывать причину конфликта своим оппонентам. Соответственно, у данных респондентов может проявляться агрессивность в межличностных отношениях.

Результаты исследования в мужской группе, рисунок 5.

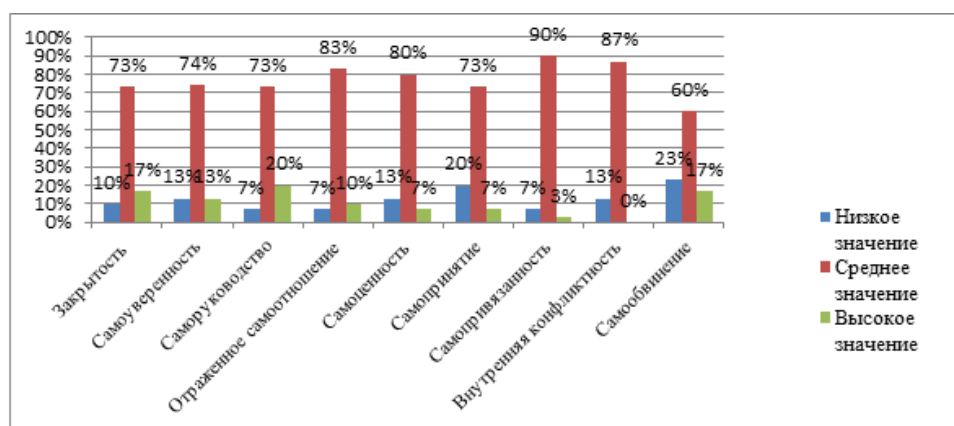


Рисунок 5. – Гистограмма показателей самооотношения по методике С.Р. Пантелеев (МИС) в мужской группе, в %.

По шкале «Закрытость» у 10% (3 обучающихся) выражен низкий уровень, они критикуют себя. При общении с другими людьми приоритетной является ориентация на свое видение ситуации или события. У 16,6% (15 обучающихся), имеющих высокие показатели, выражено социально желательное поведение, которое обуславливает внешнее проявление эмоционального напряжения, раздражительность или агрессию.

Низкие показатели по шкале «Самоуверенность» выражены у 13,7% (4 респондента), это свидетельствует о недостатке самоуважения, неуверенности в своих силах и способностях и обуславливает негативное отношение в окружающим, такое, как зависть, обида.

По шкале «Саморуководство» у 6,6% (2 респондента) обнаружены низкие показатели, подростки подвержены внешнему влиянию, конформны. 20% (13 респондентов) обладают высоким уровнем саморуководства, они чувствуют себя способными противостоять внешнему влиянию и ощущают контроль, над своими эмоциональными чувствами и отношению к себе.

Отраженное самоотношение на низком уровне обнаружено у 6,6% (2 респондента, Подростки считают себя не способными завоевать уважение окружающих. Такое самоотношение может быть причиной конфликтного и агрессивного поведения в межличностных отношениях.

По шкале «Самоценность» у 13,7% (4 респондента) выявлено низкое значение, что говорит о глубоких сомнениях человека в уникальности своей

личности, что также может обуславливать негативный эмоциональный фон, раздражительность, внутреннюю неудовлетворенность.

По шкале «Самопринятие» у 20% (6 обучающихся) обнаружены низкие результаты. Мальчики не испытывают симпатию к себе, скорее всего это связано с отношениями в семье, с тем, что родители не поощряли и не поддерживали достижения ребенка, мало хвалили. У 7% (4 мальчика) выявлены высокие показатели самопринятия, они принимают себя во всей полноте поведенческих проявлений.

По шкале «Самопривязанность» у 7% (4 респондента) обнаружены низкие показатели, у подростков сильное стремление к саморазвитию и самосовершенствованию, проистекающее из неудовлетворенности собой.

Самообвинение выражено у 16,6% (5 подростков), высокий уровень, мальчикам свойственно самообвинение, акцентирование своего внимания на недостатках, чувстве вины. Такое самоотношение может провоцировать негативное отношение к миру, стать барьером в межличностных отношениях со сверстниками и взрослыми.

Выводы. По результатам дескриптивного анализа определены особенности проявления агрессивного поведения в подростковом возрасте. Можно сделать вывод, что проблемным полем является вербальная агрессия, где происходит выражение негативных эмоций ссоры, крики, угрозы. Так же можно увидеть, что девочки более агрессивны, нежели мальчики. При изучении самоотношения проблемными зонами являются такие маркеры как: закрытость, самооценność, самопринятие, самообвинение.

Список литературы

1. Авдулова, Т.П. Агрессивность в подростковом возрасте: практ. пособие / Т.П. Авдулова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Изд-во Юрайт, 2019. 126 с.

2. *Алиайдарай, А.* Системно функциональный подход к изучению агрессивности личности сербских и албанских студентов Вестник РУДН, серия Психология и педагогика, 2011, № 5 230-232
3. *Астрецов, Д.А.* Методологические подходы к изучению самоотношения в психологии // Теоретическая и экспериментальная психология •2015 • Т. 8 • № 1 • С. 62–78
4. *Ткачук, О.А.* Агрессивное поведение подростков: причины возникновения и проблемы коррекции / О.А. Ткачук, К.А. Корнилов // Инновационное развитие профессионального образования. 2018. С. 86-93.
5. *Каширин В.П.* Красноярск, Д.С. Особенности агрессивного поведения современных подростков-школьников / В.П. Каширин, Д.С. Красноярск, // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2019. № 1. С. 41 – 45.
6. *Крупнов, А.И.* Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств / А.И. Крупнов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». 2006. № 1. С. 63 73.
7. *Кубышкина, М.Д.* Психолого-исторический аспект изучения проявления агрессии / М.Д. Кубышкина // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2018. № 1. 245 С. 38-43
8. *Немов, Р.С.* Психология: учебник для высших учебных заведений непсихологического профиля / Р.С. Немов. Москва: Высшее образование. 2007.154 с.
9. *Нечепуренко Т.В.* Сравнительный анализ общительности и агрессивности студентов / Т.В. Нечепуренко // Вестник Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». 2007. № 1. С. 20 28.
10. *Вань, Е.Н.* Особенности агрессивного поведения в подростковом возрасте / Е.Н. Вань // Гуманитарные научные исследования. 2017. № 10 [Электронный ресурс]. URL: <https://human.snauka.ru/2017/10/24475> (дата обращения: 29.01.2023).

11. *Пантелеев, С.Р.* Методика исследования самоотношения / С.Р. Пантелеев. Москва: «СМЫСЛ». 1993. – 32 с.

12. *Пантелеев, С.Р.* Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С.Р. Пантелеев. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1991. 100 с.

13. Методы психологической диагностики агрессии и агрессивности школьников: Учебно-методическое пособие / Сост Л.В. Шипова. – Саратов, 2016. – 56 с.

В. В. Дикова

V.V. Dikova

*Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Нижний Тагил
Nizhny Tagil State Social Pedagogical Institute (branch)
Russian State Vocational and Pedagogical University», Nizhny Tagil
viktoriya-dikova@yandex.ru*

НОВАЯ ТЕМПОРАЛЬНОСТЬ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

THE NEW TEMPORALITY OF THE CHOICE OF PROFESSION IN THE DIGITAL AGE

Аннотация. Статья посвящена анализу изменившихся условий и факторов новой темпоральности профессионального самоопределения и выбора в цифровую эпоху на фоне резких и кардинальных сдвигов в развитии всех укладов жизни общества.

Abstract. The article is devoted to the analysis of the changed conditions and factors of the new temporality of professional self-determination and choice in the digital era against the background of sharp and dramatic shifts in the development of all ways of life of society.

Ключевые слова: выбор профессии, профессиональное самоопределение, обучающаяся молодежь, цифровая цивилизация, темпоральность, глобализация, цифровизация, профориентация.

Keywords: choice of profession, professional self-determination, learning youth, digital civilization, temporality, globalization, digitalization, career guidance.

В эпоху глобальных изменений социокультурного, научно-технического, социально-экономического укладов жизни современного человека происходят кардинальные сдвиги, определяющие основные тенденции развития общества в ближайшей перспективе. Проблема профессионального самоопределения личности и выбора профессии в условиях прорывного характера научно-технического прогресса, информационно-коммуникационных технологий, масштабной и массовой цифровизации приобретает уникальный характер: *как успеть за временем? Какие мои компетенции будут востребованы завтра? Какая профессия позволит реализовать мой личностный и интеллектуальный потенциал в условиях скорости развития технологий?* Эти и другие вопросы выбора профессии обучающейся молодежи требует не только пристального внимания научной общественности, но готовности сферы образования к вызовам и трендам развития человеческой цивилизации.

Современные взгляды на содержание и сущность профессионального самоопределения основываются на исследованиях личности и деятельности К.С. Абульхановой-Славской, Б. Г. Ананьева, А. Г. Асмолова, Л. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова, Н. Н. Нечаева, Г. В. Суходольского, В. Д. Щадрикова и многих других исследователей. Теоретической основой концепции профессионального становления личности являются исследования А. А. Деркача, Ю. М. Забродина, Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова, Л. М. Митиной, Н. С. Пряжниковой, Е. Ю. Пряжниковой, Э. Э. Сыманюк, С. Н. Чистяковой. Большинство концепций опираются на закономерности и механизм психического развития личности, описанные Л. С. Выготским в рамках культурно-исторической

концепции. Несмотря на крайне малое число исследований филогенетических изменений психики современного человека, мы наблюдаем как стремительно меняются условия и факторы развития личности в онтогенезе, формируя новый пласт психологических исследований. В связи с очевидными тенденциями развития цивилизации остро стоит вопрос глубокого системного анализа центральных для психического развития человека процессов: изменение характера и содержания социализации в целом, интерио- и экстериоризации деятельности и как следствие – индивидуализации личности.

Предпримем попытку анализа проблемного поля выбора профессии и профессионального самоопределения личности в контексте глобальных изменений. Новая темпоральность выбора профессии в цифровую эпоху прежде всего связана с изменением истинной субъектности профессионального самоопределения как процесса и как результата. И. Г. Шестакова, анализируя различные аспекты новой темпоральности современного человека, указывает, что «Рывок в развитии информационно-коммуникационных технологий, получивший свое основание в середине XX столетия, явился триггером, за которым последовало резкое ускорение процесса со всеми вытекающими последствиями, как отрицательными ..., так и положительными» [4, с. 22]. С одной стороны, постоянное ускорение, ставшее перманентным, темпы и динамика изменений рынка труда и условий профессионального самоопределения приводят к функциональному, нормативному, неосознанному выбору профессии с опорой на внешние критерии, задаваемые социальной ситуацией развития личности. Личность обучающегося попадет в ситуацию неоднозначности и неопределенности выбора на фоне тотального незнания себя, своих интересов, склонностей, личностных качеств. По результатам многочисленных опросов большинство школьников использует сеть Интернет как основной источник информации о профессиях. Однако информационные потоки столь велики, что продуктивная ориентация в них и параллельное развитие субъектности, автономности и самости личности становятся сомнительными, теряется сущностная основа выбора профессии. Жизненное время

личности обучающегося (школьника и студента) тратится на виртуальную реальность во всех ее проявлениях, обуславливая доминирование внешних критериев: популярность, мода, деньги, быстрый карьерный рост и прочие. Происходит потеря уникальности личности, усреднение человека в прокрустовом ложе глобализации и цифровизации реальности.

С другой стороны, те же явления дают широкие возможности в получении образования и профессии, развитии компетенций, которые были недоступны еще вчера. Так Ю. П. Зинченко, рассматривая актуальные исследования в области психологии, констатирует: «Развитие цифрового общества закономерно приводит к созданию новых профессий и добавлению цифровых компетенций к уже существующим. Возникает необходимость разработки новых образовательных программ, которые не только охватывают освоение новых технологий нейрореабилитации, но и носят междисциплинарный характер» [2, с. 32]. Нейропсихологический подход в образовании, возникший как результат изучения молекулярно-генетических основ работы мозга и как результат научно-технического прогресса в области целого ряда наук, создает новые возможности обучения и выбора профессии нейронетипичными обучающимися, в том числе с инвалидностью и ОВЗ. Вчерашние школьники должны делать профессиональный и жизненный выбор в новых, изменившихся условиях:

- сверхвысокие темпы изменения содержания деятельности в профессиях, отмирание и рождение профессий;
- цифровизация компетенций уже существующих профессий;
- появление трансфессий (интегративный характер деятельности, синтез междисциплинарных знаний и компетенций одной профессиональной области, универсальные квалификации);
- конвергенция межпрофессиональных видов действий (сближение, схождение не связанных видов действий);
- комплиментарность навыков и компетенций (взаимное соответствие и взаимодоплнение);

- возрастание значения в содержании деятельности профессионала Soft-skills;
- высокая изменчивость требований к профессионалу;
- расширение возможностей выбора профессии для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ на основе развивающихся нейротехнологий;
- потеря привязанности к конкретному месту работы, научно обоснованные Э. Ф. Зеером и Э. Э. Сыманюк [1].

Описанные тенденции развития мира профессий обуславливают необходимость анализа детерминант, влияющих на выбор стратегий профессионального самоопределения личности в условиях неопределённости, нестабильности, резких, кардинальных сдвигов и изменений в развитии общества, ощущения личностью своей новой темпоральности во взаимодействии с миром. Т. Д. Марцинковская указывает на качественное изменение детерминирующих факторов, обуславливающих выбор стратегий самореализации личности [3, с. 192]. На первый план выходят: соотношение персональной и социокультурной идентичности, толерантности к неопределённости, когнитивной сложности и гибкости, которые существенным образом меняют приоритетные сегодня технологии профориентации [3, там же]. Будущее в призме темпоральности новых социотехнологических трансформаций реальности наступает слишком быстро и очевидно, что обучающаяся молодежь, самоопределяясь в мире профессий, обречена на самостоятельные поиски путей адаптации к актуальной ситуации. Общество и образование, в частности, на фоне достигнутых темпов и скорости изменений вероятно должны сконцентрировать свои усилия на создании условий для развития тех личностных конструктов, которые обеспечат молодежи самостоятельное движение вперед.

Список литературы

1. Зеер, Э. Ф. Психология транспрофессиолизма / Э. Ф. Зеер,

Э. Э. Сыманюк ; Министерство образования и науки Российской Федерации; Российский государственный профессионально-педагогический университет»; Уральский федеральный университет имени первого Президента России П. Н. Ельцина, Уральский гуманитарный институт. – Екатеринбург : Издательский дом "Юника", 2018. – 174 с.

2. *Зинченко Ю. П.* Новые направления исследований в психологическом институте / Ю. П. Зинченко // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2022. – Т. 15, № 3. – С. 28-43.

3. *Марцинковская Т. Д.* Психология подростка в ответ на вызовы современности: сплав традиций и инноваций / Т. Д. Марцинковская // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2022. – Т. 15, № 3. – С. 187-198.

4. *Шестакова И. Г.* Новая темпоральность цифровой цивилизации: будущее уже наступило // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 10, № 2. С. 20–29.

УДК 316.6

А.В. Дундукова, Т.В. Носакова
A.V. Dundukova, T.V. Nosakova
ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
hits@list.ru
nosakovatv@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL ASPECTS OF ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATION OF CHILDREN

Аннотация: В данной статье раскрываются организационно-управленческие аспекты художественно-эстетического воспитания детей. Представлены теоретические основы, направления, модель оптимизации и

методические рекомендации данного процесса в дошкольных образовательных учреждениях.

Abstract: This article reveals the organizational and managerial aspects of artistic and aesthetic education of children. The theoretical foundations, directions, optimization model and methodological recommendations of this process in preschool educational institutions are presented.

Ключевые слова: художественно-эстетическое воспитание, воспитательная работа, дети дошкольного возраста, руководители, педагоги, модель, дошкольные образовательные учреждения.

Keywords: artistic and aesthetic education, educational work, preschool children, managers, teachers, model, preschool educational institutions.

В научном дискурсе существует два подхода к пониманию сути эстетического воспитания. Они отражены в следующей формулировке: «содействие способности в полной мере воспринимать и правильно понимать красоту в искусстве и действительности» [7, с. 199] и «система целенаправленных мероприятий, направленная на развитие и совершенствование способности воспринимать, правильно понимать, ценить и творить красиво и возвышенно в жизни и искусстве» [1, с. 45].

Формирование эстетической культуры обеспечивает развитие системы художественных идей, мнений и убеждений, воспитание эстетической чувствительности и вкуса. При этом, по словам А.И. Моисеенко, у дошкольников развивается желание и умение привносить элементы красоты во все стороны жизни, бороться со всем некрасивым, уродливым, неприличным, а также готовность проявляться в искусстве [5].

По мнению Н.А. Петренко, на основе музыкального и слухового опыта дети уже знают, как реализовать свое воображение в пении, игре, танцевальном творчестве и овладении простейшими элементами музыкальной грамотности. Дети, получающие разные музыкальные впечатления, стремятся создавать музыку самостоятельно, выбирая любимые мелодии на детских ин-

струментах [6].

Организация воспитательной работы в ДОУ – целенаправленная управленческая деятельность, которая направлена на обеспечение упорядочения процесса воспитания в целом. Ведущей в воспитательном процессе является игровая деятельность. Управление художественно-эстетическим воспитанием в ДОУ осуществляется по следующим направлениям: обогащение пространственной среды, формирование эстетики быта, проведение занятий и использованием материалов художественного творчества, проведение мероприятий и развлечений, включение художественно-эстетического воспитания во все образовательные области и т.д. Эффективность художественно-эстетического воспитания детей раскрывается через интеграцию образовательных областей в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Схематично модель управления художественно-эстетическим воспитанием в условиях дошкольного учреждения представлена на рисунке 1 и таблице 1.

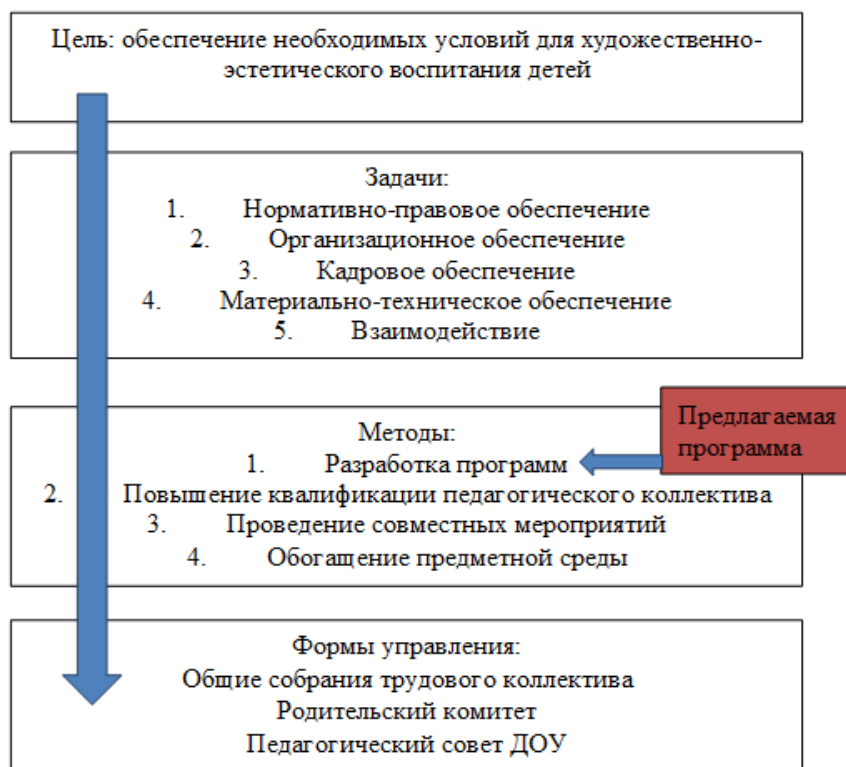


Рисунок 1 - Модель управления художественно-эстетическим воспитанием в условиях дошкольного учреждения

Таблица 1 – Многокомпонентная модель управления художественно-эстетическим воспитанием детей в ДОУ

Компонент	Материальный	Общественный	Духовный
Элементы	Обстановка (планировка, внешний вид, интерьер)	Стиль отношений (воспитатель – воспитанник)	Традиции (общие, семейные, образовательные, педагогические)
	Носители (ФГОС ДО, программы, конспекты)	Социальный заказ (типовые ООП, запросы родителей)	Ценности (личные, семейные, общественные, педагогические)
	Помещение (групповые ячейки, зоны)	Управление (методическая работа, профессиональная подготовка)	
	Инфраструктура (музыкальный зал, изо-студия)	Отношения с внешней средой (национальные проекты, социальные проекты)	

Используемые методы управления художественно-эстетическим воспитанием в условиях дошкольного учреждения:

- 1) Разработка и совершенствование методического обеспечения процесса управления художественно-эстетическим воспитанием детей;
- 2) Повышение профессиональной компетенции педагогов в области управления художественно-эстетическим воспитанием детей;
- 3) Обогащение предметно-пространственной среды дошкольного учреждения материалами, способствующими художественно-эстетическому воспитанию детей.

Овладение детьми рисованием как видом изобразительной деятельности рекомендуется в современных методических работах начинать с карандашных рисунков. Это необходимо для развития мелкой моторики и координации движений рук, что положительно сказывается на понимании ребенком образов изображаемых предметов окружающего мира. Благодаря умениям, приобретенным в процессе рисования карандашом, ребенок может самостоятельно комбинировать и соединять различные формы для передачи образов людей и животных [2].

Знакомство с нетрадиционными техниками рисования происходит уже

в младшем дошкольном возрасте и совершенствуется в среднем дошкольном возрасте. Подходя к старшему дошкольному возрасту, дети знакомы и владеют несколькими нетрадиционными техниками рисования.

В работах Т.Н. Дороновой мы находим описания методического комплекса по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста их с нетрадиционными техниками рисования [3]. Автор указывает на необходимость придания личностного смысла изобразительному творчеству детей. В этой связи педагогам предлагаются такие темы детских рисунков, которые были бы близки и понятны детям данной возрастной группы: любимые игрушки, домашние животные, праздники. Для старшей возрастной группы целесообразно использовать не игровые приемы, а проблемно-поисковые ситуации для создания и поддержания интереса детей к нетрадиционным техникам рисования. Особенно важно это на первых, начальных этапах освоения детьми нетрадиционных техник рисования. Еще один важный момент, на который обращают внимание авторы методического комплекса, связан с предоставлением детям возможности освоения тех нетрадиционных материалов и средств, при помощи которых им предстоит рисовать. Хорошую возможность для этого предоставляют комплексы пальчиковых гимнастик и массажей, в ходе выполнения которых дети знакомятся с различными функциональными особенностями изобразительных материалов и средств.

С целью развития творческих способностей детей должен быть подобран/разработан комплекс упражнений, направленный на развитие воображения и фантазии, связанный с расшатывания привычных образов предметов и придания им нового или дополнительного функционального назначения.

Методический комплекс рассчитывается на постепенное и последовательное освоение детьми различных нетрадиционных техник рисования. На освоение каждой техники отводится разное количество времени и зависит от ее сложности. Чем больше техник освоено детьми, тем чаще в комплексе встречается возможность выбора их каждым ребенком, в которых он будет выполнять свой рисунок. С этой целью педагог готовит разнообразные мате-

риалы нетрадиционных техник рисования, чтобы предоставлять детям возможность выбора средств изображения [4, с. 12].

Освоение детьми разнообразных нетрадиционных техник рисования позволяет им передавать художественный образ различными визуальными средствами, проявлять самостоятельность, совершенствовать художественно-образное и эстетическое мышление, воображение. По мере развития детского творчества качественно меняется содержание деятельности (рисование): от изображения отдельных предметов, персонажей до создания сюжетных композиций в рисунках.

Анализ научно-методической литературы позволяет сформулировать психолого-педагогические условия, при которых нетрадиционные техники рисования становятся эффективным средством развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста: владение детьми различными нетрадиционными техниками рисования; умение детей сочетать различные нетрадиционные техники рисования при выполнении одной работы; доступность средств и материалов для различных нетрадиционных техник рисования в самостоятельной свободной деятельности детей.

Поэтому в качестве практических рекомендаций могут быть сформулированы следующие:

- использование на занятиях и в режимных моментах обучения навыку владения нетрадиционными техниками рисования;
- управление и активизация деятельности детей с использованием нетрадиционных техник рисования;
- постоянное обогащение предметной среды группы новыми инструментами и материалами для рисования;
- обеспечение доступности материалов для дошкольников (их размещение в непосредственной близости от детей, чтобы они могли подойти посмотреть, выбрать и использовать материалы и инструменты по собственному замыслу;
- постоянное привлечение детей к творчеству – подача примера

(например, педагог начинает рисовать, дети сначала наблюдают, затем присоединяются к работе);

- проведение бесед и консультаций с родителями о важности художественно-эстетического воспитания как в ДОУ, так и дома.

Таким образом, при разработке методических комплексов и программ руководителям и педагогам дошкольных образовательных учреждений необходимо учитывать данные рекомендации и направления, что будет способствовать процессу художественно-эстетического воспитания детей.

Список литературы

1. Бабаева В.В. Эстетическое воспитание дошкольников. М.: Просвещение, 1992. 250 с.
2. Борзиева З.М. Эстетическое воспитание детей // Молодой ученый. 2019. - № 34 (272). - URL: <https://moluch.ru/archive/272/62114/> (дата обращения: 01.06.2023).
3. Доронова Т.Н. Природа, искусство и изобразительная деятельность детей. М.: Просвещение, 2017. 160 с.
4. Левина Л.Э. Художественно-эстетическое воспитание дошкольников средствами изобразительной деятельности // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2016. Т. 10. С. 151-155.
5. Микляева Н.В. Дошкольная педагогика: учебное пособие для академического бакалавриата / Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева, Н.А. Виноградова; под общ. ред. Н.В. Микляевой. М.: Издательство Юрайт, 2020. 367 с.
6. Моисеенко А.И. Формирование эстетических вкусов школьников как педагогическая проблема// Поволжский педагогический вестник, 2017. №3 (16). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-esteticheskikh-vkusov-shkolnikov-kak-pedagogicheskaya-problema> (дата обращения: 01.06.2023).
7. Сакулина Н.П. Рисование в дошкольном детстве. М.: Просвещение,

1995. 215 с.

УДК 37.048.45

С. А. Ерохина

S. A. Erokhina

Е.В.Лебедева

E.V.Lebedeva

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург*

Russianstatevocationalpedagogicaluniversity, Ekaterinburg

Sdmitrieva007@ya.ru

**ЦИФРОВОЙ ОРИЕНТИР КАК ВОЗМОЖНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ
VR-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФОРИЕНТАЦИИ МОЛОДЕЖИ
DIGITAL GUIDANCE AS AN OPPORTUNITY TO APPLY VR TECH-
NOLOGY IN CAREER GUIDANCE FOR YOUTH**

Аннотация. В статье рассматривается возможность применения технологий виртуальной и дополненной реальности в профориентации обучающихся.

Annotation. The article discusses the possibility of using virtual and augmented reality technologies in career guidance for students.

Ключевые слова: профориентация, цифровое образование, виртуальная реальность, рынок труда.

Key words: career guidance, digital education, virtual reality, labor market.

Выбор профессии – достаточно сложный процесс, требующий от человека осознания многих сторон жизни и понимания самого себя. Зачастую вопрос профессионального выбора встает перед подростком сразу после окончания школы и вызывает затруднения в силу отсутствия знаний о мире профессий и непонимания тенденций развития современного рынка труда. Цифровизация и виртуализация жизни делают профессиональное пространство сложным, динамичным и непредсказуемым. Обилие сфер деятельности

настолько широко, что с каждым годом оптанту всё сложнее определиться в своих настоящих и не навязанных желаниях [5].

Заимствованный или случайный выбор профессии, как правило, приводит к разочарованию в выбранной сфере труда и раннему появлению симптомов деструктивного профессионального развития. Таким образом, задача своевременной профориентации остаётся по-прежнему актуальной и требует привлечения современного диагностического инструментария.

Профессионализм во многом определяется соответствием возможностей человека и его желаний, способностей к труду. Это возможно при анализе творческих качеств будущих профессионалов, выявлении профессиональных интересов и склонностей, что позволяет определить направление приложения личностью своих усилий — таким образом, происходит формирование конструктивных мотивов трудовой деятельности [**Ошибка! Неизвестный аргумент ключа.**, с.230]. Привлечение виртуальной реальности для ознакомления будущего абитуриента с особенностями наиболее востребованных профессий представляется одним из перспективных направлений цифровой профориентации, позволяющим значительно уменьшить процент студентов, недоучившихся по специальности или выбирающих впоследствии другую профессиональную сферу.

Согласно теории социолога З. Баумана, специалисты XXI века представлены четырьмя общими категориями:

- производители идей;
- производители людей;
- производители вещей;
- обслуживающие профессии – продавцы товаров и услуг и создатели желания покупать эти товары и услуги.

Самый большой процент молодёжи XXI века занимают «производители идей». З.Бауман характеризует их следующим образом: «Они так же легки и изменчивы, как новая капиталистическая экономика, которая породила их и наделила властью. Они не владеют фабриками, землями, не занимают адми-

нистративные посты. Они любят творить, играть и быть в движении»[1, с.230].

Игровая установка применительно к профессиональному выбору приводит к ещё большим флуктуациям и турбулентности профессионального пространства, чревата ранними разочарованиями и обостренным переживанием профессиональных кризисов. «Производство идей» требует устремленности в будущее, которая, в свою очередь, требует развитой профессионалогической компетентности и постоянной готовности к профессиональному самоопределению и саморазвитию. Осознанным выбор профессии возможен только в том случае, если подросток понимает свои мотивы, то есть правильно оценивает свои возможности и знает, в чём заключается деятельность, которую ему предстоит выполнять[3].

Цифровая среда позволяет задействовать дополнительные диагностические и формирующие инструменты, позволяющие подростку опробовать интересующие его профессии. Сочетание возможностей игровых активизирующих технологий с консультационными техниками может быть дополнено специализированной цифровой средой, моделирующей ключевые особенности выбранных профессий.

К сожалению, только с этого года в образовательную программу школы введен предмет «Профориентология», и далеко не в каждой образовательной организации имеется такой специалист[2]. В отсутствии такой дисциплины основными консультантами по подбору профессий для будущего выпускника выступают родители, не имеющие специальной подготовки. Таким образом, разработка возможности «примерки» профессии с использованием инструментов виртуальной реальности представляется актуальной.[3, с.159]

Развитие технологий виртуальной реальности и искусственного интеллекта поможет оптанту в проектировании профессионального портрета своего будущего. Опираясь на достаточно полную и объективную информацию об индивидуальных особенностях человека, используя данные социально-экономических и технико-технологических прогнозов, искусственный интел-

лект сможет не просто осуществлять аналитику, но и буквально дать возможность «примерить» свою желаемую профессию, как вероятный сценарий профессионализации [6].

Подобные игры, целью которых является «примерка» профессий, уже существуют в компьютерном и приставочном формате. На данный момент они несут чисто развлекательный характер и не обладают искусственным интеллектом для сбора аналитики, и профориентационную ценность для школьника не несут.

Стоит упомянуть экономические предпосылки внедрения технологий виртуальной реальности в практику профориентационной работы:

1. Снижение цены на техническое оснащение. За последние несколько лет цены на современные VR-устройства, предназначенные для домашнего и профессионального использования, успели существенно снизиться, сделав их более доступными.

2. Стремительный рост количества программного обеспечения под VR. На сегодняшний день существует уже несколько тысяч самых разнообразных приложений под VR и их количество увеличивается каждый день.

3. Рост объема инвестиций в VR – более 2,5 млрд долларов в год. Эта цифра постоянно растет с 2012 года и, судя по всему, не планирует существенно останавливать свой рост в ближайшее время.

4. Увеличение числа крупных компаний, работающих в сфере VR. На европейском рынке их уже более 300, а такие гиганты, как Oculus, HTC, Sony, Microsoft, Samsung и многие другие уже давно внедряют свои технологии в этой области.

5. Внедрение VR-технологий в ряде сфер: нефтегазовая промышленность, машиностроение, энергетика, металлургия, телекоммуникации, реклама и многое другое. Виртуальная реальность уже давно перестала быть только игровой историей и активно внедряется во все сферы деятельности человека.

Ориентиром для внедрения технологий виртуальной реальности в рамках национальной цели «Цифровая трансформация» послужила так называемая «цифровая зрелость», обозначенная в Указе президента РФ от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»[4].

Основными задачами цифровой зрелости являются:

1. Сформировать системный подход к формированию единого образовательного пространства России на основе современных технологий.
2. Научиться динамической адаптации образовательного процесса под индивидуальные особенности обучающихся.



Рисунок 1. Планы на осуществления введения цифровизации в сфере образования.

Цифровые технологии позволяют существенно повысить доступность инструментов педагогического и психолого-педагогического сопровождения в «образовательной профориентации» участием наставника, тьютора, психолога-профконсультанта или группы взаимоподдержки. Цифровые технологии предоставляют возможности для организации тренинга выбора на ранних стадиях самоопределения (онлайн-игры, цифровое моделирование, форсайт-

сессии и др.). Таким образом, каждый из обозначенных элементов может быть реализован как в виртуальной, так и в реальной среде.

Список литературы

1. Бауман З. Текучая современность – СПб, Питер, 2008, 240 с.
2. Письмо Министерства просвещения РФ от 17 августа 2023 г. НДГ-1773/05«О направлении информации»: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/407447771/>
3. Резанкина Г.В. «Технология» без идеологии – деньги на ветер//Мир образования – образование в мире, № 4, 2017, с.158-162.
4. Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации СЦОС // clck.ru/362oXX (дата обращения 10.10.2023)
5. *Ciberleninka*: научная электронная библиотека Мотивы выбора профессии // URL: [Мотивы выбора профессии \(cyberleninka.ru\)](http://motivyvybora.ciberleninka.ru) обращения: 30.09.2023).
6. VR в образовании: <https://hsbi.hse.ru/articles/virtualnaya-realnost-v-obrazovanii/>(дата обращения: 30.09.2023).

УДК 377.112.132:159.9.072

Н. Е. Жданова, А. А. Романова,
N. E. Zhdanova, A. A. Romanova
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
zne1976@gmail.com

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОМПОНЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
КУЛЬТУРЫ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
ПЕДАГОГОВ

INTERRELATION OF COMPONENTS OF PSYCHOLOGICAL CULTURE AND PROFESSIONAL IDENTITY OF TEACHERS

Аннотация. В статье изложены результаты проведенного психологического исследования педагогов, проведен корреляционный анализ особенности взаимосвязей психологической культуры и профессиональной идентичности педагогов среднего профессионального образования с разным стажем профессиональной деятельности. На основании полученных результатов представлены направления деятельности, направленные на развитие профессиональной идентичности педагогов среднего профессионального образования.

Abstract. The article presents the results of a psychological study of teachers, a correlation analysis of the features of the interrelationships of psychological culture and professional identity of teachers of secondary vocational education with different professional experience. Based on the results obtained, the directions of activities aimed at the development of the professional identity of teachers of secondary vocational education are presented.

Ключевые слова: психологическая культура, компоненты психологической культуры, профессиональная идентичность, статус профессиональной идентичности, педагоги колледжа.

Keywords: psychological culture, components of psychological culture, professional identity, professional identity status, college teachers.

В современной системе образования немалое значение имеет профессиональное развитие педагогов. Также стоит подчеркнуть, что во многом такие вещи, как продуктивное осуществление среднего профессионального образования, его обучающие, развивающие и воспитывающие возможности, зависят от личности преподавателя. В свою очередь, те задачи, что стоят перед педагогами среднего профессионального образования, требуют от них значительной рефлексии и профессионального самосознания.

Ориентация на раскрытие потенциала человека, формирование у него мотивации на достижение успеха, самостоятельности, способов, умений саморазвития, самопознания и так далее, что соответственно предъявляет определённые требования к личности и деятельности педагога. Помимо этого, для специалиста важным является механизм социально-профессиональной мобильности. Профессионалу важно анализировать изменчивую профессиональную среду вокруг себя и осознавать себя в ней.

Ученый Н.Ю. Певзнер, вследствие проведённого ею теоретического анализа, пришла к выводу, что элементы психологической культуры педагога во многом определяют эффективность функционирования основных профессиональных умений [4].

Исследователь Т.Д. Гартвик в своём учебном пособии также говорит о том, что среди нормативных кризисов становления личности профессионала выделяют: кризис учебно-профессиональной ориентации, кризис ревизии и коррекции (изменения) выбора профессии, кризис профессионального роста, кризис профессиональной карьеры, кризис социально-профессиональной самоактуализации и кризис потери профессии [2].

В статье Е.А. Казаевой, И.А. Курочкиной, А.В. Ахмерова, Н.С. Чхетиа-ни проанализированы специфические особенности выраженности компонентов психологической культуры педагогов с различным стажем педагогической деятельности, а также существуют взаимосвязи между компонентами психологической культуры педагога и его стажем профессиональной деятельности [3].

В работе О. Б. Ганиной представлен подход к пониманию психологической культуры современного педагога, ее компонентов, рассмотрены составляющие психологической культуры современного педагога [1].

В статье Н. В. Чекалевой, Т. Ю. Алексеевой определена взаимосвязь между профессионально-ценностными ориентациями студентов и становлением педагогической идентичности [6].

В статье Г. Р. Хузеевой представлены результаты эмпирического ис-

следования особенностей профессиональной идентичности и особенностей социализации в профессиональном пространстве педагогов с разным стажем профессиональной деятельности [7].

Статья М. И. Разживиной, Н. В. Яковлевой посвящена изучению термина «профессиональная идентичность» как одного из важнейших показателей профессионального развития личности педагога [5].

Исходя из описанного выше определяется актуальность изучения таких феноменов, как психологическая культура и профессиональная идентичность.

Цель работы: проведение корреляционного анализа особенности взаимосвязей психологической культуры и профессиональной идентичности педагогов СПО с разным стажем профессиональной деятельности для выстраивания индивидуальной траектории будущего профессионального развития.

Испытуемым предъявлялся следующий диагностический инструментарий: методика изучения профессиональной идентичности (МИПИ) (Л.Б. Шнейдер); методика «Психологическая культура личности» (О.И. Мотков).

Общее количество участников исследования – 80 человек в возрасте от 20 до 66. Выборка в соответствии с выдвинутыми гипотезами была поделена на подвыборки по стажу профессиональной деятельности. Распределение на группы проведено на основании концепции Д.Н. Завалишиной.

В результате проведения корреляционного анализа нами были выявлены значимые межкорреляционные взаимосвязи. Данные наглядно представлены на рисунках 1, 2 и 3.

Рассмотрим результаты корреляционного анализа в 1 группе.



Рисунок 1 – Плеяда показателей корреляционного анализа педагогов первой группы – со стажем профессиональной деятельности от 0 до 5 лет

— Примечание: Высокосignимая положительная связь $p < 0,01$

— Среднезначимая положительная связь $p < 0,05$

В результате корреляционного анализа показателей педагогов первой группы – со стажем от 0 до 5 лет выявлены следующие корреляционные связи.

Высокосignимая положительная корреляционная взаимосвязь между профессиональной идентичностью и компонентами психологической культуры «конструктивное ведение дел» ($r=0,575$; $p=0,004$), «гармоничное саморазвитие» (шкала А) ($r = 0,719$; $p = 0,000$) и «гармоничное саморазвитие» (шкала Б) ($r = 0,641$; $p = 0,001$), психологической культурой в целом ($r = 0,615$; $p = 0,001$). Это говорит о том, что чем выше уровень психологической культуры в целом и таких культурно-психологических стремлений, как конструктивное ведение дел, что подразумевает под собой навыки реалистичного планирования и так далее, гармоничное саморазвитие, что включает в себя наличие целей и деятельности направленных на самовоспитание личностных установок и поведения, гармонизирующих желания, эмоции, мысли и т.д.,

тем ближе статус идентичности к достигнутой или же к псевдопозитивной идентичности.

Среднезначимая положительная корреляционная взаимосвязь между профессиональной идентичностью и компонентом психологической культуры «конструктивное общение» (шкала Б) ($r = 0,497$; $p = 0,016$). Это говорит о том, что чем выше уровень проявления такого культурно-психологического стремления, как конструктивное общение с ближними и дальними людьми, помогающее продуктивному разрешению личных, деловых и общественных вопросов, тем ближе статус идентичности к достигнутой или псевдопозитивной идентичности.



Рисунок 2 – Плеяда показателей корреляционного анализа педагогов второй группы – со стажем профессиональной деятельности от 5 до 10 лет

Примечание: — Среднезначимая положительная связь $p < 0,05$

В результате корреляционного анализа показателей педагогов второй группы – со стажем от 5 до 10 лет выявлены следующие корреляционные связи:

Среднезначимая положительная корреляционная взаимосвязь между профессиональной идентичностью и компонентом психологической культуры «конструктивное ведение дел» ($r = 0,311$; $p = 0,048$). Чем выше уровень проявления такого культурно-психологического стремления, как конструктивное ведение дел, подразумевающего под собой навыки реалистичного планирования, умение доводить начатые дела до конца, работать систематично, тем ближе статус идентичности к достигнутой или псевдопозитивной идентичности.



Рисунок 3 – Плеяда показателей корреляционного анализа педагогов третьей группы – со стажем профессиональной деятельности более 11 лет

— Примечание:

Высокозначимая положительная взаимосвязь $p < 0,01$

Среднезначимая положительная взаимосвязь $p < 0,05$

В результате корреляционного анализа показателей педагогов третьей группы – со стажем 11 лет и выше выявлены следующие корреляционные связи.

Высокозначимая положительная корреляционная взаимосвязь между профессиональной идентичностью и компонентом психологической культуры «творчество» (шкала Б). Чем выше уровень проявления такого культурно-психологического стремления, как достаточно гармонично организованное творчество, тем ближе статус идентичности к достигнутой или псевдопозитивной идентичности.

Среднезначимая положительная корреляционная взаимосвязь между профессиональной идентичностью и компонентами психологической культуры «творчество» (шкала А) ($r = 0,581$; $p = 0,023$) и «гармоничное саморазвитие» (шкала Б) ($r = 0,561$; $p = 0,030$). Чем выше уровень силы такого культурно-психологического стремления, как достаточно гармонично организованное творчество и уровень проявления культурно-психологического

стремления к гармоничному саморазвитию, включающему в себя наличие целей и деятельности направленных на самовоспитание личностных установок и поведения, гармонизирующих желания, эмоции, мысли и так далее, стремление к творчеству, которое было бы достаточно гармонично организовано, тем ближе статус идентичности к достигнутой или же к псевдопозитивной идентичности.



Рисунок 4 – Плеяда показателей общего корреляционного анализа педагогов

— Примечание:

Высокозначимая положительная взаимосвязь $p < 0,01$

Среднезначимая положительная взаимосвязь $p < 0,05$

В результате общего корреляционного анализа выявлены следующие корреляционные связи.

Высокозначимая положительная корреляционная взаимосвязь между профессиональной идентичностью и компонентами психологической культуры «самопознание» (шкала А) ($r = 0,355$; $p = 0,001$), «самопознание» (шкала Б) ($r = 0,343$; $p = 0,002$), «психическая саморегуляция» (шкала Б) ($r = 0,303$; $p = 0,006$), «конструктивное ведение дел» (шкала Б) ($r = 0,475$; $p = 0,000$), «гармоничное саморазвитие» ($r = 0,357$; $p = 0,001$), «психологическая культура в целом» (шкала Б) ($r = 0,420$; $p = 0,000$). Это говорит о том, что чем выше уровень психологической культуры в целом и таких культурно-психологических стремлений, как стремление к самопознанию и его регулярное совершение, что подразумевает анализ своих личностных и поведенческих особенностей, к психической саморегуляции, что подразумевает хорошую регуляцию своих эмоций, действий и мыслей, а также умение сохранять спокойствие в стрессогенных ситуациях, к конструктивному ведению дел, что подразумевает определённый уровень мобильности, гибкости при изменяющейся среде, а также реалистическое планирование своих дел, стремление к гармоничному саморазвитию, что подразумевает стремление к самовоспитанию определённых личностных установок и поведения, гармонизирующих эмоции, желания, мысли и представления о себе и об окружающем мире, тем ближе статус идентичности к достигнутой или же к псевдопозитивной идентичности.

Среднезначимая положительная корреляционная взаимосвязь между профессиональной идентичностью и компонентами психологической культуры «конструктивное общение» (шкала Б) ($r = 0,227$; $p = 0,043$), «психическая саморегуляция» (шкала А) ($r = 0,234$; $p = 0,036$), «творчество» (шкала А) ($r = 0,249$; $p = 0,026$), «творчество» (шкала Б) ($r = 0,247$; $p = 0,027$), «гармоничное саморазвитие» (шкала Б) ($r = 0,486$; $p = 0,000$). Чем выше уровень таких культурно-психологических стремлений, как конструктивное общение с близкими, коллегами и другими окружающими людьми, которое способ-

ствуется более успешному и продуктивному разрешению вопросов в сфере личностного общения, деловой и общественной сферах, творчество (стремление и к нему и его осуществление), которое подразумевает достаточно гармоничную организованность и, собственно, наличие своего интересного творческого дела, гармоничное саморазвитие, которое подразумевает под собой самовоспитание определённых личностных установок и поведения, гармонизирующих эмоции, желания, мысли и представления о себе и об окружающем мире, тем ближе статус идентичности к достигнутой или же к псевдопозитивной идентичности, тем ближе статус идентичности к достигнутой или же к псевдопозитивной идентичности.

Обобщение результатов исследования позволило определить направления деятельности, направленные на развитие профессиональной идентичности педагогов среднего профессионального образования:

1. Обогащение представлений о феномене профессиональной идентичности.
2. Развитие навыков самоанализа и самоорганизации, коммуникативных навыков (навыки конструктивного общения), навыков планирования, эмоциональной составляющей профессиональной идентичности; актуализация творческого потенциала.
3. Осознание и преодоление барьеров (когнитивных, личностных), препятствующих актуализации творческого потенциала.
4. Повышение профессиональной активности педагогов.

Список литературы

1. *Ганина, О. Б.* Психологическая культура современного педагога / О. Б. Ганина. – Текст : непосредственный // Психолого-педагогическое образование в ЗаБГУ : сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, Чита, 27 октября 2021 г. – Чита : Забайкал. гос. ун-т, 2021. – С. 234–238.

2. *Гартвик, Т. Д.* Формирование профессиональной идентичности педагога / Т. Д. Гартвик. – Гомель : Гомел. обл. ин-т развития образования, 2018. – 53 с. – <https://goiro.by/images/doc/pecomend/rofidentichnost.pdf?ysclid=lo1s2r943c640531397>. – Текст : электронный.

3. Исследование компонентов психологической культуры с разным стажем профессиональной деятельности / Е. А. Казаева, И. А. Курочкина, А. В. Ахмеров, Н. С. Чхетиани. – Текст : электронный // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 6 (91). – С. 112–117. – <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2021-691-112-117>.

4. *Певзнер, Н. Ю.* Психологическая культура педагога и эффективность профессиональной деятельности : автореферат диссертации ... кандидата психологических наук : 19.00.13, 19.00.03 / Певзнер Надежда Юрьевна. – Казань, 2007. – 27 с. – Текст : непосредственный.

5. *Разживина, М. И.* Профессиональная идентичность педагога. Анализ современных подходов / М. И. Разживина, Н. В. Яковлева. – Текст : электронный // Прикладная юридическая психология. – 2022. – № 4 (61). – С. 131–140. – [https://doi.org/10.33463/2072-8336.2022.4\(61\).131-140](https://doi.org/10.33463/2072-8336.2022.4(61).131-140).

6. *Чекалева, Н. В.* Развитие профессиональной идентичности на основе профессионально-ценностных ориентаций будущих педагогов / Н. В. Чекалева, Т. Ю. Алексеева. – Текст : электронный // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2021. – № 3 (32). – С. 159–162. – <https://doi.org/10.36809/2309-9380-2021-32-159-162>.

7. *Хузеева, Г. Р.* Особенности профессиональной идентичности педагогов ДОО с разным стажем профессиональной деятельности / Г. Р. Хузеева. – Текст : непосредственный // Человек в ситуации изменений: реальный и виртуальный контекст : сборник материалов Международной научно-практической конференции, Москва, 12–13 апреля 2021 г. – Москва : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2021. – С. 125–128.

Д.П. Заводчиков

D.P. Zavodchikov

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург*

Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg

ivanov@mail.ru

ПРОЛЕГОМЕНЫ К ПСИХОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЖИЗНЕННОГО ПУТИ¹

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PREREQUISITES AND EMPIRICAL POSSIBILITIES FOR STUDYING PROFESSIONAL LIFE PATH

Аннотация. В статье представлены предпосылки исследования профессионального жизненного пути личности. В качестве теоретической основы такого понимания рассмотрена причинно-целевая концепция психологического времени, отражающая субъективность не только на уровне образа профессиональной жизни, но и на уровне механизмов формирования образа через связи между выделяемыми событиями.

Annotation. The article presents a background of the study persons' professional life path. The cause-and-goal concept of psychological time is most suitable as a theoretical basis for such an understanding, reflecting subjectivity not only at the level of the image of professional life, but also at the level of the mechanisms of image formation through connections between identified events.

Ключевые слова: субъект, образ, психологическое время, субъективная картина, профессиональная жизнь, субъективная картина профессиональной жизни личности.

¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-01519 «Субъективная картина профессиональной жизни личности», <https://rscf.ru/project/23-28-01519/>

The article was financially supported by the Russian Science Foundation grant 23-28-01519 “Subjective representation of a person’s professional life”, <https://rscf.ru/en/project/23-28-01519/>

Key words: subject, image, psychological time, subjective picture, professional life, subjective picture of a person's professional life.

Изменения в социальной структуре, отношениях, включая производственные, и технологиях сегодня носят в значительной степени революционный характер, связанный как с общей неопределенностью, так и с нестабильностью. Другими словами, горизонт социального и личного прогнозирования сужен, и неясно, в какой степени и как будет перестроен мир профессий - некоторые из них определенно быстро устаревают, что-то, скорее всего, массово возникнет на фоне трансформации других. Уже сейчас во многих профессиональных областях можно заметить изменение функций. Кроме того, новые профессии должны быть институционализированы, то есть обеспечены в обществе (экономика, политика, образование) нормативным, содержательным и методическим обеспечением.

Профессиональное развитие не всегда остаётся стабильным на протяжении всей профессиональной жизни [3]. Причины, по которым человек меняет сферу деятельности или профессию, могут быть разнообразными и могут быть как внешними (экономическая ситуация), так и внутренними (профессиональное самоопределение). В условиях неопределённых, но прогнозируемых социально-профессиональных перемен, способность менять и получать новую квалификацию становится важной квалификацией.

Таким образом, человек, готовый менять социальные и профессиональные роли, отказываться от приобретённых навыков и знаний для развития в другом направлении или совмещения разнонаправленных векторов развития, становится транспрофессионалом. В этом контексте транспрофессионализм можно рассматривать как новую меру профессиональных возможностей и умений человека.

Описанная проблема взаимодействия личности и профессии в условиях социально-профессиональных изменений подводит к ещё одному выводу, касающемуся не формирования системы действий в условиях технологических

перемен, а развития личности в условиях непредсказуемости и нестабильности. По нашему мнению, эта неопределённость существенно влияет на формирование ценностно-смысловой сферы будущего профессионала и создаёт психологические угрозы его профессиональному будущему. Из-за динамичности среды смыслы и ценности становятся слишком неустойчивыми и могут препятствовать качественному изменению структуры личности и профессиональной деятельности.

Таким образом, психологические механизмы становятся более или менее понятны, хотя требуют конкретных психологических и педагогических исследований. С социальной точки зрения, ситуация выглядит как увеличивающееся разнообразие квалификационных требований и уровней подготовки, а с личностной - как появление множества вариантов выбора образа жизни, образования и профессии. Хотя опыт предыдущих поколений и передаётся, он оказывается неприменимым для социально-экономических условий, которые являются новыми по историческим меркам.

В таких условиях растёт интерес к способам существования в условиях неопределённости, в том числе к ненаучным и содержащим иррациональные элементы, что объясняется необходимостью снижения уровня тревожности и неуверенности. Поэтому можно говорить о потребности в психологически обоснованных моделях и методах самоопределения, включая профессиональное, и, следовательно, в понимании психологических закономерностей профессионального развития личности.

Таким образом, выявление психологических закономерностей формирования профессионального пути связано с ключевыми понятиями психологии. Для понимания психологических закономерностей ключевым понятием является время.

Наиболее полно с психологической точки зрения на сегодняшний день отражает причинно-целевую концепцию психологического времени, соотносимую с продолжительностью человеческой жизни (А. А. Кроник и Е. И. Головаха). В рамках этой концепции психологическое содержание включает

причинно-следственные и цел-средственные взаимосвязи между жизненными событиями, которые субъект выделяет в качестве эксперта в процессе, обозначенном авторами как каузометрия.

Следовательно, процедура каузометрии, ограничивающаяся профессиональной сферой, то есть ее адаптированный вариант, позволит выявить характеристики значимых профессиональных событий в жизни человека, а причинно-целевая концепция выступит в качестве методологической основы для исследования профессионального жизненного пути человека.

Для понимания структуры профессионального жизненного пути ключевыми являются временные модальности. В каузометрии эти модальности представлены как соответствующие события и взаимосвязь между ними. Тем не менее, с точки зрения процесса причинно-целевая концепция проигрывает традиционным концепциям, объясняющим человеческое поведение. Таким образом, традиционные временные модальности, такие как прошлое, настоящее и будущее, выделяются в качестве ключевых для анализа профессионального жизненного пути.

- Прошлое – ретроспекция.
- Настоящее – рефлексия.
- Будущее – прогнозирование.

Эти механизмы являются базовыми для модальностей, но очевидно, что они имеют собственное психологическое содержание и должны быть связаны друг с другом через механизмы самоосознания. В контексте концепции Я по К. Левин формируется транспект профессиональной жизни. Выявление закономерностей их функционирования в формировании транспекта, как и жизни в целом, и профессиональной жизни, должно стать предметом долгосрочных исследований. Однако, ключевое понимание модальностей и базовых механизмов можно кратко рассмотреть.

Профессиональное будущее субъекта рассматривается как «формируемое текущими и прогнозируемыми рабочими и производственными отношениями, представляемыми обществом, которое обладает характеристиками

неопределённости. С другой стороны, профессиональное будущее предвосхищается, прогнозируется и осуществляется как личный профессиональный проект субъекта» [4].

Профессиональное настоящее реализуется в деятельном плане как решение актуальных профессиональных вопросов, формирующее внутреннее восприятие себя, профессиональную оценку квалификации и текущую субъективность в профессиональных отношениях. Психологическое прошлое, основанное на механизмах ретроспекции, выступает в качестве корректирующей составляющей профессионального жизненного пути путём обобщения профессионального опыта.

Несмотря на наличие значительного количества исследований психологического времени и его различных аспектов, исследований профессиональной модальности и субъективной картины профессиональной жизни очень мало. В исследовании Д. Е. Беловой рассматривается категория смыслового будущего в контексте профессионального самоопределения студентов-психологов [2]. Аналогичным образом профессиональное будущее представлено в исследовании Д. А. Леонтьева и Е. В. Щелобановой как образ, сформированный в процессе профессионального самоопределения [5]. Можно сказать, что исследования профессионального будущего присутствуют на этапе профессионального обучения, однако отсутствуют психологические работы, исследующие профессиональное настоящее как психологическую конструкцию. Еще меньше работ, раскрывающих ретроспекцию в качестве базового механизма профессионального прошлого. Хотя существует обширная эмпирическая база для исследований памяти в этом направлении.

Несмотря на наличие психологических исследований, непосредственно посвященных изучению картины профессиональной жизни человека, таких исследований, проведенных с использованием метода каузометрии и непосредственно связанных с темой проекта, практически нет. Диссертационное исследование А. А. Корниловой, защищенное в 2007 году на тему «Особенности субъективного образа профессиональной жизни человека на этапе

взрослости”, рассматривает его в контексте возрастных этапов и этапов профессионального развития, определяя его как обобщение эмоциональных, мотивационных и характерологических характеристик личности на данном этапе [6]. Структура субъективного образа профессиональной жизни включает в себя пространственно-временные, мотивационно-эмоциональные и когнитивные компоненты. Автор определяет формирование субъективного образа профессиональной жизни как динамический процесс, характеризующийся процессами интеграции и дезинтеграции. Однако данное исследование не является лонгитюдным, поэтому считается, что его динамические характеристики не раскрыты в полной мере. Тем не менее, автор не ставил перед собой цель и задачи такого рода в данной работе.

Особо отметим, что несмотря на разработанность некоторых аспектов психологии профессионального жизненного пути на сегодняшний день нет подходов, пытающихся совместить событийную наполненность и внутренние психологические механизмы его реализации, чтобы выявить закономерности, позволяющие системно решать практические задачи профессионального самоопределения. Предложенный в рамках гранта РФФИ 23-28-01519 «Субъективная картина профессиональной жизни личности» проект позволяет начать такую работу, имеющую научную новизну, теоретическую и практическую значимость.

Список литературы

1. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. 2-е издание, исправленное и дополненное. Москва: Смысл, 2008. 267 с.
2. Белова Д.Е. Смысловое будущее в контексте профессионального самоопределения: дис. ... канд. психол. наук / Дина Евгеньевна Белова. Екатеринбург, 2004. 205 с.
3. Заводчиков Д.П. Пространственно-временные характеристики самоосуществления субъекта в профессионально-образовательном пространстве:

теоретико-методологические предпосылки. Образование и наука.

2013. № 3 (102). С. 14-25.

4. Заводчиков Д.П. Психологические угрозы профессиональному будущему субъекта профессиональной деятельности // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 2. С. 18-26.

5. Леонтьев Д.А. Шелобанов Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. 2001. №1. С57-65.

6. Корнилова А.А. Особенности субъективной картины профессиональной жизни человека в период взрослости: дис. ... кандидата психологических наук / Корнилова Анна Аркадьевна, СанктПетербург, 2007. 249 с.

УДК 37.048.45

О. Э. Заводчикова

О. Е. Zavodchikova

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург*

Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg

oxana.zavodchikova@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

PROBLEMS AND PROSPECTS OF PROFESSIONAL ORIENTATION AND PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF THE INDIVIDUAL IN THE MODERN WORLD

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы профориентации и профессионального самоопределения личности в условиях постоянно развивающегося социума, с развитием новейших технологий, приведены возмож-

ные пути решения данных проблем, а также перспективы развития данного направления.

Abstract. The problems of career guidance and professional self-determination of an individual in a constantly developing society, with the development of the latest technologies, provides possible solutions to these problems, as well as prospects for the development of this direction.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, профессия, проблемы, развитие, личность.

Keywords: professional orientation, professional self-determination, profession, problems, development, personality.

Вопросы профессионального самоопределения в процессе профессионального развития и становления человека являются насущной проблемой в современном развивающемся мире. Развитие и внедрение современных технологий, перемены в экономической и политической сферах, цифровизация образования, культуры, общества, производственная цифровизация, внедрение профессий будущего – все эти аспекты предают профориентации новое особое значение.

Вопросам профессиональной ориентации уделяется большое внимание в современной психологии и педагогике. В изучение данной проблематики внесли свой вклад исследования Э.Ф. Зеера, О.П. Апостолова, Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова, В.И. Степанского, С. Минюровой, А.П. Чернявской, С.Н. Чистяковой.

Профессиональное самоопределение является частью профессионального становления личности и трактуется как процесс формирования и упрочнения самопонимания, самопознания, предполагающий обращение к своему «Я», трансформации самоотношения в самосознание. Выбирая определенный профессиональный путь, человек, пытается реализовать сложившееся представление о себе. [6, с. 204]

Э.Ф. Зеер в своей работе отмечает 7 стадий профессионального становления личности, на которые оказывают влияние такие факторы как социальная ситуация и ведущая деятельность:

1. Аморфная оптация (зарождение интересов и склонностей у детей, 0-12 лет)
2. Оптация (учебно-профессиональная деятельность – начало самостоятельной жизни)
3. Профессиональная подготовка (профессионально-познавательная деятельность – поступление в профессиональное учебное заведение)
4. Профессиональная адаптация (профессиональная деятельность – приобретение профессионального опыта, адаптация в трудовой среде)
5. Первичная профессионализация (становление специалиста)
6. Второй уровень профессионализации (становление профессионала)
7. Профессиональное мастерство (постижение вершин профессионализма – акме профессионала)

Переход от одной стадии профессионального становления к другой означает смену социальной ситуации развития, изменение содержания ведущей деятельности, освоение либо присвоение новой социальной роли, профессионального поведения и, конечно, перестройку личности. [3, с.45]

Профессиональное самоопределение осуществляется на протяжении всей профессиональной жизни человека, в течение которой он постоянно рефлексировывает, самосовершенствуется, перестраивается, приспосабливается к новым жизненным условиям.

Таким образом, профессиональное самоопределение – это процесс выбора профессии посредством определения себя.

Обобщая понятия профориентации и профессионального самоопределения, следует уточнить, что профессиональная ориентация является инструментом, наращивающим *количественные* показатели в знаниях, умениях и навыках обучающегося в соответствии с запросами экономики и рынка труда, в то время как профессиональное самоопределение является *каче-*

ственным показателем профессионально-трудовой мотивации, сформированной на основании интересов, ценностных ориентаций, мировоззрения, т.е. является результатом осмысленного профессионального выбора. В идеальном варианте профориентация направлена на содействие в самоопределении, в результате чего достигается баланс между запросами государства (региона) и личностным выбором. [5, с. 7]

Затрагивая вопросы личностного выбора и государственной потребности в развитии высококвалифицированных специалистов, можно выделить ряд проблем, возникающих в процессе организации профориентационной работы. Переход страны к рыночным отношениям и развитие научно-технического прогресса значительно расширили сферы деятельности человека. Как результат, появилось множество новых профессий и глубоких изменений к требованиям, предъявляемым к современному специалисту. [2, с. 60].

В условиях динамично изменяющегося рынка труда, неустойчивой экономической ситуации в стране, профориентационная работа требует постоянной актуализации, позволяющей эффективно выстраивать систему такой работы, которая координировала бы возможности различных социальных институтов для целенаправленной подготовки к освоению пространства будущей профессии.

Что касается проблем личностного выбора индивида в профессиональном самоопределении, выделим основные факторы, влияющие на выбор будущей профессии:

- давление со стороны родителей;
- мнение школьных учителей;
- влияние социума;
- неосведомленность в потребности востребованных профессий.

Стоит отметить, что существенной проблемой в определении себя как будущего специалиста в какой-либо отрасли, становятся веб-технологии. Развитие социальных сетей, внедрение онлайн-курсов, возможные заработки в сети интернет, побуждают новое поколение принимать решение не в пользу

освоения и получения профессии. В связи с этим, возникает необходимость в разработке эффективной системы профориентационной работы для обучающихся, которая бы устанавливала социальную значимость труда.

Анализ публикаций в области исследуемого вопроса указывает, на то что восприятие условий результативной профессиональной ориентации осуществимо только лишь в контексте социально-психологических взаимоотношений, в которых располагается обучающийся на разных стадиях своего развития. То есть с целью наибольшей эффективностью применения профориентационных подходов, необходимо создать условие всесторонней работы всех участвующих субъектов в жизни личности. Следовательно, школьник должен быть грамотно проинформирован не только педагогом, но и родителями, работодателями, центрами профессиональной ориентации и тд. Что в целом позволит комплексно реализовывать у обучающегося понимание трех групп требований, а именно что он хочет, что может и какие требования предъявляет рынок труда. [1, с. 13]

Таким образом, система профориентации должна стать личностноориентированной, более гибкой, направленной на выявление актуальных потребностей и способностей каждого отдельного человека. Заметим, что уже существующие методики по профориентации способны зафиксировать лишь текущие интересы и качества учащегося; сейчас же необходим подход, рассматривающий человека как постоянно меняющуюся, развивающуюся систему. [4, с. 121]

Подводя итоги, можно сделать вывод, что системная работа профессиональной ориентации в России нуждается в доработке, актуализации и совершенствовании кадровой политики государства. Развитая и эффективная системная профориентация позволит решать вопросы с профессиональным самоопределением каждого отдельного индивида на различных стадиях развития. При взаимодействии государства с образовательной системой, можно создать условия для эффективной адаптации трудовых ресурсов к освоению профессии и трудового воспитания подрастающего поколения. Внедрение

дополнительного времени в школьной программе по профориентационной работе, даст возможность обучающимся познакомиться с миром профессий и рынком труда. Особенно важно психолого-педагогическое сопровождение обучающихся и их родителей в профессиональном становлении и самоопределении при выборе будущей профессии. Работа педагогов-психологов с детьми, поможет личности сделать осознанный, самостоятельный выбор будущей профессии с учётом всех индивидуальных умственных, физических и моральных способностей.

Профориентация в жизни каждого человека играет огромную роль, поскольку, выбор профессии и карьерного пути, определяет качество всей дальнейшей жизни человека.

Список литературы

1. *Алекса Е. А.* Современные подходы к организации профориентационной работы с обучающимися образовательных учреждений / Е. А. Алекса, Н. В. Пьянова. Орел: Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2022. – С. 9-19.

2. *Евтюгина А. А.* Проблемы профессионального самоопределения и профессиональной ориентации школьников в современной теории и практике / А. А. Евтюгина, Н. Н. Ледерман. Екатеринбург: Ажур, 2018. — С. 58—68.

3. *Зеер Э. Ф.* Теоретико-прикладные основания психологии профессионального развития: монография / Э. Ф. Зеер. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. 194 с.

4. *Курбатова А. С.* Проблемы и перспективы профориентационной работы в современных условиях / А. С. Курбатова, Н. В. Рубцова, Е. Ю. Калачев. Нижний новгород: НГПУ им. К. Минина. 2019. – Т. 8, № 4(29). – С. 119-122.

5. *Черных О.П.* Современные методы профориентации и самоопределения обучающихся: учебно-метод. пособие / под ред. О.П. Черных. Магнитогорск: Изд-во ГБУДО, 2021. – 64 с.

6. *Чуднова О. А.* Особенности языка в современной социокультурной среде: монография / О. А. Чуднова, Р. В. Чвалун, Н. И. Кизилова [и др.]. — Ставрополь: СтГАУ, 2022. 316 с.

УДК 159.9.072.43

О. А. Затопляева

O.A.Zatoplyayeva

Е.В.Лебедева

E.V.Lebedeva

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
ekaweb@inbox.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И УДОВЛЕТВОРЁННОСТИ ТРУДОМ У СПЕЦИАЛИСТОВ ЮВЕЛИРНЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ

STUDY OF STRESS RESISTANCE AND JOB SATISFACTION IN JEWELRY ENTERPRISE SPECIALISTS

Аннотация. В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования стрессоустойчивости и удовлетворенности трудом у сотрудников ювелирных предприятий. Показано, что деятельность ювелиров характеризуется повышенным уровнем организационного стресса. Показатели стрессоустойчивости взаимосвязаны с компонентами удовлетворенности трудом.

Annotation. The article discusses the results of an empirical study of stress resistance and job satisfaction among employees of jewelry enterprises. It is shown that the activities of jewelers are characterized by an increased level of organizational stress. Indicators of stress resistance are interconnected with components of job satisfaction.

Ключевые слова: стресс, организационный стресс, стрессоустойчивость, удовлетворенность трудом.

Keywords: stress, organizational stress, stress resistance, job satisfaction

В настоящее время наблюдается активный рост исследований, посвященных проблеме предотвращения стресса в трудовой деятельности специалистов, ранее не входивших в «группу риска». Неопределенность социально-экономической ситуации, динамика рынка труда, цифровизация и обновление технологий способствуют развитию профессионального стресса, что влечёт за собой массу проблем, включая возрастание текучести кадров, учащение конфликтов, снижение производительности труда и иные процессы, негативно сказывающиеся на жизнеспособности организации и психологической безопасности сотрудников [4].

Ювелирные предприятия Уральского региона также подвержены изменениям, затронувшим производственную сферу. Автоматизация и, как следствие, сокращение кадров, обновление оборудования и технологий, пересмотр системы стимулирования и оплаты труда – всё это выступает источниками организационного стресса, что в свою очередь, неизбежно отражается на организационном поведении и кадровой политике компании.

Профессия «ювелир» достаточно многогранна, производственное объединение включает таких специалистов, как ювелир-монтажник, ювелир-закрепщик, полировщик, восковщик, литейщик, ювелир-модельер, технолог, контролёр, резчик резиновых пресс-форм и пр. Профессиональная деятельность работников ювелирных предприятий характеризуется повышенными требованиями к концентрации внимания, чёткости и координации движений, тактильной чувствительности, глазомеру и аккуратности. Работа носит преимущественно индивидуальный характер, что требует от исполнителя готовности взять на себя ответственность, руководствуясь, в то же время, нормативами и техническим заданием, ограничивающим креативность специалиста. Размеренный характер деятельности сочетается с напряженностью, вы-

званной нагрузкой на мелкую моторику и органы чувств, сидячий режим работы и наличие на местах химических веществ влечет за собой проблемы, выражающиеся в снижении иммунитета, появлении аллергических реакций, заболеваний опорно-двигательного аппарата. Таким образом, учитывая характер деятельности специалистов и наличие производственных рисков, проблема стрессоустойчивости и удовлетворенности трудом представляется актуальной.

Отечественные авторы рассматривают стрессоустойчивость в структуре готовности человека к деятельности в напряженных, сложных ситуациях. Так, например, П.Б. Зильберман дает следующее определение: стрессоустойчивость – это интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности человека, которые обеспечивают оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке [3].

В исследованиях Н.И. Бережной, стрессоустойчивость рассматривается как качество личности, состоящее из совокупности следующих компонентов:

1. Психофизиологический – тип и свойства нервной системы.
2. Мотивационный – так как сила мотивов определяет эмоциональную устойчивость.
3. Эмоциональный – эмоциональный опыт личности, накопленный в процессе преодоления отрицательных влияний экстремальных ситуаций.
4. Волевой – сознательная саморегуляция действий.
5. Информационный – профессиональная подготовленность, информированность и готовность личности к выполнению тех или иных задач.
6. Интеллектуальный – оценка требований ситуации, прогноз ее возможного изменения, принятие решений о способах действий [1].

Влияние стресса на человека также зависит от ресурсов личности. В.А. Бодров определяет ресурсы, как физические и духовные возможности человека, мобилизовав которые он может обеспечить выполнение поведенче-

ской стратегии для успешного преодоления стресса [2]. Н.Е. Водопьянова относит к ресурсам личности знания, умения, навыки, способности, опыт, модели конструктивного поведения, дающие возможность человеку быть более адаптивным и стрессоустойчивым.

Удовлетворенность трудом, с одной стороны, может рассматриваться как результативная характеристика стрессоустойчивости, с другой же – выступает личностным ресурсом, помогающим человеку переживать кратковременные стрессогенные воздействия. Как показывают исследования, удовлетворённость трудом является составляющей социально-психологического климата в коллективе, а значит, что руководству необходимо выстроить регулярный график проверки соблюдения трудовых норм, факторов, которые влияют на успешность и удовлетворённость деятельности.

Для проведения исследования стресса, стрессоустойчивости и удовлетворённости трудом у специалистов производственного предприятия были использованы следующие методики:

1. Шкала психологического стресса PSM-25 в адаптации Е.Н. Водопьяновой;
2. Шкала организационного стресса Маклина в адаптации Е.Н. Водопьяновой;
3. Перцептивная оценка типа стрессоустойчивости (Н.П. Фетискин);
4. Тест на самооценку стрессоустойчивости личности Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова;
5. Тест «Определение удовлетворенности личности своим трудом» А.В. Батаршев.

В исследовании приняли участие 60 работников производственных ювелирных предприятий Уральского региона (31 мужчина и 29 женщин в возрасте от 30 до 50 лет). Все они являются сотрудниками технической направленности: ювелир-гравер; ювелир-монтажник; ювелир-шлифовщик;

ювелир-закрепщик; ювелир-литейщик; ювелир-модельер; ювелир-эмальер; ювелир-дизайнер и т.д.

По методикам «Перцептивная оценка типа стрессоустойчивости» и «Шкала психологического стресса PSM-25» сотрудники продемонстрировали преимущественно низкий уровень стресса, иными словами, они в достаточной степени адаптированы к рабочим нагрузкам. Показатели же организационного стресса превышают средний уровень. Подавляющее большинство сотрудников может быть отнесено к типу «А» – по Мейеру Фридману. Автор описывал тип «А», как людей враждебно настроенных к окружающим из-за чего возникают трудности в установлении коммуникаций. Таким образом, сотрудникам, которые работают на предприятиях присущи нетерпеливость, раздражительность, склонность к стереотипизации, а также высокая конкурентоспособность.

Анализ результатов по методике «Самооценка стрессоустойчивости» показал, что 37% опрошенных высоко оценивают свою способность справляться со стрессом. 26% сотрудников отмечают трудности в саморегуляции, их самооценка стрессоустойчивости варьирует от степени «ниже среднего» до «очень низкой».

Общая удовлетворённость трудом – это позитивное и эмоционально стабильное состояние человека, которое исходит из собственной оценки работы или опыта, полученного на ней. Было выявлено, что 46% опрошенных удовлетворены своим трудом на высоком уровне. Это означает, что у работников есть возможность систематически удовлетворять свои главные потребности, связанные с трудовой деятельностью. Низкий показатель удовлетворённости трудом продемонстрировали 33% респондентов. Наиболее низкие значения удовлетворенности отмечены по шкалам «Профессиональная ответственность», «Удовлетворенность отношениями с руководством» и «Предпочтение выполняемой работы заработку».

Для проверки гипотезы о существовании достоверных взаимосвязей показателей стрессоустойчивости и удовлетворённости личности своим тру-

дом сотрудников ювелирных предприятий был проведён корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Обнаружено, что чем более сотрудник тяготеет к типу стрессоустойчивости «А» (нетерпеливость, готовность к конкуренции), тем менее он удовлетворен своим трудом ($r = -0,471$, $p \leq 0,01$). Выявлена также взаимосвязь самооценки стрессоустойчивости с компонентами общей удовлетворенности трудом: чем ниже показатель самооценки, тем ниже показатели удовлетворенности такими характеристиками, как «Удовлетворенность взаимоотношениями с руководством» ($R = -0,549$, $p \leq 0,01$), «Удовлетворенность условиями труда» ($R = -0,466$, $p \leq 0,01$), «Профессиональная ответственность» ($R = -0,492$, $p \leq 0,01$), «Предпочтение выполняемой работы заработку» ($R = -0,394$, $p \leq 0,01$), «Удовлетворённость взаимоотношениями с коллегами» ($R = -0,578$, $p \leq 0,01$), «Удовлетворённость достижениями в работе» ($R = -0,376$, $p \leq 0,01$). Отрицательные корреляции объясняются тем, что шкала самооценки является обратной, иными словами, чем более высокий показатель набирает сотрудник, тем ниже он оценивает свою способность адаптироваться к сложным производственным ситуациям.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что работники ювелирных производств нуждаются в психологическом сопровождении и оптимизации условий труда.

Список литературы

1. *Бережная Н.И.* «Стрессоустойчивость оперативных сотрудников таможенных органов» / Н.И. Бережная // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25-28 июня 2003 г. В 8 т., СПб., 2013 год, Т. 1., С. 82-87.
2. *Бодров В.А.* Проблема преодоления стресса. Часть 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса [Текст] / В.А. Бодров // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 2. – С. 113-122.

3. Зильберман П.Б. Эмоциональная устойчивость оператора // Очерки психологии труда оператора. — М., 1974.

4. Панова Л. С. Факторы профессионального стресса и основные способы совладания с ним / Л. С. Панова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 19 (309). — С. 158-161. — URL: <https://moluch.ru/archive/309/69848/> (дата обращения: 09.10.2023).

И.С. Захарченко

I.S. Zakharchenko

ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Иваново

Ivanovo State University, Ivanovo

irishca12008@mail.ru

РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СТАНОВЛЕНИИ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

THE ROLE OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE FORMATION OF THE DIGITAL CULTURE OF SCHOOLCHILDREN

Аннотация. Новые технологии меняют образовательную среду. Помимо возможностей существуют и угрозы, которые необходимо учитывать педагогам при работе с современными школьниками.

Abstract. New technologies are changing the educational environment. In addition to opportunities, there are also threats that teachers need to take into account when working with modern schoolchildren.

Ключевые слова: образовательная среда, образование, цифровая культура, цифровая среда, информационная культура.

Keywords: educational environment, education, digital culture, digital environment, information culture.

Современная система образования проходит период модернизации. Процессы цифровизации образования открывают новые возможности для обучения, делая знания более доступными и диверсифицируя подходы к обучению. Современные реалии создают новые проблемы, связанные с адапта-

цией к быстро меняющейся образовательной среде, уровнем стресса из-за информационной перегрузки, кибербезопасностью.

Цифровые технологии оказали мощное влияние на систему образования. Недавняя пандемия COVID-19 еще больше институционализировала применение цифровых технологий в образовании, которые произвели смену парадигмы во всей системе. Необходимо подчеркнуть важную роль образования в социокультурной динамике и стабилизации знаний и опыта (Kendall M, [13], Сластенин В.А. [11], Яковлев Л.С. [12]). Отмечается, что образование не только сохраняет знания и ценности, но и обеспечивает гибкость для адаптации к изменяющимся условиям. Единая модель, в которой зафиксированы взаимосвязи технологий и культуры, отражается понятием «цифровая культура». Вне цифровой образовательной среды невозможна модель «цифровой культуры». Концентрирующая в себе миромоделирующую функцию технологий и педагогический фундамент. И с другой стороны - в материальном воплощении она есть принципиально незамкнутое, открытое пространство со сложным комплексом отношений, саморазвивающихся в информационно-коммуникационной реальности [1, с. 108]. Актуальность выбранного ракурса исследования продиктована общим трендом и положением федерального проекта «Цифровая образовательная среда».

Цифровое образовательное пространство — это динамичная и постоянно развивающаяся структура, которая использует облачные вычисления, продвинутые алгоритмы и системы машинного обучения для обмена знаниями и опытом. Эта гибкость и постоянное обновление позволяют эффективно адаптироваться к быстро меняющимся потребностям в образовании и обеспечивать доступ к обучению на более широком уровне [2]. Стоит отметить, что именно неоднородность и изменяемость цифровизации диктует требование скоростного осмысления этого феномена [1, с.108].

Проблемы взаимодействия человека с окружающей действительностью, в психологических исследованиях, имеют давнюю традицию. Значительный вклад в изучение психологических аспектов взаимодействия челове-

ка с окружающей его действительностью внесли Ананьев Б.Г., Леонтьев Д.А., Выготский Л.С., Рубинштейн С.Л., Бахтина М.М., Зинченко В.П., Исаева Е.И., Панферов В.Н., Слободчикова В.И. и др.

Такие исследования находятся в контексте более широкого антропологического подхода, подчеркивающего единство человека и мира, в котором он существует. То, что предметом психологического исследования может быть не только человек, но и среда, известно давно.

Проблема изучения образовательной среды приобретает все более актуальное значение, тем не менее содержание понятия «образовательная среда» нельзя считать однозначно определенным и устоявшимся. Пытаясь дать определение, исследователи отталкиваются от понятий «окружающая среда» и «жизненная среда», суть которых заключается в постоянном взаимодействии человека со средой, в условиях которой он развивается, обучается и воспитывается. В соответствии с этим образовательная среда - совокупность влияний и условий формирования личности, возможностей для ее развития, самореализации [9]. Согласно такому подходу, под образовательной средой понимается система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как уже имеющихся способностей, так и еще не проявившихся [10 с. 5]. Трактовка понятия «образовательная среда» другими исследователями расширенная и рассматривается как: - коммуникативно-ориентированная модель (Рубцов В.В.); - психодидактическая модель (Ясвин В.А., Лебедева В.П., Орлов В.А.); - антрополого-психологическая модель (Слободчиков В.И.).

В педагогической психологии рассматривают понятие и условия организации образовательной среды, представляющей из себя сложную взаимосвязь материальных условий, обеспечивающую образование учащегося, включающую в себя взаимодействие учителей и учащихся, воспитателей и воспитуемых, ориентированную на личность как важнейшую ценность. Так, по мнению Иваниловой С.И., образовательная среда отражает взаимосвязь условий, обеспечивающих образование человека, и подразумевает личностно

- ориентированный образовательный процесс, в котором в тоже время существуют и механизмы самоорганизации [5]. Корчак Я. рассматривает организацию творческой образовательной среды как основное условие, способствующее свободному развитию активности ребенка [8]. В экопсихологической модели развития Панов В.И. понятие образовательной среды предлагает рассматривать с учетом влияния окружающей среды и взаимодействия человека с ней на процесс обучения и развития.

В большинстве зарубежных исследований образовательная среда оценивается с точки зрения «эффективности школы» как социальной системы - эмоционального климата, личностного благополучия, особенностей микрокультуры, качества воспитательно-образовательного процесса (МакЛафлин К, Reid К., Hopkins D.).

На основе вышеизложенного можно сказать, что образовательная среда является полисубъектным, комплексным, системным образованием, обеспечивающим и учебно-воспитательный процесс и влияние ученика на обстоятельства, при которых протекает образовательный процесс [6].

Как видно, ракурсы изучения проблемы образовательной среды достаточно многогранны, что дает основание изучить ее в совокупности с быстроменяющейся цифровой культурой, которая является не менее интересным и многогранным понятием.

«Цифровая культура» приобрела большую практическую ориентированность. В современном мире она включает в себя не только теоретические аспекты, но и активное использование цифровых навыков в повседневной жизни и профессиональной деятельности. Она ориентирована на умение эффективно взаимодействовать с цифровыми технологиями, а также на развитие навыков критической оценки информации. Понятие «цифровая культура» рассматривается с разных точек зрения:

- как комплексное качество профессионала, отражающее информационное мировоззрение (Гнатышева Е.В.) [4];

- как профессиональная способность к критическому осознанию процесса цифровизации (Маслакова М.В.) [7];

- как овладение знаниями и навыками ИКТ-технологий (Н.И. Гендина, Н.И. Колокова, Ю.В. Уленко, Т. А. Нестик и др.) [3].

Таким образом концепты данного понятийного поля разнообразны и охватывают широкий диапазон от «качества» до «компетенции». Однако, стоит отметить и недостаток специфики - широкое междисциплинарное понятие «культура», помещенное в контекст цифровой динамики. Цифровая культура сегодня - составная часть общей культуры, направленная на обеспечение информационных потребностей человечества. Это промежуточный итог развития информационной культуры и одновременно наиболее развитый ее этап, качественно новая ступень, предполагающая создание определенной цифровой культурной среды.

В настоящее время в данной сфере сложились следующие противоречия:

- между наличием потребности в становлении информационной культуры школьников-подростков и несовершенством информационной образовательной среды;

- между возрастающим количеством интернет-зависимых пользователей подросткового возраста и отсутствием эффективных мер профилактики данного вида зависимости;

- между необходимостью проведения профилактических мероприятий по предотвращению прогрессирования интернет- зависимости у школьников - подростков и низкой готовностью педагогов к реализации программ профилактики данного вида зависимости.

С учётом вышесказанного, нами разработана программа исследования, направленного на выявление взаимосвязи между уровнем информационной культуры в контексте интернет-активности и психологическими характеристиками личности школьников - подростков. Выполнение данного исследования позволит разработать подходы к созданию психолого-

педагогических условий становления информационной культуры школьников - подростков.

Список литературы

1. *Атюшкина В. Б., Султанбаева К. И.* Цифровая образовательная среда как условие формирования цифровой культуры студентов //Мир науки, культуры, образования. – 2023. – №. 2 (99). – С. 107-111. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-kak-uslovie-formirovaniya-tsifrovoy-kultury-studentov> (дата обращения: 01.10.2023).

2. *Борисова В.В.* Образовательное пространство в цифровом измерении. Архитектура университетского образования: современные университеты в условиях единого информационного пространства: сборник трудов III Национальной научно-методической конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 2019: 27-32.

3. *Гендина Н. И., Колкова Н. И., Рябцева Л. Н.* Цифровизация в сфере культуры: сущность, нормативно-правовое регулирование, приоритетные направления совершенствования кадрового обеспечения //Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2020. – №. 50. – С. 183-197.

Гнатышина Е. В., Саламатов А. А. Цифровизация и формирование цифровой культуры: социальные и образовательные аспекты //Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2017. – №. 8. – С. 19-24.

Иванилова С. И. Образовательная среда начальной школы как фактор развития учащихся. – 2001.

4. *Казакова К. С.* Образовательная среда: основные исследовательские подходы //Труды Кольского научного центра РАН. – 2011. – №. 6. – С. 65-71 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-osnovnye-issledovatel'skie-podhody> (дата обращения: 30.09.2023).

5. *Маслакова М. В.* Цифровая культура как фактор формирования и развития электронной информационной образовательной среды вуза //Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. – 2020. – №. 2 (37). – С. 5-14.

Молостова Н. Ю., Шуваева Н.Ю. Современные подходы к определению образовательной среды школы в зарубежных и отечественных психолого-педагогических исследованиях //Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2013. – Т. 15. – №. 2-2. – С. 398-402.

Никитина Е. А. Образовательная среда как условие самореализации школьника: методологический аспект //Современный российский менеджмент: состояние, проблемы, развитие. – 2015. – С. 98-106.

Савенков А. и др. Образовательная среда //Школьный психолог. – 2008. – №. 19. – С. 4-5.

6. *Талызина Н. Ф.* Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования/Н.Ф. Талызина.—9-е изд., стер.—М.: Издательский центр «Академия», 2013.—288 с. ISBN 978-5-4468-0253-1 //М.: издательский центр «Академия. – 2013.

Яковлев Л. С. Цифровые технологии в контексте антропологической революции //Международный журнал исследований культуры. – 2012. – №. 3 (8). – С. 52-61.

7. *Kendall M. et al.* IFIP TC3 Lifelong Learning Position Paper //Lifelong Learning in the Digital Age Sustainable for all in a changing world. – 2004. – С. 191-216.

П.А. Змеева, Е.С. Холопова

P.A. Zmeeva, E.S. Kholopova

ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург

Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg

thebestpolinka231@mail.ru

shikitti@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ВОООБРАЖЕНИЯ И ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА РАЗНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

FEATURES OF SPATIAL IMAGINATION AND SPATIAL THINK- ING IN UNIVERSITY STUDENTS OF DIFFERENT DIRECTIONS OF TRAINING

Аннотация. В работе представлен теоретический анализ понятий пространственное воображение и пространственное мышление; эмпирически изучены показатели данных феноменов у студентов; представлены результаты сравнительного анализа по подгруппам с направлениями подготовки «Дизайн» и «Правоведение».

Abstract. The paper presents a theoretical analysis of the concepts of spatial imagination and spatial thinking; indicators of spatial imagination and spatial thinking among students were empirically studied; The results of a comparative analysis for subgroups with the areas of training “Design” and “Law” are presented.

Ключевые слова: пространственное воображение, пространственное мышление.

Keywords: spatial imagination, spatial thinking.

В последнее время большое внимание сконцентрировано на развитии и реализации человеческого потенциала, подготовке будущих квалифицированных профессионалов к непрерывному образованию и самообразованию, креативному подходу к решению нестандартных задач.

Креативный подход требует развитого воображения и мышления, что подразумевает под собой умение представить ситуацию с другой точки зрения, исходить от общего к частному и наоборот, генерировать новые идеи, разрабатывать разнообразные варианты решений, указанные навыки формируются преимущественно в процессе обучения, начиная от дошкольного возраста и заканчивая профессиональным, в том числе высшим образованием.

Обучающиеся в школе, студенты среднего и высшего образования занимаются изучением литературных источников, решением тестов и задач, исследовательской работой. Одним из предпочтительных видов деятельности для развития пространственного воображения и мышления выступает моделирование ситуаций, подразумевающее под собой представление реальной ситуации со всеми её свойствами и характеристиками в моделируемой системе. Данный вид деятельности обуславливает упрощённое представление об окружающей действительности, из-за чего искажается получаемый опыт в процессе познания, нежели занятия практическими дисциплинами, в которых акцентируется внимание на мыслительной деятельности образами в реальном пространстве.

Пространственное воображение и мышление способствует формированию целостной картины мира в процессе получения именно практического опыта. Исходя из этого, актуальным является изучение воображения и пространственного мышления у студентов как потребности общества в творческой, инициативной личности, способной адаптироваться в новых условиях и решать задачи нетрадиционными методами.

Таким образом, целью нашего исследования является выявление особенностей пространственного воображения и пространственного мышления у студентов ВУЗа разных направлений подготовки.

На данный момент проблема воображения остаётся одной из самых трудных в психологической литературе. Данный феномен преимущественно изучался у детей дошкольного и школьного возраста.

На начальном этапе развития психологии проблемой воображения занимались У. Джеймс, В. Вундт, Т. Рибо. В XX веке этот феномен изучали Л.С. Выготский, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн.

По Т. Марджори, воображение относится к умственным способностям человека преодолевать время, место и обстоятельства, думать о том, что может произойти, планировать и предвидеть будущее, создавать вымышленные миры и рассматривать альтернативы, далекие и близкие к опыту [1].

По мнению И.С. Якиманской пространственное воображение понимается как специфический вид мыслительной деятельности, основным содержанием которой является оперирование пространственными образами в процессе решения задач, требующих ориентации как в видимом, так и в воображаемом пространстве [3].

Воображение связано с мышлением, так как процессы воображения и мышления возникают тогда, когда появляется потребность в поиске новых решений в неопределённых ситуациях, совершении открытий, при выдвижении гипотезы, оригинальных идей и нетрадиционных подходов к разрешению спорных вопросов.

В психологии проблему мышления изучали Д. Гартли, В. Келер, К. Коффка, Дж. Уотсон, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Ж. Пиаже.

М.А. Холодная определяет интеллект как форму организации ментального (умственного) опыта субъекта. В структуру интеллекта входят подструктуры когнитивного опыта, метакогнитивного опыта и группа интеллектуальных способностей [8].

И.С. Якиманская дает следующее определение: «пространственное мышление – специфический вид мыслительной деятельности, которая необходима при решении задач, требующих ориентации в пространстве (как видимом, так и воображаемом), и которая основывается на анализе пространственных свойств и отношений реальных объектов и их графических изображений» [10].

По Л.Л. Гуровой, пространственное мышление – это совокупность мысленных последовательно-операциональных пространственных преобразований и симультанного образного видения объекта во всем многообразии и изменчивости его свойств, постоянное перекодирование этих различных мысленных планов составляют специфическую мыслительную способность [4].

Результаты теоретического анализа позволяют сделать выводы о том, что пространственное воображение понимается как специфический вид мыслительной деятельности, основным содержанием которой является оперирование пространственными образами в процессе решения задач, требующих ориентации как в видимом, так и в воображаемом пространстве, а пространственное мышление – это вид умственной деятельности, который обеспечивает создание пространственных образов, их перекодировку, а также оперирования ими в процессе решения практических задач.

В рамках работы проведено эмпирическое исследование особенностей пространственного воображения и пространственного мышления студентов ВУЗа разных направлений подготовки. Исследование проводилось на базе Российского государственного профессионально-педагогического университета. Выборка составила 91 человек из числа студентов творческой и правовой направленности.

В исследовании использовались следующие методики: тест Беннета на механическую понятливость (модификация Г.В. Резапкиной), тест структуры интеллекта (субтест VII. Геометрическое сложение) Р. Амтхауэра.

Результаты показали, что в целом студенты демонстрируют средний уровень механической понятливости, способны оперировать двумерными образами, тогда как уровень развития пространственного воображения несколько выше среднего, то есть студенты обладают способностями мысленно моделировать, соотносить, изменять, разбивать на части, менять расположение элементов изображения. Присутствуют низкие результаты, что характеризует ряд студентов как обладающих недостаточно сформированными

навыками чтения чертежей, способности мысленного оперирования, моделирования, соотношения и изменения образами и элементами изображения.

В рамках работы выдвинута гипотеза о том, что существуют различия в показателях пространственного воображения и пространственного мышления у студентов, находящихся на разных направлениях подготовки, с целью её проверки проведён сравнительный анализ.

Результаты показали наличие различий по шкале уровня пространственного воображения, при этом наибольший уровень проявления данного показателя пространственного воображения у подгруппы респондентов, обучающихся на направлении «Дизайн», тогда как самый низкий уровень проявления у респондентов, находящихся на направлении «Правоведение», что может быть связано с тем, что испытуемые, занимающиеся постоянно творческой деятельностью, имеют больший потенциал для развития пространственного воображения, тогда как студенты направления «Правоведение» больше занимаются практикой правовых норм, изучают правовую систему, общественные науки, занимаются аналитической деятельностью, и в меньшей мере имеют возможности для развития пространственных образов, творческого воображения, так как следуют строгому перечню и алгоритму законов, нормативно-правовых актов.

В результате проведения сравнительного анализа подтверждается гипотеза исследования о том, что существует различия в уровне пространственного воображения и пространственного мышления у студентов вуза разных направлений подготовки, а именно обнаружены значимые различия в уровне пространственного воображения. Так, у студентов направления «Дизайн» выражен показатель уровня пространственного воображения, что может быть связано с тем, что воображение развивается в более свободных для творчества условиях.

Под свободными условиями для развития воображения подразумевается перспектива выбора самостоятельной работы, её направление на индивидуальный поиск информации, собственных стратегий для достижения ре-

зультата, его визуализация, ориентир на открытие нового знания, что будет способствовать расширению представлений об окружающем мире и формированию жизненного опыта.

Данное проблемное поле остаётся также актуальным не только для изучения у детей младшего возраста, но и у взрослых, так как человек сталкивается с проблемами и решениями задач, требующих пространственной визуализации, оперирование образами для выхода за пределы реального мира, а также прогнозирования результата действия или исхода события. Поэтому развитие данной сферы остаётся значимым в течение всей жизни, что обуславливает потребность создания свободных условий для развития пространственного воображения и мышления.

В связи с этим изучение данной сферы можно продолжить в направлении развития пространственного воображения и мышления с помощью искусственного интеллекта, как один из способов создания свободных условий для развития творчества, связанным с привнесением нечто нового, и с каждым днём набирающей обороты тенденцией глобального развития искусственного интеллекта и нейросетей.

В настоящее время в рамках искусственного интеллекта активно разрабатывается нейромоделирование и кибернетика, что обуславливает необходимость развития пространственного воображения и мышления, с одной стороны, у разработчиков, выступающих как генераторов идей, с другой стороны, у пользователей, поскольку развитие данных психических процессов выступает инструментом применения искусственного интеллекта в своей профессиональной деятельности, на первый взгляд, облегчая рабочий процесс, но не заменяя его. И потому, как изученные феномены актуальны в профессиональной деятельности, следовательно, необходимо развивать их при профессиональной подготовке.

Список литературы

1. *Taylor, Marjorie.* 2013. "Imagination." Pp. 791–831 in *The Oxford Handbook of Developmental Psychology (Vol. 1): Body and Mind.* Oxford University Press.
2. *Васильев С.Н., Спиглазова Н.И., Филинберг И.Н.* К вопросу развития пространственного мышления детей с ОВЗ // *Социальное развитие современного российского общества: достижения, проблемы, перспективы.* 2019. №11. С. 55-61.
3. *Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся* / [И. С. Якиманская, В. С. Столетнев, И. Я. Каплунович и др.]; Под ред. И. С. Якиманской. - Москва : Педагогика, 1989.
4. *Гурова Л.Л.* Психология мышления. М., Саратов: ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа, 2019.
5. *Кобесашивили Н.Л.* Формирование пространственного мышления у студентов технического вуза // *Проблемы современного педагогического образования.* 2020. №69-2. С. 90-93.
6. *Тихонова З.А.* Развитие пространственного мышления учащихся 11 класса // *Вестник современных исследований.* 2019. №1.6 (28). С. 348-351.
7. *Трофименко Ю.В.* Развитие воображения, "пространственного видения", "пространственного воображения" в процессе изучения геометрической составляющей в начальной школе // *Международный научно-исследовательский журнал.* 2022. №7-3 (121). С. 102-107.
8. *Холодная, М. А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования : учебное пособие для вузов / М. А. Холодная. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 334 с.
9. *Чикова О.А., Золотавин В.С., Каменев Р.В.* Новая структурная модель измерения пространственного интеллекта // *Вестник Мининского университета.* 2021. №4 (37). С. 9.

10. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников. — М.: Педагогика, 1980. — 240 с.

УДК 159.9.07

А.Е. Кайгородова

A.E. Kaygorodova

ФГАОУВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург

Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg

kaygorodova.ae@mail.ru

**ИССЛЕДОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ
ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ
СТУДЕНТОВ²**

RESEARCH OF THE ABILITY TO DESIGN PERSONALIZED EDUCATIONAL TRAJECTORY OF STUDENTS

Аннотация. В статье представлены результаты проведенного эмпирического исследования способности к проектированию персонализированной образовательной траектории студентов, представлен дескриптивный анализ по уровню сформированности прогностических компетенций, даны методические рекомендации по проектированию ПОТ.

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the ability to design a personalized educational trajectory for students, presents a descriptive analysis of the level of development of prognostic competencies, and provides methodological recommendations for designing PET.

Ключевые слова: профессиональное становление, прогностические компетенции, персонализированная образовательная траектория, прогнозирование профессионального будущего.

² Исследование выполнено при финансовой поддержке РНФ в рамках научного проекта № 23-28-01519 «Субъективная картина профессиональной жизни личности».

Key words: professional development, predictive competencies, personalized educational trajectory, forecasting the professional future.

Профессиональное становление личности – это «динамичный, поэтапный, управляемый процесс, включенный в систему профессиональной социализации личности» [1, с. 272]. В системе высшего образования процесс профессионального становления студентов происходит поэтапно: профессиональное самоопределение, профессиональное обучение, профессиональное развитие обучающегося и реализация личности в профессиональной деятельности на производстве, профессионализм, приобретение навыка, опыта деятельности, понимание, что ты умеешь это делать. Однако содержание каждого этапа профессионального становления индивидуально для каждого обучающегося, поскольку индивидуальны возможности и способности каждого из них. Поэтому встает вопрос о новом формате профессионального становления на этапе профессионального обучения студента – персонализированное обучение, целевой ориентацией которого является построение персонализированного образовательного маршрута обучаемого.

Прогнозирование профессионального будущего – это видение своего будущего, это осознанное и целенаправленное создание образа будущего, ожидаемого результата. В связи с этим современные студенты должны обладать способностью к прогнозированию, то есть у них должны быть развиты прогностические компетенции.

Под прогностической компетенцией мы понимаем «результат образования (общего, профессионального), при котором уровень подготовленности обучаемого (школьника, студента, будущего специалиста) к жизни и труду в обществе, его знания, умения, навыки прогнозирования позволяют осуществлять прогностическую деятельность» [2, с. 23].

На основании изучения научной литературы, учебно-программной документации, нормативно-правовой документации были определены основные прогностические компетенции: ПрК-1. Способность ставить профессио-

нальные цели и планировать их достижение; ПрК-2. Способность планировать свой образовательный маршрут; ПрК-3. Знание и оценка своих ресурсов; ПрК-4. Способность к личностной рефлексии, осмыслению и оценке собственного опыта, динамики достижений; ПрК-5. Способность корректировать свои жизненные и профессиональные цели в зависимости от изменений, происходящих в социальной и профессиональной среде [4].

Персонализированная образовательная траектория может быть определена как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая обучающемуся возможность выбора, разработки и реализации образовательного маршрута.

Эмпирическое исследование способности к проектированию персонализированной образовательной траектории профессионального становления обучающихся проводилось на базе Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» г. Екатеринбурга. Исследованием были охвачены обучающиеся 1-4 курсов очной формы обучения по программе бакалавриата направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (профиль «Психология профессионального образования»). Общее количество испытуемых составило 110 человек в возрасте от 17 до 30 лет.

Исследование проводилось с применением теста «Способность самоуправления» Н.М. Пейсахова [3], который позволяет выявить уровень общей способности к самоуправлению с точки зрения 8 этапов, каждый из которых мы соотнесли с той или иной прогностической компетенцией. Так, этапы целеполагания и прогнозирования отражают содержание ПрК-1; этап планирования – ПрК-2; этапы анализа противоречий или ориентировки в ситуации, самоконтроля и принятия решения – ПрК-3; этап критерии оценки – ПрК-4; этап коррекции - ПрК-5. Сравнение данных по восьми шкалам с психодиагностической шкалой дает возможность оценить уровень развития каждого из восьми звеньев процесса самоуправления, а соответственно, уровень раз-

вития прогностических компетенций. Анализ результатов дает понимание того, какие из этих восьми звеньев находятся на достаточно высоком уровне, а какие развиты недостаточно. По результатам описательной статистики были выявлены следующие результаты:

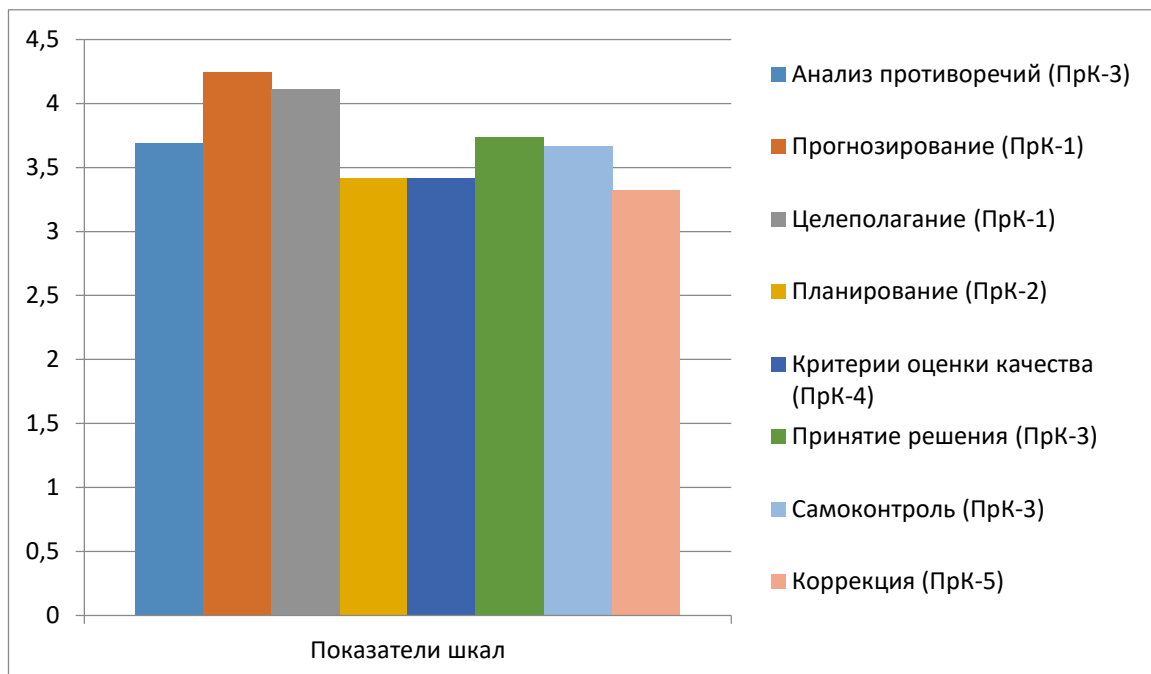


Рисунок 1- Гистограмма показателей шкал методики «Способность самоуправления»

Из данных гистограммы видно, что на стадии исследования в данной выборке респондентов на уровне «выше среднего» находятся способности к прогнозированию и целеполаганию (ПрК-1), то есть способность ставить профессиональные цели и планировать их достижение для данной выборки характерна на более высоком уровне. На среднем уровне находится развития таких этапов самоуправления как: анализ противоречий, принятие решения, самоконтроль (ПрК-3), то есть студентам в средней степени характерна способность знать и оценивать свои ресурсы. На уровне «ниже среднего» находятся планирование (ПрК-2), критерии оценки качества (ПрК-4), коррекция (ПрК-5), то есть студентам в данной выборке в меньшей степени характерны способность планировать свой образовательный маршрут, способность к личностной рефлексии, осмыслению и оценке собственного опыта, динамики

достижений, способность корректировать свои жизненные и профессиональные цели в зависимости от изменений, происходящих в социальной и профессиональной среде.

На основе полученных диагностических данных тьютор совместно с обучающимся протраивает компетентностную модель, выявляя имеющиеся компетенции (в том числе прогностические) и компетентностные дефициты. На основе компетентностной модели разрабатывается проектирование персонализированной образовательной траектории с учетом развития у обучающегося имеющихся компетенций и устранения профессиональных дефицитов. Например, тьютор совместно с обучающимся анализируют и выбирают онлайн-курсы, программы профессиональной переподготовки (для выпускников), которые будут «работать» на формирование недостающих компетенций и развитие имеющихся. На следующем этапе тьютор и обучающийся выходят на реализацию персонализированного образовательного маршрута. Преподаватель выполняет роль консультанта и наставника, помогая студенту в организации реализации намеченных задач.

Подводя итог, важно отметить, что разработка персонализированных образовательных траекторий личностного и профессионального развития обучающихся в системе высшего образования – актуальная задача. Для ее реализации требуются определенные ресурсы образовательной организации: организационные, кадровые, учебно-методические, цифровые образовательные – все, что создает специальные условия для самостоятельной реализации образовательной программы обучаемого и его развития. Со стороны работодателя также требуются определенные ресурсы: информация о перспективных задачах организации, перечень востребованных на данном этапе компетенций, информация о профессиональных дефицитах обучаемого. Внедрение новых образовательных практик, новых форматов обучения – это процесс, требующий от педагогического сообщества серьезной перестройки стратегий и направлений подготовки в новых условиях, а от обучаемых – сформированной последовательности целей личностного развития, развитой способно-

сти к освоению новых компетенций, готовности к полноценной учебной деятельности.

Список литературы

1. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика. Москва: Флинта: Наука, 2003. 768 с.
2. Персонализированное образование в проекции профессионального будущего: методология, прогнозирование, реализация: монография / под ред. Э. Ф. Зеера, В. С. Третьяковой. Екатеринбург: ФГАОУ ВО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2021. 120 с.
3. Тест «Способность самоуправления» – URL: <https://www.sites.google.com/site/test300m/ssm>.
4. Третьякова В.С., Кайгородова А.Е. Новый образовательный формат профессионального становления: персонализированная образовательная траектория обучающегося / Современная высшая школа: инновационный аспект. 2021. Т.13. №1 (51). С. 10-21. DOI: 10.7442/2071-9620-2021-13-1-10-21.

Н.Ю. Камракова

N.Yu. Kamrakova

ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», г. Вологда

Vologda State University, Vologda

kamrakova@yandex.ru

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

PERSONAL DETERMINANTS OF COMMUNICATIVE COMPE- TENCE OF PSYCHOLOGY STUDENTS

Аннотация. В статье проанализированы особенности коммуникативной компетентности студентов-психологов, обоснована необходимость до-

полнительных усилий по формированию личности специалиста на этапе профессиональной подготовки в вузе.

Abstract. The article analyzes the features of the communicative competence of psychology students, justifies the need for additional efforts to form the personality of a specialist at the stage of professional training at a university.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессионально важные качества, коммуникативная компетентность, студент-психолог

Keywords: professional training, professionally important qualities, communicative competence, student psychologist

Коммуникативная социальная компетентность как часть общей профессиональной компетентности психолога возникает на базе комплекса интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт. Эти черты обуславливают готовность к социальному взаимодействию и принятию решений, интерпретации информации и поведения, прогнозированию развития межличностных ситуаций. В работах А. А. Бодалева, Ю. Н. Емельянова, М. К. Кабардова, Е. В. Руденского и других исследователей рассмотрены составляющие коммуникативной компетентности, в том числе, коммуникативно-личностного потенциала, в зависимости от своего состояния облегчающего или затрудняющего общение. В работах Е. А. Климова, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, А. В. Мудрика обоснованы коммуникативные качества личности как профессионально важные в деятельности специалистов сферы «человек-человек». Вопрос о необходимости и достаточности условий, способствующих развитию коммуникативных качеств психолога на этапе профессиональной подготовки в вузе, остается открытым в каждом конкретном случае, побуждает к проведению диагностических процедур и обоснованию решений по сопровождению развития ПВК обучающихся.

Целью настоящего исследования явилось уточнение особенностей развития личностных компонентов коммуникативной компетентности у студен-

тов-психологов старших курсов университета. Достижение цели предполагало изучение качеств личности, обеспечивающих эффективное взаимодействие с окружающими.

В исследовании приняли участие студенты-психологи 1-4 курсов ВоГУ в количестве 67 человек. В качестве диагностического инструмента использована методика «Диагностика коммуникативной социальной компетентности» (КСК), направленная на изучение отдельных личностных факторов – компонентов коммуникативной социальной компетентности: общительности (фактор А), логического мышления (фактор В), эмоциональной устойчивости (фактор С), жизнерадостности (фактор Д), чувствительности (фактор К), независимости (фактор М), самоконтроля (фактор Н) [4, с.198-207].

В результате анализа частоты встречаемости показателей уровня сформированности компонентов компетентности «выше среднего» у студентов-психологов старших курсов отмечено следующее:

1) большинство студентов – 60,5% испытуемых – обнаруживает наличие готовности к сотрудничеству, подлинного интереса к людям, легкости и непринужденности в установлении межличностных контактов, открытости, мягкосердечности, доброжелательности;

2) в большинстве случаев – 76,5% протоколов – подтверждается высокий уровень общей интеллектуальной и вербальной культуры испытуемых, высокий уровень развития абстрактного мышления, оперативности в принятии решений, сообразительности, способности к обучению;

3) часть студентов – 26,5% испытуемых – обнаруживают эмоциональную устойчивость, зрелость, способность достигать целей без особых трудностей, смело смотреть в лицо фактам, осознавать требования действительности; они не расстраиваются по пустякам, не поддаются случайным колебаниям настроения, умеют держать себя в руках;

4) у части студентов – 29% протоколов – подтверждается наличие жизнерадостности: склонности к эмоциональному воодушевлению, живости,

разговорчивости в общении, способности создать радостно приподнятую атмосферу;

5) в большинстве случаев – 60,5% протоколов – студенты обнаруживают чувствительность, богатство эмоциональных переживаний, склонность к сочувствию, сопереживанию, пониманию эмоциональных состояний других людей, снисходительность к людям;

6) часть студентов – 26,5 % протоколов – проявляют независимость от мнения группы, склонность к принятию самостоятельных решений, находчивость и настойчивость, предприимчивость; у них выражено стремление к самоутверждению, действуют смело, энергично, активно;

7) почти половина опрошенных – 47 % случаев – обнаруживают высокий уровень самоконтроля, ответственность, сознательность, надежность, обязательность, требовательность к себе. Эти студенты умеют хорошо контролировать свои эмоции и поведение, умеют планировать свою жизнь, активно преодолевают препятствия, склонны доводить начатое до конца. Они хорошо осознают социальные требования, умеют подчинять себя правилам.

Обобщая результаты диагностики, можно предположить, что часть студентов-психологов старших курсов обладает хорошо развитой системой качеств личности, обеспечивающих коммуникативную компетентность. Однако выделяются студенты со следующими особенностями:

- необщительны, отстраненны, эмоционально холодны и формальны в контактах; не интересуются жизнью окружающих людей, стараются работать в одиночестве, в конфликтах не склонны идти на компромисс (39,5% случаев);

- логическое мышление развито слабо, испытывают трудности в решении абстрактных задач, не доводят дело до конца, имеют узкий спектр интеллектуальных интересов, низкий уровень концентрации внимания (23,5% случаев);

- эмоционально неустойчивы, проявляется зависимость от эмоциогенных воздействий, импульсивность, раздражительность; часто чувствуют себя беспомощными, усталыми, неспособными справиться с жизненными трудно-

стями; могут необоснованно обижаться на других, выражать обиду в социально недопустимой форме; нетерпеливы (73,5% случаев);

- жизнерадостность не проявляют, сдержанны, осторожны в общении, настроены пессимистично, в обществе чувствуют себя неуютно и неуверенно, держатся скромно и обособленно (71% случаев);

- не отличаются эмоциональной чувствительностью, проявляют некоторую сухость, черствость по отношению к людям, отмечается преобладание рационального начала над эмоциональным, прагматизм и практицизм во взаимодействии с окружающими (39,5% случаев);

- склонны опираться на мнение другого, в некоторых случаях зависимы от чужого мнения, недостаточно самостоятельны в принятии решений; характерна пассивность, подчинение обязательствам, отсутствие веры в себя, в свои возможности, робость, осторожность, покорность (73,5% случаев);

- обладают низким самоконтролем, слабовольны, проявляют безответственность, могут нарушать обязательства, этические нормы общения, импульсивны, неорганизованны: не умеют организовывать свое время и порядок выполнения дел. Относятся к людям, которые, как правило, не остаются надолго на одной работе и в силу этого не достигают мастерства и не идентифицируют себя с профессиональной деятельностью (52,5% случаев).

Сравнение средних показателей частоты встречаемости оценок всех возможных уровней выраженности личностных качеств по группе студентов-психологов старших курсов и группе первокурсников показало, что в протоколах студентов старших курсов частотность оценок уровня по всем шкалам выше частоты встречаемости тех же оценок в протоколах первокурсников. Это может говорить о том, что студенты старших курсов более общительны, интеллектуально развиты, эмоционально устойчивы, позитивно настроены на взаимодействие с окружающими, способны к сопереживанию, проявляют большую независимость и самостоятельность в суждениях и принятии решений, самоконтроль, ответственность.

Проверка статистической значимости различий по каждой шкале методики с применением углового преобразования Фишера не подтвердила значимых различий между оценками в протоколах двух частей выборки по шкалам «Общительность», «Жизнерадостность», «Чувствительность», «Независимость», «Самоконтроль», «Эмоциональная устойчивость». Вместе с тем получены данные о значимых различиях между оценками по шкале «Логическое мышление» ($p=0,01$), что может быть обусловлено различиями в уровне подготовки к решению профессионально ориентированных задач студентов старших курсов и первокурсников и подтверждать достаточность условий для развития данной составляющей коммуникативной компетентности.

Сходство черт личности студентов старших курсов и первокурсников, а также присутствие у некоторых из них рассмотренных ранее черт, затрудняющих эффективное общение, могут указывать, с одной стороны, на то, что в процессе профессиональной подготовки недостает внешних условий, влияний и возможностей, способствующих развитию коммуникативно-личностного потенциала студентов-психологов. С другой стороны, велика вероятность влияния ценностных ориентаций студентов, сложившегося в предшествующем опыте социального взаимодействия отношения к себе и людям, что может затруднять формирование таких профессионально важных качеств как общительность, открытость, жизнерадостность, независимость, эмоциональная устойчивость.

Выявленные в ходе исследования особенности, затрудняющие развитие коммуникативной компетентности студентов-психологов, могут быть учтены при разработке программ сопровождения профессионального становления. В соответствии с результатами можно говорить о том, что коммуникативно-личностный потенциал студентов, получающих психологическое образование, нуждается в бóльшей поддержке и более интенсивном формировании, что позволит в будущем успешно решать поставленные задачи и достигать намеченных целей, повышая профессиональное мастерство, развивая общую профессиональную компетентность.

Список литературы

1. *Бодалев А. А.* Психология общения / А. А. Бодалев. Москва: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 256 с.
2. *Зеер Э. Ф.* Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. 5-е изд., перераб., доп. / Э. Ф. Зеер. Москва: Академический Проект, 2008. 336 с.
3. *Климов Е. А.* Развивающийся человек в мире профессий / Е. А. Климов. Обнинск: Изд-во «Принтер», 1993. 57 с.
4. *Козлов В. В.* Социально-психологическая диагностика личности и малых групп (Издание второе дополненное и переработанное) / В. В. Козлов, В. А. Мазиллов, Н. П. Фетискин. Москва: МАПН, Изд-во Института Психотерапии. 2018. 660 с.
5. *Куницына В. Н.* Межличностное общение / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 544 с.

УДК 371.14.015

Е.В. Козюлькова, С.С. Котова

E.V. Kozyulkova, S.S. Kotova

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Россия, г. Екатеринбург

Russian state vocational and pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

89193885388@mail.ru

ВОСПРИЯТИЕ НАСТОЯЩЕГО И БУДУЩЕГО СТУДЕНТАМИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ И КОНФЛИКТНОСТИ

PERCEPTION OF THE PRESENT AND THE FUTURE BY STU- DENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF ANXIETY AND CONFLICT

Аннотация. В статье представлено исследование психологических особенностей восприятия времени во взаимосвязи с тревожностью и конфликтностью студентов. Эмпирическое исследования проведено на базе Фе-

дерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет». Выборку исследования составило 100 студентов бакалавриата очной формы обучения в возрасте от 19 до 23 лет, средний возраст 21,3 года. Результаты исследования позволяют сделать выводы о том, что студенты преимущественно обладают определёнными целями в жизни и способны к построению временной перспективы, однако многие склоны к излишнему фокусированию на построении планов и перспектив, могут быть не способны к принятию спонтанных и быстрых решений.

Abstract. The article presents a study of the psychological features of the perception of time in relation to anxiety and conflict of students. The empirical research was conducted on the basis of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Russian State Vocational Pedagogical University". The study sample consisted of 100 full-time undergraduate students aged 19 to 23 years, with an average age of 21.3 years. The results of the study allow us to conclude that students mostly have certain goals in life and are capable of building a temporary perspective, but many tend to focus excessively on building plans and prospects, may not be able to make spontaneous and quick decisions.

Ключевые слова: *восприятие времени, тревожность, конфликтность, студенческий возраст, осмысленность жизни.*

Keywords: *perception of time, anxiety, conflict, student age, meaningfulness of life.*

Проблема восприятия времени имеет свои особенности на каждом из возрастных этапов жизни человека, поскольку характеризуется своими специфическими особенностями, так молодость, студенческие годы, являются этапом установления мировоззрения, как относительно постоянного виденья окружающей действительности, что делает вопрос об особенностях восприятия времени и перспектив значимым для дальнейшего развития как личностного, так профессионального потенциала.

Восприятие времени представлено тремя составляющими – образами прошлого, настоящего и будущего. Образ прошлого представляет собой базовый элемент исторической памяти, представления о том, как была устроена жизнь в прошлом, какие были ценности, нормы и установки людей предыдущих исторических периодов, образ настоящего включает виденье текущих событий сквозь призму собственного опыта, тогда как образ будущего – представления о собственной жизни и личности в будущем [4].

А. Н. Леонтьев подчеркивает, что психологическое прошлое и отношение личности к нему играют важную роль в развитии временной перспективы. Прошлые впечатления, события и действия человека не выступают для него как покоящиеся пласты его опыта, а наоборот, они подвергаются пересмотру и переоценке в контексте текущих отношений и действий человека [1]. Схожим образом, образ будущего, по мнению Ф. Полака, включающий субъективные представления о будущем, могут влиять на принимаемые решения в настоящем [2].

Таким образом, образ будущего определяется как некое представление личности о самой себе и возможном будущем, во многом определяющее смыслы, мотивы и цели жизни. Восприятие времени во многом оказывает влияние на особенности и характеристики человека, негативные ожидания и образ времени, в том числе будущего, даёт основание для развития тревожности, негативизма суждений и конфликтности [3].

С целью изучения психологических особенностей восприятия времени во взаимосвязи с тревожностью и конфликтностью студентов было проведено эмпирическое исследование на базе Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет». Выборку исследования составило 100 студентов бакалавриата очной формы обучения в возрасте от 19 до 23 лет, средний возраст 21,3 года.

Для проведения исследования подобраны адекватные его целям и задачам методики: «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева, «Пер-

спектива моей жизни» Е.А. Миско, Н.В. Тарабриной, шкала реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергер в адаптации Ю.Л. Ханина, тест «Определение уровня конфликтности индивида» Д. М. Рамендик [5].

Результаты эмпирического исследования с помощью методики «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева показали, что большинство студентов ведут осмысленную жизнь, имеют возможность делать выбор действия или бездействия на основе сформированного представления о жизненном смысле или его отсутствии. При этом результаты соответствуют стадии идентичности мораторий или кризиса идентичности, то есть студенты могут характеризоваться целеустремленностью, эмоциональной насыщенностью жизни, удовлетворенной самореализацией, однако могут переживать бессмысленность и бесцельность существования, испытывать сомнения и неопределённость, быть неуверенными в собственном будущем и правильности принимаемых решений.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что студенты преимущественно обладают определёнными целями в жизни и способны к построению временной перспективы, обнаружена тенденция к высоким результатам, то есть многие студенты склонны к излишнему фокусированию на построении планов и перспектив, могут быть не способны к принятию спонтанных и быстрых решений. При этом, студенты склонны воспринимать свою жизнь интересной, наполненной смыслом, воспринимают себя, как способных повлиять на собственную жизнь и своё Я.

Результаты методики «Перспектива моей жизни» Е. А. Миско, Н. В. Тарабриной показали, что студенты оценивают перспективы собственной жизни как в целом удовлетворительные, ожидая от будущего насыщенности, безопасности, определённости и насыщенности. Процентное распределение результатов представлено на рисунке 1.

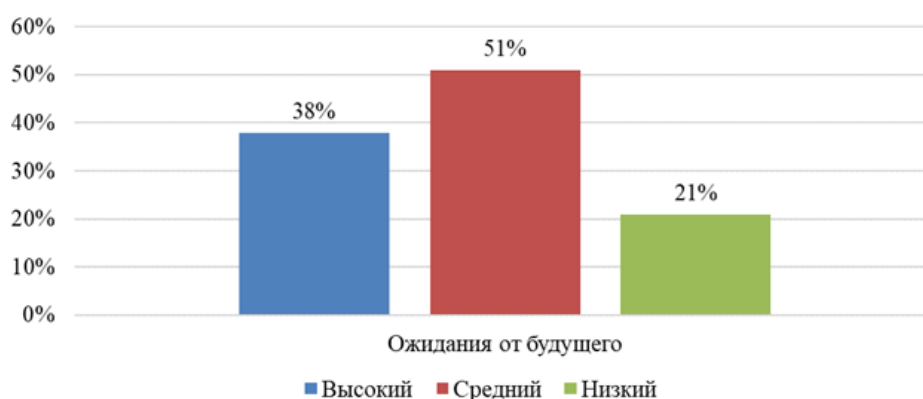


Рис. 1. Результаты методики «Перспектива моей жизни» Е. А. Миско, Н. В. Тарабриной, в %

В рамках исследования проведён сравнительный анализ с целью проверки гипотезы, согласно которой существуют различия в восприятии настоящего и будущего у студентов с разным уровнем тревожности и конфликтности. В ходе анализа студенты поделены на подгруппы в первом случае по уровню конфликтности: I подгруппа – студенты с высоким уровнем конфликтности, II подгруппа – со средним уровнем, III подгруппа – студенты с низким уровнем конфликтности; во втором по уровню личностной тревожности: I подгруппа – студенты с высоким уровнем тревожности, II подгруппа – с низким уровнем.

Результаты сравнения подгрупп, разделённых по уровню тревожности представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты сравнительного анализа по подгруппам студентов с разным уровнем личностной тревожности

	Уровень личностной тревожности	Средний ранг	U Манна-Уитни	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Цели	Высокий	44,42	865,500	,021
	Средний	57,89		
Процесс	Высокий	39,94	605,500	,000
	Средний	64,23		
Результат	Высокий	41,38	689,000	,000
	Средний	62,20		
Локус контроля - Я	Высокий	39,93	605,000	,000

	Средний	64,24		
Локус Контроля - Жизнь	Высокий	43,74	826,000	,010
	Средний	58,85		
Осмысленность жизни	Высокий	40,74	652,000	,000
	Средний	63,10		

Результаты сравнительного анализа показали наличие статистически значимых различий ($p < 0,05$) по уровню целей в жизни, её процесса, результативности жизни, локуса контроля – Я, локуса контроля – жизни и показателя осмысленности жизни. При этом более высокий уровень указанных показателей характерен для студентов с низкой тревожностью, что может быть обусловлено тем, что студенты, не склонные в целом испытывать тревогу за своё будущее ощущают её более наполненной и результативной, а себя в большей степени способных к контролю происходящих событий, тогда как высокий уровень тревожности, как личностной характеристики, напротив, способствует к негативному восприятию жизни и собственных перспектив, будущее в данном случае видеться пугающим и нестабильным.

Тогда как результаты сравнительного анализа, проведённого для подгрупп с разным уровнем конфликтности, показали отсутствие статистически значимых различий, то есть студенты в разной степени склонные к противоречию с окружающим миром в целом одинаково воспринимают свою жизнь, её насыщенность смыслами и перспективами.

Обобщая вышеизложенное, можно сказать о том, что психологические особенности восприятия времени оказывают влияние на множество переживаний человека, неустойчивость и нестабильность окружающей среды приводит к негативизму восприятия как настоящего, так и будущего личности, трудностям в поиске смысла и целей в жизни, ощущению её смысловой пустоты.

Студенты преимущественно обладают определёнными целями в жизни и способны к построению временной перспективы, однако многие склонны к излишнему фокусированию на построении планов и перспектив, могут быть не способны к принятию спонтанных и быстрых решений. Студенты оцени-

вают перспективы собственной жизни как в целом удовлетворительные, ожидая от будущего насыщенности, безопасности и определённости, однако выделяется значительная тенденция к склонности воспринимать своё будущее пугающим, безнадежным, бессмысленным и бесцельным, а жизнь пустой и короткой, не поддающейся контролю.

Студенты характеризуются высоким уровнем личностной тревожности, то есть склонны к проявлениям негативных переживаний, связанных с их будущим, тревоге и негативизму, при этом в текущих условиях тревожность выражена значительно ниже. Большинство студентов склонны вступать в противоречия с окружающими в процессе взаимодействия, могут не стремиться к конструктивному разрешению сложившейся конфликтной ситуации, а предпочитают конкуренцию и противостояние, как позиции и мнению других людей, так и устоявшимся нормам.

Тревожность студентов взаимосвязана с осмысленностью жизни и восприятием жизненных перспектив, при этом, чем ниже выражена склонность личности к тревожным переживаниям, тем более полной, насыщенной и перспективной ощущается жизнь, тогда как студенты в разной степени склонные к противоречию с окружающим миром в целом одинаково воспринимают свою жизнь, её насыщенность смыслами и перспективами.

Полученные выводы подчеркивают значимость проблемы восприятия времени для студенческой молодежи и могут использоваться при дальнейшем изучении вопросов психологического времени личности, наполненности жизни смыслами и тревожности в студенческом возрасте. В перспективе исследование может развиваться в практическом направлении: разработка программ профилактики и психокоррекции тревожности в студенческой среде и оптимизации восприятия времени, в контексте психологического благополучия.

Список литературы

1. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. М.: Смысл, Академия. – 2005. – 352 с. – Текст : непосредственный.
2. Полак, Ф. Образ будущего / Ф. Полак. М.: Изд-во Эксмо. – 2003. – 512 с. – Текст : непосредственный.
3. Шилова, Н. П., Бруданов, П. П. Изменение представлений об образе будущего в юношеском возрасте / Н. П. Шилова, П. П. Бруданов // Психолог. – 2020. – № 4. – С. 45-59. – Текст : непосредственный.
4. Шилова, Н. П., Бруданов, П. П. Изменение представлений об образе будущего в юношеском возрасте / Н. П. Шилова, П. П. Бруданов // Психолог. – 2020. – № 4. – С. 45-59. – Текст : непосредственный.
5. Шульгина, Е. В. Психологические особенности восприятия настоящего и будущего студентов с разным уровнем тревожности и конфликтности с деятельностью общества / Е. В. Шульгина. М.: Мысль. – 2016. – 220 с. – Текст : непосредственный.

Т.А. Куликова
T.A. Kulikova

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г.Екатеринбург
Russian state vocational pedagogy university, Ekaterinburg
tanyushakulikova@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PROFESSIONAL FORMATION OF THE FUTURE TEACHER OF ADDITIONAL EDUCATION

Аннотация. В статье описаны основные факторы, влияющие на становление профессионала в сфере дополнительного образования, проведен анализ основных аспектов профессионализма педагога, а также выделены компоненты становления будущего специалиста. В статье описаны основные

этапы, по которым идет развитие и становление педагога дополнительного образования. В конце работы сделаны выводы об анализе нынешнего состояния и перспективе развития будущих специалистов в сфере дополнительного образования.

Abstract. The article describes the main factors influencing the formation of a professional in the field of additional education, analyzes the main aspects of a teacher's professionalism, and highlights the components of the formation of a future specialist. The main stages of the development and formation of a teacher of additional education are highlighted. At the end of the work, conclusions are drawn about the analysis of the current state and the prospects for the development of future specialists in the field of additional education.

Ключевые слова: профессиональное становление, педагог, дополнительное образование, профессионализм, развитие.

Keywords: professional formation, teacher, additional education, professionalism, development.

Профессиональное становление – это один из важных критериев развития специалиста в любой сфере. Стремиться к профразвитию означает обладать качеством, которое позволяет оставаться востребованным не только на рынке труда, но иметь уважение и признание среди коллег. В том числе, данное стремление позволяет выполнять свои обязанности на высоком уровне. Путь педагога не всегда сопряжен с высокой должностью и зарплатой. В основном это горизонтальное развитие, а также глубинное изучение узких областей педагогического знания. Данные знания и навыки, как правило, формируются постепенно, и имеют несколько базовых уровней. Начиная от выбора будущей деятельности еще на школьной скамье и заканчивая повышением квалификации, как специалиста.

Чтобы будущему педагогу правильно выбрать свой карьерный путь, при профессиональном становлении немаловажно принимать во внимание два условия: непосредственно личность специалиста, предпосылки темпера-

мента и характера, возможностей к обучению и т.д.; компетенции, которые необходимо будет развивать на профессиональном пути.

Развитие специалиста в области образования зависит от многих факторов, внутренних и внешних. Факторы внешней среды будут относиться к самой системе образования в России. А именно: периодические и регулярные преобразования методологических баз; улучшение и внедрение образовательных стандартов; внедрение инноваций и уникальных технологий; мероприятия по повышению квалификации специалистов и т.д. [2, с.31].

Сегодня, система дополнительного образования – это стремительно развивающаяся структура, куда направляют большое количество различных ресурсов. На государственном уровне имеется понимание важности и ценности подготовки, развития и удержания специалистов на высоком уровне развития. Педагоги имеют влияние на развитие детей и взрослых на всех этапах их онтогенеза. А значит, сама система их подготовки таких кадров должна быть на достойном уровне. В современной России для этого создаются все условия для всестороннего и полноценного обучения и развития будущих профессионалов [5, с.269].

Также помимо внешних факторов на перспективы становления будущего педагога в сфере дополнительного образования может влиять множество внутренних процессов, связанных с навыками, знаниями и непосредственно развитием личности самого педагога. К сожалению, не всех работников данной сферы можно назвать профессионалами, даже тех, кто имеет в своем арсенале самые действенные методики. Только педагог, чей результат практического труда по достоинству оценивается его учениками, может заявлять о своем профессионализме [6, с.333]. Педагог всегда должен быть подкован в плане творческого подхода к обучению воспитанников, дополнительно связывая свою практику с личной самореализацией. В совокупности это дает отличные результаты в обучении [3, с.56].

Профессионал – это в первую очередь личность. Как известно, развитие профессиональных компетенций и личностное развитие должны идти па-

раллельно [1, с.15]. По причине того, что сама личность педагога является инструментом воздействия при обучении. Многие педагоги в своей практике находят различные возможности для выражения своего «Я», это помогает искать и находить новые стимулы для продолжения эффективной работы и является превентивной мерой перед профессиональным выгоранием специалистов образования.

Еще одной причиной, почему важно развивать личность педагога – это эмоциональная атмосфера и эмоциональный отклик от учеников. На сегодняшний день проведено множество исследований, говорящих о важности развития эмоционального интеллекта. Особенно это актуально для людей, работающих в системе человек-человек, а сфера образования является именно такой. Эмоциональный интеллект специалиста имеет свойство «антенны» и «датчика», для определения психологического климата в коллективе учеников или конкретного обучающегося, что в свою очередь, поможет корректировать подходы к обучению на начальной стадии неудовлетворенности, не доводя до критических точек.

Для того, чтобы педагогу найти свой вектор развития во всем многообразии возможных путей, желательно изучить аспекты профессионализма для педагога и то, на каком уровне они находятся. Понятие «профессионализма» включает в себя следующие аспекты: личностный, функциональный, предметный, технологический и социальный. Все эти действия запускают интегративный процесс, который подразумевает совокупность изменений, осуществляемый через данные аспекты. Само собой, будущий специалист должен иметь желание активно и качественно углубляться в свой внутренний мир. Такое качество позволит раз за разом находить новые и свежие смыслы в профессиональной жизнедеятельности.

Нельзя не согласиться с тем, что деятельность педагога довольно специфична. Эту специфику обуславливает та ответственность, которая лежит на специалисте. Педагог имеет влияние на многие сферы жизни обучающихся, поэтому очень важно искусно и ювелирно подбирать методики, техноло-

гии, способы и элементы творчества в своей работе. В работе педагога важен не только результат, но и сам процесс обучения. Вовлекая обучающегося в процесс постижения новых знаний, специалист становится наставником, формируя таким образом целостность той области знаний и навыков, которым обучает [4].

Деятельность педагога, как и любого другого специалиста движется поэтапно. На сегодняшний день имеется несколько подобных классификаций. Изучив и проанализировав источники можно выделить основные вехи процесса профессионального становления педагога:

1. Профессиональная адаптация, которая включает в себя стажировки и практики формирования деятельности в начале карьерного пути будущего педагога;
2. Профессиональная компетентность, которая реализуется через овладение различными профессиональными ролями, а также через изучение множества внешних и внутренних факторов личностно-профессионального развития педагога;
3. Самореализация. Данный этап характеризует удовлетворение профессиональной педагогической деятельностью, признание педагогической активности в профессиональных кругах, а также устойчивость к профессиональной деформации и выгоранию;
4. Стагнация, которая ярко проявляется при снижении активной педагогической работы на фоне высокого уровня творческих способностей.

К сожалению, данные этапы могут пройти не все специалисты. Некоторым может быть недоступен уже второй этап, и соответственно все последующие. Основной причиной этого может быть изначально ошибочный выбор профессиональной деятельности. Для того, чтобы процент подобных специалистов оставался на низком уровне, необходимо внедрять передовые методические разработки в области профориентации.

Возвращаясь к этапам профразвития, хотелось бы выделить первые два этапа, как наиболее важные. Во-первых, по причине того, что именно в пе-

риод профессиональной адаптации происходит формирование мотивационного ресурса специалиста. Во-вторых, при современном многообразии обучающего материала, будущий педагог имеет возможность выбрать одну или несколько наиболее узких специализаций и глубоко погрузиться в профессию, чтобы далее передавать свое мастерство.

Изучая и анализируя поэтапно систему образования, аспекты развития, возможности и важность личностного роста, а также улучшения профессиональных компетенций педагога можно сделать вывод о том, что человек, который выбрал данную профессию для себя, имеет множество рычагов для роста, развития и выбора вектора своего пути в сфере дополнительного образования. Для этого необходимо поддерживать тонус необходимости саморазвития и не допускать профессиональных деформаций и выгораний.

Список литературы

1. *Бабанский Ю.К.* Проблемы сближения педагогической теории и практики: опыт модернизации методов исследования. 1998. С. 13-17.
2. *Лапшова А.В.* Критерии и показатели профессионализма педагога в системе дополнительного образования. Вестник Мининского университета №4. С.31.
3. *Макарова Л.Н., Шаршов И.А., Прокудин Ю.П.* Особенности организации профильного обучения в условиях учреждений дополнительного образования детей // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2010. С. 51-62.
4. Модели профильного обучения в учреждениях дополнительного образования детей [Текст]: практико-ориентированная монография / [Голушко Т. К. и др.; под ред. Л.Н. Макаровой, И.А. Шаршова]; Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования "Тамбовский гос. ун-т им. Г. Р. Державина". Тамбов: Центр-пресс, 2009.

5. *Петров А.Ю., Петров Ю.Н., Булаева М.Н.* Развитие профессионализма педагога в профессиональной образовательной организации: учебное пособие. 2016. С. 269.

6. *Петров Ю.Н.* Непрерывность профессионального образования: теория, проблемы, прогнозы: монография/ 2016. С. 333.

УДК 371.134: 378.147

С.В. Лиханова
S.V. Likhanova

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург
Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg
likhanova.70@mail.ru

В.А. Горфинкель
V.A. Gorfinkel

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург
Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg
vitalygorfinkel@gmail.com

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

RESEARCH RELATIONSHIP OF STRESS RESISTANCE AND WORK SATISFACTION OF PRESCHOOL TEACHERS

Аннотация: В психолого-педагогической практике в настоящее время складывается противоречие между потребностью педагогов дошкольного образования эффективно справляться со стрессовыми ситуациями и недостаточной изученностью особенностей взаимосвязи между стрессоустойчивостью и удовлетворенностью трудом.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, удовлетворенность трудом, педагог дошкольного образования.

Annotation: In psychological and pedagogical practice, there is currently a contradiction between the need for preschool teachers to effectively cope with

stressful situations and the lack of knowledge of the relationship between stress resistance and job satisfaction.

Keywords: stress tolerance, job satisfaction, preschool teacher.

Стремительные изменения в системе образования России существенно повышают экстремальность педагогической профессии и предъявляют повышенные требования к стрессоустойчивости педагога, актуализируя вопросы развития необходимых качеств личности, позволяющих противостоять стрессу в профессиональной деятельности.

Актуальность проблемы также подтверждается профессиональным стандартом педагога, где одним из компонентов профессиональной компетентности является стрессоустойчивость, как важнейшее условие благоприятного осуществления педагогом педагогической деятельности в образовательной организации.

Цель исследования: выявить взаимосвязь между стрессоустойчивостью и удовлетворенностью трудом у педагогов дошкольного образования с учетом стажа педагогической деятельности.

Объект исследования: стрессоустойчивость и удовлетворенность трудом педагогов. Предмет исследования: взаимосвязь стрессоустойчивости и удовлетворенности трудом педагогов дошкольного образования с учетом стажа педагогической деятельности.

Гипотезами нашего исследования выступили предположения о том, что существуют различия в проявлениях стрессоустойчивости и удовлетворенности трудом у педагогов дошкольного образования в зависимости от стажа педагогической деятельности; и о том что существует взаимосвязь между стрессоустойчивостью и удовлетворенностью трудом у педагогов дошкольного образования в зависимости от стажа педагогической деятельности.

Стрессоустойчивость – это «интегративное свойство человека, которое характеризуется необходимой степенью адаптации индивида к воздействию экстремальных факторов среды и профессиональной деятельности; детерми-

нируется уровнем активации ресурсов организма и психики индивида и проявляется в показателях его функционального состояния и работоспособности» (.С.В. Субботин). Источниками профессионального стресса педагога, по мнению ряда исследователей (С.Б. Величковская, Г. Селье) могут быть неудовлетворенность трудовой деятельностью, ролью педагога и его взаимоотношениями с коллегами, карьерой, организационной структурой и психологическим климатом организации. В исследованиях Г.А. Готовой отмечено, что стрессоустойчивость и удовлетворенность своей трудовой деятельностью является мощным стимулом саморазвития личности в период взрослости, когда эта деятельность занимает особенно значимую роль в общественной жизни индивида; они выступают как качественные характеристики личности, связывающие ее собственные особенности и динамику развития с той деятельностью, в которую оказывается включенным человек. Причем эту связь можно рассматривать двояким образом: с одной стороны, некоторые личностные особенности влияют на становление удовлетворенности и сам процесс трудовой деятельности; с другой стороны, удовлетворенность деятельностью должна положительным образом влиять на личностное развитие и саморазвитие человека.

Первая задача заключалась в проведении теоретического анализа научных источников по проблеме стрессоустойчивости и удовлетворенности трудом у педагогов дошкольных образовательных организаций.

В результате теоретического анализа выявлено, что удовлетворенность трудом и стрессоустойчивость являются необходимым фактором эффективности работы, как отдельного педагога, так и педагогического коллектива в целом. Так как наиболее эффективной трудовая деятельность становится, если человек получает удовольствие от своей работы, у него возникает удовлетворенность трудом, снижается стресс.

Вторая задача заключалась в организации и проведении эмпирического исследования с целью выявления стрессоустойчивости и удовлетворённости

трудом у педагогов дошкольного образования в зависимости от стажа педагогической деятельности.

В исследовании были использованы следующие методики:

Методика «Определение уровня стрессоустойчивости личности» (Ю.В. Щербатых), методика «Определение удовлетворённости личности своим трудом» (А.В. Батаршев).

В исследовании приняли участие 89 педагогов, из них 37 – педагоги, имеющие профессиональный стаж от 5 до 9 лет, 52 – педагоги, имеющие профессиональный стаж от 10 до 15 лет. Возраст от 30 до 45 лет.

В результате исследования по методике «Определение уровня стрессоустойчивости личности» выявлено, что у педагогов второй группы (стаж от 10 до 15 лет) выше реакция на обстоятельства, выше склонность всё излишне усложнять, выше предрасположенность к психосоматическим заболеваниям, выше склонность применять деструктивные способы для снятия стресса, выше чувствительность к стрессу. У педагогов первой группы (стаж от 5 до 9 лет) выше склонность к конструктивным способам преодоления стресса, выше уровень стрессоустойчивости. В результате исследования по методике «Определение удовлетворённости личности своим трудом» выявлено, у педагогов первой группы выше интерес к работе, у педагогов второй группы выше уровень притязаний в профессиональной деятельности, выше профессиональная ответственность и общий уровень удовлетворённости трудом. В результате сравнительного анализа выявлено, что у педагогов первой группы выше стремление использовать конструктивные способы преодоления стрессов, выше стрессоустойчивость, выше проявления интереса к работе. У педагогов второй группы выше реакция на обстоятельства, выше склонность всё излишне усложнять, выше предрасположенность к психосоматическим заболеваниям, выше склонность применять деструктивные способы для снятия стресса, выше чувствительность к стрессу. Также у педагогов второй группы выше уровень притязаний в профессиональной деятельности, выше степень

предпочтения выполняемой работы заработку, выше профессиональная ответственность.

Результаты исследования показали, что у педагогов второй группы стрессоустойчивость ниже, Однако результаты дескриптивного анализа показали, что у педагогов первой группы преобладающим является средний уровень стрессоустойчивости, поэтому целесообразным считаем разработать программу повышения стрессоустойчивости педагогов дошкольного образования для педагогов первой и второй группы.

Список использованных источников

1. Азизова Л.Р., Бергис Т.А. Проблема стрессоустойчивости и готовности к переменам педагогов в процессе организационных изменений / Л.Р. Азизова, Т.А. Бергис // Психология и педагогика: актуальные вопросы, достижения и инновации. 2016. №6. С. 53-56.

2. Глотова Г.А. Стрессоустойчивость педагога / Г.А. Глотова // Психологический вестник Уральского государственного университета. 2000. №4. С. 102-115.

3. Камышанов А.А. Проблема стрессоустойчивости педагогов на разных этапах профессионализации / А.А. Камышанов // Наука на благо человечества. 2019. №3. С. 106-110.

4. Катунин А.П. Стрессоустойчивость как интегративный фактор совместной деятельности сотрудников служебных коллективов / А.П. Катунин. М.: Сфера. 2016. 25 с.

5. Субботин С.В. Устойчивость к стрессу как характеристики метаиндивидуальности учителя: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / С.В. Субботин. – Пермь, 1992. – 152 с.

Д.А. Малинина, Е.Г. Лопес

D.A. Malinina, E.G.Lopes

ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург,

Russian State Vocational Pedagogical Institute, Ekaterinburg,

Malinka115119m@yandex.ru

lopes64@list.ru

ТИП ОТНОШЕНИЯ И ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ К КОНФЛИКТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ СТУДЕНТОВ

TYPE OF ATTITUDE AND PERSONALITY PREDISPOSITION TO CON- FLICT BEHAVIOR STUDENTS

Аннотация: в научной статье представлен теоретический обзор межличностных отношений, стратегий поведения в конфликтах. Представлены результаты эмпирического исследования студентов, с целью выявления проявлений типов межличностных отношений и стратегий поведения в конфликтах.

Ключевые слова: типы межличностных отношений, стратегии поведения.

Abstract: the scientific article presents a theoretical overview of interpersonal relations, strategies for behavior in conflicts. The results of an empirical study of students are presented in order to identify manifestations of types of interpersonal relationships and strategies for behavior in conflicts.

Keywords: types of interpersonal relationships, strategies of behavior.

Каждый человек в процессе социализации становится своеобразным, отличающимся от других своих сверстников. На это оказывает большое влияние семья, воспитатели, учителя, друзья и социальные инструменты. Процесс социализации оказывает влияние на мировоззрение, формирование нравственных установок, целей, отношений между людьми. Каждый человек индивидуален и обладает своей собственной манерой общения и поведения.

От этого складываются и различные межличностные отношения. По мнению А.А. Бодалева «межличностное общение — это взаимодействие людей, в котором каждый из участников этого взаимодействия, побуждаемый более или менее осознаваемыми им мотивами, реализует определенные цели» [3, с.183].

Не все люди могут быть вежливыми, снисходительными, кто-то может открыто выражать своё мнение без гнева, подавлять обиды и свою ярость, кто-то же будет избегать конфликты с другими людьми, тем самым затаивать всё недовольство и обиды в себе, кто-то и вовсе может в конфликтном общении на эмоциях, которых не умеет контролировать и не получается сдержать весь гнев, сказать человеку то, о чём будет потом жалеть. На поведение личности может оказывать действие, как внешние факторы: условия деятельности, место, так и внутренние факторы: душевное, физическое состояние. Каждому человеку свойственны черты характера, предрасполагающие к конфликтам в межличностном общении. В свою очередь конфликт является одной из форм человеческого взаимодействия, в основе которой лежат противоречия ценностей и норм, интересов и потребностей [2, с.18]. Французский социолог Анри Мендра, каждая социальная система – это пространство напряжения [4, с.69]. Решающее влияние на поведение в конфликтной ситуации оказывает сама личность. Во многом зависит это от её мировоззрения, ценностей, потребностей, целей, установок. Знание данных факторов позволяют предотвратить развитие конфликтных ситуаций. Важно осознавать, что в соответствующих ситуациях человек сам может способствовать возникновению негативной обстановки. Осознавая жизненные и профессиональные ситуации, можно анализировать свое поведение и понимать причины возникновения конфликтности.

Цель исследования: выявить взаимосвязь предрасположенности личности к конфликтам и преобладающего типа отношения к людям в межличностном общении.

Объект исследования: межличностные отношения.

Предмет исследования: взаимосвязь предрасположенности личности к конфликтам и преобладающего типа отношения к людям.

Гипотеза исследования:

1. Существует взаимосвязь между предрасположенностью личности к конфликтному поведению и преобладающего типа отношения в межличностном общении. Исследование проводилось с помощью методов теоретического анализа, эмпирических методов (тестирование), математической обработки. Были использованы следующие диагностические методики: диагностика к конфликтному поведению К. Томас, опросник межличностных отношений А.А. Рукавишников. В исследовании принимали участие студенты вторых курсов Российского государственного профессионально-педагогического университета. Исследование проводилось на студентах гуманитарных специальностей РГППУ.

Результаты исследования. По результатам методики межличностных отношений А.А. Рукавишникова, методика имеет шкалы и значения: включение (Le низкое/высокое); контроль (Ce низкое/высокое); аффект (Ae низкое/высокое). Шкалы включения и аффекта имеют пограничное значение. Это говорит о том, что лица, могут иметь тенденцию поведения, как для высоких полученных результатов, так и для низких. Низкие значения по шкале включения при выраженном поведении указывают на то, что респондент избегает общение с людьми, в их окружении он чувствует себя не комфортно. Высокое значение говорит о том, что человеку комфортно находиться среди людей, он быстро находит «общий язык» с ними, легко идет на контакт, не скрывает свои эмоции. Низкие значения по шкале включения при требуемом поведении указывают на то, что человеку комфортнее общаться небольшим кругом людей, возможно это будут родственники, друзья детства. Высокие значения говорят о том, что у человека присутствует потребность быть принятым другими, общаться с большим количеством людей. Высокие значения по шкале аффекта при выраженном поведении указывают на то, что респондент способен быстро довериться другому человеку, создать близкие отно-

шения и доверительные отношения. Низкое значение говорит о том, что человеку сложно довериться другому человеку, он очень осторожен при установлении близких отношений. Шкала аффекта при требуемом поведении говорит о том, что человек с собственной опасностью и страхом устанавливает более близкие эмоциональные связи. Высокие значения по шкале контроля при выраженном поведении указывают на то, что человек склонен к взятию на себя ответственности, не боится принимать решения, не перекладывает ответственность за свои поступки на кого-то другого. Шкала контроля при требуемом поведении говорит о том, что индивид не обладает контролем над собой. Результаты исследования по методике межличностных отношений автор А.А.Рукавишников, представлены на рисунке 1.

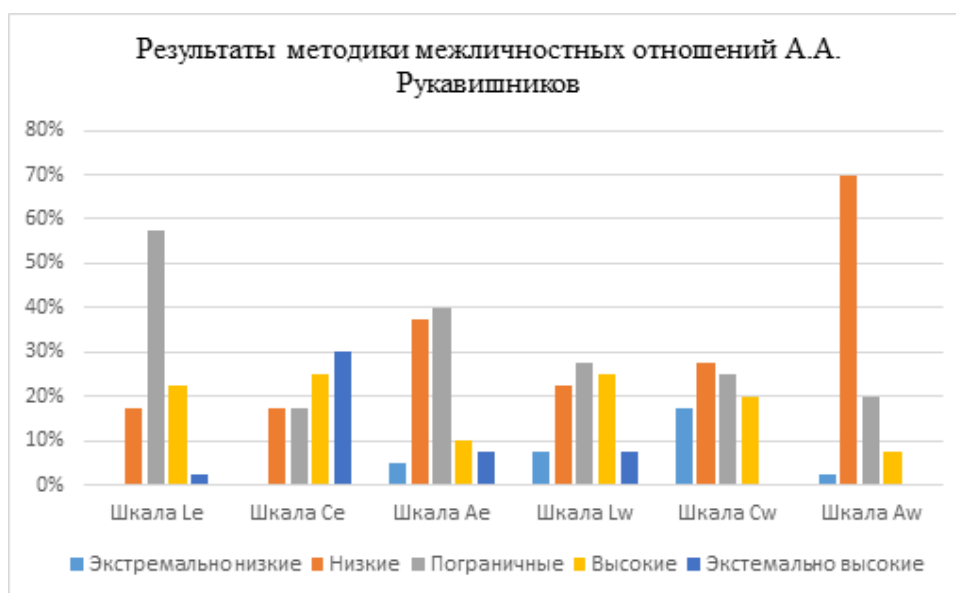


Рисунок 1. Гистограмма показателей по методике межличностных отношений А.А. Рукавишников.

На гистограмме представлены результаты, которые позволяют констатировать что межличностные отношения в группе студентов проявляются следующим образом. экстремально высокие значения по имеет шкалам контроля (Ce), 30% студентов контролируют и влияют на остальных при этом стараются брать на себя ответственность. Высокие показатели по шкалам (Ce, Lw) контроль и включенность, 25% студентов проявляют ответственность, и стараются, чтобы остальные приглашали принимать участие в деятельности и стремятся быть в сообществе других, при этом не проявляют

инициативы сами. Испытывают сильную потребность быть принятыми в социальную группу. Низкие значения по шкале аффект (Aw, Ae) констатируют, что 70% студентов ожидают проявления чувств, осторожны при выборе лиц в проявлении эмоций. Анализ результатов позволяет говорить о противоречивых тенденциях в межличностных отношениях, в контексте требуемого поведения к себе и выраженного поведения по отношению к другим.

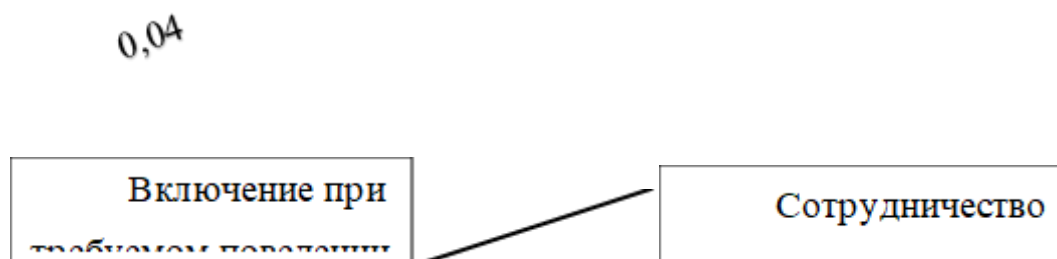
По результатам методики стратегии поведения в конфликтах Томаса – Килманна, цель которой является: выявить ведущий тип поведения в конфликтной ситуации. Результаты представлены на рисунке 2.

В группе студентов преобладающим стилем поведения выявлена стратегия компромисс (26%), далее стратегия сотрудничество (22%), стратегия уклонение (21%), стратегия конфронтация (16%), стратегия приспособление (15%).



Рисунок 2. Диаграмма стратегий поведения по методике Томаса-Килманна

Результаты корреляционного анализа. В результате корреляционного анализа обнаружены следующие отрицательные и положительные взаимосвязи, которые представлены в корреляционной плеяде на рисунке 3.



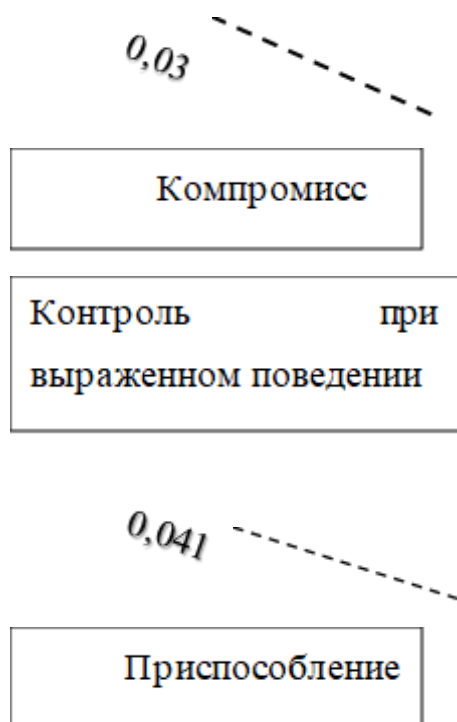


Рисунок 3. Плеяда по результатам корреляционного анализа

Выявлена положительная связь между шкалой включения, при требуемом поведении и шкалой сотрудничества. Респондент имеет потребность в общении с окружающими, потребность принадлежать группе, поэтому в конфликтных ситуациях старается найти наиболее положительный исход.

Выявлена отрицательная связь между шкалой контроля, при выраженном поведении и шкалой приспособление. Респондент готов брать на себя ответственность и не перекладывать свои заботы на других. Он не боится принятия важных решений, принимает последствия своих действия или же наоборот своих бездействий. Индивид является самостоятельным и надежным.

Выявлена отрицательная взаимосвязь выявлена между шкалой включения, при требуемом поведении и компромисс.

Таким образом результаты исследования позволяют констатировать, что типы отношений личности к людям определяют тип поведения в конфликтных ситуациях. Результаты исследования позволяют организовать процесс сопровождения студентов в образовательном процессе и требуют дополнительных исследований в данном направлении.

Список литературы:

1. *Анцупов А. Я., Шитлов А. И.* Конфликтология. СПб: Изд-во Питер, 2020. 560 с.
2. *Бородкин Ф.М., Коряк Н.М.* Внимание: конфликт! Учеб. пособие, Новосибирск: Изд-во «Наука», 1989. 189 с.
3. Бод-
лев, А.А. Психология общения: избранные психологические труды / А.А. Бод-
лев Москва, Московский психолого-социальный инсти-
тут; Воронеж: НПО 'МОДЭК'. 2002. 256с.
4. *Кильмашкина Т.Н.* Конфликтология. Социальные конфликты: учеб-
ник для студентов вузов / Т.Н. Кильмашкина. — 2-е изд., перераб. и доп.
Москва: Изд-во: ЮНИТИ-ДАНА: Закон и право, 2017. 287с. Текст: элек-
тронный. - URL: <https://znanium.com/catalog/product/1028499>
5. *Кажура Н.В.* ПОНЯТИЕ «КОНФЛИКТ» // Вестник магистратуры.
2-1(137) 2023. с. 97-100.

УДК 378

Е.В. Малышева, Е.В. Евплова

E.V. Malysheva, E.V. Evplova

*ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет», Челябинск*

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

ekaterina@evplova.ru

ФОРМИРОВАНИЕ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕН- ЦИЙ ПЕДАГОГОВ-НАСТАВНИКОВ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕ- ДЕРАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ПРОФЕССИОНАЛИТЕТ»

THE FORMATION OF SUPRA-PROFESSIONAL COMPETENCIES OF TEACHERS- MENTORS WITHIN THE FEDERAL PROJECT «PRO- FESSIONALITY»

Аннотация. В статье представлены результаты исследования по выяв-
лению наиболее приоритетных надпрофессиональных компетенций педаго-

гов-наставников профессионального обучения, которые будут осуществлять профессиональную деятельность в контексте реализации федерального проекта «Профессионалитет».

Abstract. The article presents the results of a study to identify the most priority supra-professional competencies of teachers-mentors who will carry out their professional activity in the context of the implementation of the federal project «Professionalism».

Ключевые слова: надпрофессиональные компетенции, педагог-наставник, профессионалитет и др.

Keywords: supra-professional competencies, a teacher-mentor, professionalism, etc.

Президентом страны Владимиром Путиным был подписан указ, согласно которому 2023 год в России объявлен Годом педагога и наставника. В рамках Года педагога и наставника в регионах страны пройдут мастер-классы от выпускников-наставников, интерактивные лектории, конкурсы, а также Всероссийские и Международные научно-практические конференции. Будет организована работа по привлечению молодежи в педагогическую профессию, распространению опыта лучших педагогов и наставников, повышению качества образовательных программ. Лучшие преподавательские практики и современные подходы к обучению станут одной из главных тем этого года [1].

Под педагогом-наставником мы подразумеваем специалиста, который осуществляет наставничество в формате «преподаватель – молодой специалист» в системе СПО в рамках Федерального проекта «Профессионалитет». Деятельность педагога-наставника гораздо глубже и шире по сравнению с обычным преподавателем или мастером производственного обучения. Проанализировав все вышесказанное, мы сочли актуальным построение компетентностной модели педагога-наставника. Необходимость построения компетентностной модели педагога-наставника вызвана тем, что на сегодняшний

день подобная модель не нашла своего отражения в отечественной педагогической теории.

Под компетентностной моделью педагога-наставника понимается отражение объема и структуры профессиональных качеств, знаний, умений, в совокупности представляющих обобщенную характеристику требований к педагогам организаций СПО.

Компетентностную модель можно обобщенно представить через требования к специалисту: 1) со стороны общества и государства; 2) со стороны сферы труда; 3) со стороны субъектов образования; 4) со стороны самого специалиста [2].

Со стороны общества и государства требования к педагогу ПО, представлены в Законе Российской Федерации «Об образовании в РФ», Федеральных государственных образовательных стандартах СПО и ВО по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)», а также в программных и нормативных документах, опубликованных за период до 2025 г. Выделенные в данных документах качества педагогов организаций СПО приняты за основу при построении компетентностной модели педагога-наставника.

Кроме вышеуказанного, для построения компетентностной модели были проанализированы требования к специалисту со стороны сферы труда – работодателей. Для этого среди руководителей организаций СПО г. Челябинска было проведено анкетирование с целью выявления наиболее приоритетных качеств педагогов ПО.

Для определения требований к педагогу-наставнику со стороны субъектов образования был проведен опрос среди студентов организаций, поскольку педагог-наставник осуществляет свою профессиональную деятельность с данной категорией обучающихся.

Также был проведен опрос среди педагогов организаций СПО г. Челябинска для определения требований к педагогу-наставнику со стороны самого специалиста.

Всем участникам исследования необходимо было перечислить профессионально значимые качества, которые, по их мнению, необходимы педагогу-наставнику, а также те качества, которые могут входить в надпрофессиональную компетентность педагога организаций СПО.

На основе всего вышеизложенного была построена компетентностная модель педагога-наставника (рис. 1).



Рис. 1. Компетентностная модель педагога-наставника

Данная модель свидетельствует, что педагог-наставник должен обладать профессиональной компетентностью, а также надпрофессиональной компетентностью, включающей в себя пять обобщенных групп навыков.

Рассмотрим их подробнее:

1. Социально-коммуникативные компетенции (навыки социальной коммуникации) играют важную роль в наставничестве. Сюда входят способности к эффективной коммуникации с другими людьми (организация обмена идеями, понимание другого человека, умение вести диалог и прочее).

2. Self-менеджмент (навыки самоорганизации). Данные компетенции предполагают многоуровневый процесс самоорганизации, позволяющей эффективно контролировать свое состояние и время, а также способность к творческой самореализации личности педагога-наставника.

3. Когнитивные компетенции (навыки критического мышления) состоят в управлении мыслительными процессами и критическом отборе актуальной информации, благодаря чему работа педагога-наставника становится более системной. Сюда также относят гибкость ума (способность обдумывать несколько идей сразу, а также умение быстро переключаться с одной мысли на другую) и управление проектами на основе требований функциональной грамотности.

4. Digital-компетенции (цифровые навыки) заключаются в умении работать с современной техникой и использовать компьютерные технологии для решения педагогических проблем и задач. В качестве примера можно привести следующие компетенции: умение находить и оценивать учебные онлайн-материалы; возможность использовать социальные сети для профессионального развития; способность создавать, редактировать и распространять цифровые портфолио и различный мультимедийный контент и так далее.

5. Управленческие компетенции (навыки руководителя), к которым относят лидерство, планирование работы в команде, способность мотивировать других на достижение поставленных целей также имеют большое значение в наставничестве [2].

Отметим, что профессиональная компетентность формируется в процессе реализации Федерального государственного образовательного стандарта и должна быть сформирована в ходе основного учебно-воспитательного

процесса в профессиональной образовательной организации. Профессиональная компетентность – это база компетентностной модели педагога-наставника. Сформированная профессиональная компетентность в сочетании с перечисленными выше навыками гарантирует сформированность надпрофессиональной компетентности у педагогов-наставников.

В целом, работа педагога-наставника в рамках реализации федерального проекта «Профессионалит» по-прежнему регламентирована ФГОСами, внутриорганизационными регламентами, но выделена важная цель – содействие молодому специалисту в обретении новых качеств, более тщательной подготовке и саморазвитии. Именно система наставничества в системе образования содействует развитию инноваций и решению существующих проблем. Именно поэтому формирование надпрофессиональных компетенций педагога-наставника в рамках реализации федерального проекта «Профессионалит» в настоящее время является необходимым и актуальным.

Список литературы

1. Год педагога и наставника: события, объединяющие мир образования. – Режим доступа: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/65175/>. – Загл. с экрана.
2. Нормативно-правовые основы формирования надпрофессиональных компетенций педагогов организаций среднего профессионального образования в системе повышения квалификации / Е.В. Малышева, Е.В. Евплова // Право и образование. № 11. С. 26–42.

Маркова Т.Ю., Холопова Е.С.

Mfrkova T/Y/, Cholorova E.S/

Российский государственный психолого-педагогический университет,

Екатеринбург, Россия

Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg,

shikitti@gmail.com

ВЗАИМОСВЯЗЬ БУЛЛИНГ-СТРУКТУРЫ И СПЛОЧЕННОСТИ НОВОГО КОЛЛЕКТИВА

Статья посвящена проблеме буллинга в образовательной организации высшего образования и взаимосвязи буллинг-структуры, как социальной системы, ролевой модели взаимоотношений и сплоченности в новом коллективе студентов-первокурсников. Представлены теоретические сведения о сущности буллинг-структуры и сплоченности нового коллектива, результаты эмпирического исследования буллинг-структуры и сплоченности нового коллектива, проводимого на базе РГППУ первого курса, в виде корреляционного и сравнительного анализа.

Ключевые слова: буллинг, буллинг-структура, сплоченность нового коллектива, инициатор, жертва, защитник, помощник, наблюдатель.

Психологи в образовательных организациях разных уровнях сталкиваются с необходимостью профилактики жестокого отношения, агрессивного поведения, травли и буллинга. Изменения в обществе в ходе протекания социальных процессов и естественного развития различных сфер жизни, обуславливают и изменения в системе образования, а также характеристики её субъектов, различные поколения обладают своими особенностями, связанными с условиями их взросления, что требует учёта актуальных аспектов, имеющих проблем, в том числе агрессии и насилия в образовательной организации, а именно буллинга. Несмотря на то, что термин «буллинг» не новый, актуальность данной темы очень высока, что объясняет интерес исследователей к изучению взаимосвязи буллинг-структуры и сплоченности обра-

зовавшегося коллектива. Цель настоящей работы – взаимосвязь сплочения и проявление буллинга в условиях нового коллектива.

Тема буллинга активно изучалась отечественными психологами (Ю.Л. Макарова, В.Р. Петросянц, И.С. Кон, О.Л. Глазман, И. Бердышев, А.А. Бочавер и др.) и зарубежными авторами, например, Д. Олвеус, Д. Лэйн и др.

По мнению, С.В. Кривцовой, буллинг – это агрессия одних детей против других, когда имеют место неравенство сил агрессора и жертвы, агрессия имеет тенденцию повторяться, при этом ответ жертвы показывает, как сильно она задета происходящим. Неравенство сил, повторяемость и неадекватно высокая чувствительность жертвы, – три существенных признака буллинга. Буллинг разнообразен, это не только физическая агрессия, скорее и чаще – психологическая [1]. Классификацию «буллинг структуры» описывает О.Л. Глазман, которая состоит из:

- инициаторов (обидчиков) – характеризуются как индивиды, обладающие высоким потенциалом общей агрессивности. Они «нападают» не только на своих жертв, но и на своих помощников
- помощников инициатора – характеризуются стремлением помогать и подражать «обидчику». Они пользуются прямым буллингом, именно они чаще обзывают и бьют
- защитников жертвы – обладают наибольшим авторитетом среди одноклассников. Они реже всех проявляют буллинг по отношению к сверстникам и реже подвергаются буллингу.
- жертв – такие дети испытывают психологическое насилие, изолированность и одиночество, ощущение опасности и тревоги. Жертвам буллинга свойственно проявление симптомов депрессии, высокий уровень тревожности и иные сходные отрицательные эмоциональные проявления.
- наблюдателей (свидетелей) – в ситуациях буллинга в роли «свидетелей» находится большинство детей во всем своем многообразии и разнородности [2]. Также, по мнению Е. Гориновой, это ребята, активно пытающиеся изменить ситуацию [5].

Помимо перечисленных участников, так же отдельное место в структуре имеют педагоги и родители учащихся.

В коллективе, в котором есть ситуации буллинга априори не может быть благоприятный психологический климат и комфортные взаимоотношения, это объясняется тем, что жертва не может чувствовать себя в безопасности, а также, по мнению А.И. Аверьянова часто свидетели издевательств страдают так же, как и жертва. Они чувствуют то же самое. Издевательства вызывают в людях негативные черты [4].

С целью выявления взаимосвязи сплочения и проявление буллинга в условиях нового коллектива студентов было проведено эмпирическое исследование с помощью следующих методик: методика на выявление буллинг-структуры Е.Г. Нокриной и Методика определения индекса групповой сплочённости Сишора К. Выборку исследования составили 80 студентов 1-х курсов спортивного и документоведческого направления обучения РГППУ, в возрасте от 18 до 21 года.

Наличие буллинг-структуры выявилось и в спортивном коллективе, и в коллективе документоведов, также для обеих групп характерен уровень сплоченности выше среднего. Но результаты по шкале наличия насилия свидетельствуют о том, что большинство участников выборки не сталкивались с насилием, либо не были свидетелями данных ситуаций.

Для проверки существования статистически значимой взаимосвязи между наличием буллинг-структуры и сплоченностью был проведен корреляционный анализ с помощью непараметрического критерия Спирмана.

В результате корреляционного анализа выявлена статистически значимая корреляционная взаимосвязь между уровнем сплочения и определяющей ролью жертвы, то есть чем более выражена вероятная жертвенность у испытуемого, тем менее выражено у него ощущение сплоченности коллектива. Это может быть связано с тем, что ощущение сплоченности напрямую связано с дружелюбной атмосферой, общими целями, взглядами, высоким уровнем коммуникации и взаимопонимания, интегрированности в дела группы,

ощущением безопасности [6]. Все это не может чувствовать респондент, чья определяющая роль – роль жертвы. Если члены команды недостаточно общаются друг с другом, а для жертв характерно иметь одного, два друга, либо же вообще ни с кем не общаться в коллективе [7], что может привести к чувству отчуждения и отсутствию сплоченности. Вероятно, он так же не может себя чувствовать полноценным и равноправным участником группы. А если по отношению к нему применяются насильственные методы общения (оскорбления, бойкот, запугивание, вымогательства), что приводит к конфликтам, издевательствам, унижению, то он не может чувствовать себя в безопасности, находясь в этом коллективе, а как следствие, он не может ощущать сплочение с группой.

Для проверки существования статистически значимых различий буллинг-структуры и восприятия сплоченности коллектива среди юношей и девушек, вся выборка была поделена на две подгруппы: I подгруппа юноши; II подгруппа девушки.

Результаты сравнительного анализа показали наличие статистически значимых различий по шкале инициатор. При этом роль инициатора в большей степени проявляется у подгруппы юношей, то есть они чаще выступают в роли инициатора конфликта, буллинга, чем девушки.

От всего числа инициаторов только 22,2% девушки, а 77,8% составляют юноши. Это может быть связано с определенными социальными и биологическими факторами. Мужской гормон тестостерон, который вырабатывается в больших количествах у мальчиков, может влиять на их поведение и способность к агрессии. Этот фактор может немного увеличить вероятность того, что мальчики будут более активными и более склонными к конфликтам. Так же в таких результатах может сыграть свою роль социальный фактор. Мужское поведение, особенно в отношении силы, часто оценивается положительно. Этот фактор может привести к тому, что мальчики с большей вероятностью окажутся в ситуациях, когда возникают конфликты. Стоит отметить, что эта тенденция может варьироваться в зависимости от культурно-

го контекста и семейного воспитания. Вероятнее всего, мальчики, выросшие в семьях, где говорят о том, как разрешить конфликт, а не о том, как его начать, могут быть менее склонны к инициированию буллинга, чем мальчики, которые растут в более агрессивной среде. Данная разница может быть обеспечена и по причине того, что эмоциональная сфера женщин устроена сложнее, чем у мужчин [3], опираясь на это, можно предположить, что девочки более восприимчивы к чувствам других и эмпатичны, а это в свою очередь снижает проявление насилия.

Итак, результаты исследования позволяют говорить о том, что большинство студентов чувствуют себя в коллективе комфортно. Между респондентами в группах существует высокий уровень взаимодействия и сотрудничества. Они могут легко договариваться и решать проблемы вместе, поддерживают друг друга и работают на достижение общих целей, что положительно сказывается на производительности и качестве работы коллектива, а также на удовлетворенности участников своей деятельностью и одноклассниками, что, однако не исключает наличие буллинг-структуры, которая в свою очередь выступает в качестве одного из факторов повышения риска конфликтных ситуаций, негативного отношения между участниками.

Полученные результаты корреляционного и сравнительного анализов выявляют взаимосвязь между наличием буллинг-структуры и сплоченностью нового коллектива, а также различия между юношами и девушками в буллинг-структуре.

Данные результаты могут быть основой для профилактики или коррекции случившегося насилия, могут помочь психологу-специалисту в оптимизации профилактической работы в отношении коррекции буллинга в образовательном учреждении, разработки рекомендаций по работе с обучающимися и другими участниками образовательного процесса. Полученные результаты подтверждают и еще раз актуализируют необходимость позитивной профилактики буллинга в образовательной среде, как способа развития навыков

коммуникации, конструктивного разрешения конфликтных ситуаций, саморегуляции поведения в стрессовой среде.

Список источников.

1. *Кривцова С.В.* Буллинг в школе VS сплоченность равнодушных. - М.: Федеральный Институт развития образования, центр развития психологической службы, 2011. - 94 с.
2. *Глазман О.Л.* Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2009. - №105. - С. 159.
3. *Ильин Е.П.* Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины [Текст]. - СПб.: Питер, 2007.
4. *Аверьянов А.И.* Буллинг как вызов современной школе // Педагогика, психология и социология. - 2013. - №18. - С. 45-50.
5. *Горинова Е.* Свидетели буллинга: влияние, предпосылки поведения, точки роста // корпорация российский учебник. - 2020
6. *Довыдов К.Д.* Психологические особенности сплоченности коллектива. - М: №4, 2005. - 68 с.
7. *Илларионова Е.С., Шалагинова К. С.* Проблема буллинга в подростковом возрасте // Материалы V Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – 2013

РАЗВИТИЕ 4К КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОД- РОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

DEVELOPMENT OF 4K COMPETENCIES IN ADOLESCENT STU- DENTS

Аннотация. В статье представлены теоретические обоснования компетентностного подхода. Проведен анализ компетенций: креативность, критическое мышление, умения работать в команде, коммуникативные навыки у обучающихся подросткового возраста. Представлены результаты эмпирического исследования, о необходимости развития компетенций обучающихся подросткового возраста.

Abstract: The article presents theoretical justifications of the competent approach. An analysis of competencies was carried out: creativity, critical thinking, the ability to work in a team, communication skills in students of adolescence. The results of an empirical study on the need to develop the competencies of adolescents are presented.

Ключевые слова: компетенция, креативность, критическое мышление, кооперация, коммуникативные навыки.

Key words: competence, creativity, critical thinking, cooperation, communication skills.

На современном этапе развития нашего общества наблюдаются изменения во всех сферах жизнедеятельности человека: экономическая, политическая, социальная. Изменился и рынок труда, а соответственно и требования, предъявляемые к специалистам. В связи с этим произошли изменения и в сфере образования, современная школа обязана отвечать на новые требования общества. Наблюдая за тем, с какой скоростью исчезают и появляется новые профессии, мы понимаем, что современное поколение должно быть гибким, мобильным, адаптивным к таким глобальным переменам. Работода-

тели многих организаций ориентируются на универсальные компетенции специалистов и на рынке труда востребованы мобильные, коммуникабельные, способные работать в команде, решать цели, задачи и получать результат в профессиональной деятельности организации. В связи с этим на данный период развития личности одним из важных качеств личности считается стремление к самообразованию. Задача школы дать не просто определенные теоретические знания, но и научить детей извлекать, анализировать и применять в практической деятельности эти знания.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС среднего общего образования) построен на основе компетентностного подхода. По мнению Д.А. Иванова основная идея компетентностного подхода состоит в том, что для обеспечения «отдельного эффекта» школьного образования, всё, что изучается должно быть включено в процесс употребления, использования (то есть в процесс деятельности) [3, 51-52с.]. Отечественные ученые В.И. Байденко, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмин, А.В. Хуторский рассматривали процесс образования с позиций компетентностного подхода. В содержании ФГОС среднего общего образования, выделяют 4 компонента универсальных компетенций: знания, умения, опыт, ценностное отношения (личностные качества). В таблице 1 представлены отличия с позиций компетентностного подхода в среднем общем образовании и традиционного образования.

Таблица 1 – Отличительные особенности традиционного образования и с позиций компетентностного подхода.

<i>традиционное образование</i>	<i>С позиции компетентностного подхода</i>
Главный результат образования – отдельные знания, умения, навыки (ЗУН)	Главный результат образования – способность и готовность человека к эффективной деятельности в различных ситуациях
В процессе получения образования задействованы только интеллектуальные способности ребёнка	В процессе получения образования задействованы не только интеллектуальные способности ребёнка, но и эмоционально-ценностное отношение у процессу получения образования
Сравнение единой нормой оценки всех учащихся	Индивидуализированная оценка обучающегося, выявление его сообщённого образовательно приращения

Педагог сам выставляет оценки без учета мнения ребёнка	Нацеленность на рефлексивную оценку обучающихся своих возможностей, осознание границ своей компетентности или некомпетентности
У педагога нет цели добиться осмсления процесса образования. Личность обучающегося не так важна, главное – полученные знания.	Ориентация на личностную позицию обучающего. Формирование у него ценностного отношения к знаниям, как результат осмысленного образовательного процесса [3,4].

Таким образом, компетентностный подход – это ориентация на обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности. В процессе реализации компетентностного подхода обучающиеся приобретают компетенции. По мнению В.И Байденко компетентность – это не только совокупность знаний и опыта, но и умение распоряжаться ими в процессе переноса их в практическую деятельность [1, 320 с.]. Э.Ф Зеер под компетенцией понимает способность личности мобилизовать знания, умения и опыт в результат в конкретной сфере деятельности [2, 56 с.]. Таким образом, феномен компетентность шире понятие компетентности. В.А Скакунов в своих работах говорит о том, что компетентность - владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к предмету деятельности [6, 91с.]. Компетентность отвечает на вопрос «знаю что?», компетенция – «знаю как?». В образовательном пространстве среднего общего образования выделяют несколько групп компетенций.

1. *Общие компетенции.* К ним относят:

- инструментальные компетенции, которые включают в себя способность к организации и планированию, письменная и устная коммуникация, навыки управления информацией (умение находить и анализировать информацию из различных источников);
- межличностные компетенции, включающие в себя критическое осмысление и способность к самокритике, социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, работа в команде и группах;

- системные компетенции, к ним относят способность порождать новые идеи (креативность), способность применять знания на практике, исследовательские навыки, разработка проектов и многое другое.

2. Специальные (профессиональные) компетенции [5, с 3.].

В нашем исследовании, мы опирались на первую группу выделенных компетенций и их содержание. Специалисты, разрабатывающие компетенции в среднем общем образовании выделили четыре ключевые компетенции, которые получила название «Система 4К»:

1. Критическое мышление – понимают умение, которое позволяет быстро анализировать и обрабатывать информацию, сортировать задачи и делать более глубокие выводы;

2. Креативность – умение оценивать ситуацию нестандартно, с разных сторон, находить новые пути решения проблем, генерировать идеи;

3. Коммуникация – умение выстраивать общение, договариваться, слушать и слышать собеседника, правильно преподносить свою позицию или идею;

4. Координация – умение налаживать связи с оппонентом, распределять задачи внутри команды, оценивать общий и индивидуальный результат

Цель исследования: выявить взаимосвязь между основными 4К компетенциями (критическое мышление, кооперации, коммуникации, креативность) у обучающихся подросткового возраста. Разработать программу развития 4К компетенций у обучающихся. В исследовании приняли участие 101 обучающиеся, в возрасте 15 лет.

Для выявления взаимосвязи между уровнями креативности, критического мышления, кооперации и коммуникации нами был использован непараметрический критерий Спирмена.

В результате исследования у нас получились тесные двухсторонние, положительные взаимосвязи между компонентом коммуникацией и креативностью ($r = 0,388$, $p > 0,01$). Между коммуникацией и умением работать команде ($r = 0,406$, $p > 0,001$). Данные взаимосвязи говорят о том, что чем больше

проявляется коммуникации при взаимодействии с сверстниками и учителями, тем больше проявляется креативность и способность работать в команде. Так же были выявлены отрицательные взаимосвязи между умением работать в команде и критическим мышлением ($r = -0,332^{**}$ $p > 0,001$). Данная взаимосвязь говорит о том, что чем больше проявляется критическое мышление, тем меньше проявляется способность работать в команде сверстников. Результаты исследования позволяют предположить, что при включении в команду подросток переключается на совместную деятельность, взаимодействие с сверстниками и компонент критического мышления проявляется в меньшей степени. Данное обстоятельство требует развития критического мышления в процессе обучения и внеклассной деятельности обучающихся и дополнительных исследований. Результаты исследования позволят разработать и реализовать программу развития 4К компетенций у обучающихся.

Список литературы

1. *Байденко В.И.* Компетенции: к проблемам освоения компетентного подхода. Москва. Изд-во: центр «Академия», 2012. 320 с.
2. *Зеер Э.Ф.* Модернизация профессионально образования: компетентный подход: учеб. Пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. Москва: Изд-во: Московского психолого-социального института, 2005. 56 с.
3. *Иванов Д.А.* Компетентности и компетентностный подход в системе образования. Москва. Изд-во: «Чистые пруды», 2017. 51-52 с.
4. *Иванова, Е.О.* Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим. / Е.О. Иванова // Интернет-журнал Эйдос. 2007. 30 сентября. URL: <http://www.eidos.ru/iournal/2007/0930-23.htm>.
5. *Кузьминов Я.И., Любимов Л.Л., Ларионова М.В.* Европейский опыт формирования общего понимания содержания квалификаций и структур сте-

пений. Интернет-журнал Эйдос. 2016. 17 октября. URL:
<http://www.eidos.ru/iournal/2016/0930-23.htm>.

6. Скакун В. А. Организация и методика профессионального обучения [Текст]: учеб. пособие. Москва, Изд-в: ИНФРА-М, 2017. 91с.

7. Хуторской А.В. [Методология инновационной практики в образовании](#). Монография. Москва. Изд-во: «Ридеро», 2021. 56с.

УДК

С.А. Морозова, Е.В. Журавлева, Е.А. Дитковская
S.A. Morozova, E.V. Zhuravleva, E.A. Ditkovskaya

*ГАПОУ СО «Нижнетагильский государственный
профессиональный колледж имени Никиты Акинфиевича Демидова»,*

г. Нижний Тагил

*GAPOU SO "Nizhny Tagil State
Professional College named after Nikita Akinfievich Demidov",*

Nizhny Tagil

ntgpk@mail.ru

eworlowa@mail.ru

elena.ditkovskaya@yandex.ru

ВИРТУАЛЬНЫЕ МАСТЕРСКИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СПО К ДЕМОНСТРАЦИОННОМУ ЭКЗАМЕНУ

VIRTUAL WORKSHOPS AS AN ELEMENT OF PRACTICAL PREPARATION OF VOC STUDENTS FOR THE DEMONSTRATION EXAM

Аннотация: В статье рассматриваются виртуальные мастерские по компетенции Кузовной ремонт как педагогическая технология, позволяющая осуществить вхождение обучающихся в образовательную траекторию освоения профессиональных компетенций, одним из ключевых элементов которой является демонстрационный экзамен.

Abstract: The article discusses virtual workshops on the Body Repair competency as a pedagogical technology that allows students to enter the educational trajectory of mastering professional competencies, one of the key elements of which is a demonstration exam.

Ключевые слова: виртуальные мастерские, педагогическая технология, демонстрационный экзамен, качество образования.

Key words: *virtual workshops, educational technology, demonstration exam, quality of education.*

Одним из современных трендов развития цифрового общества является внедрение нейротехнологий во все сферы социально-профессиональной деятельности. Современный этап инновационного преобразования профессионального образования характеризуется активным внедрением в цифровой образовательный процесс иммерсивных технологий обучения – создание для обучающихся виртуального мира профессий.

Иммерсивные технологии обеспечивают полное или частичное погружение в виртуальную реальность, используют цифровое моделирование для воссоздания реальных социально-профессиональных ситуаций. Иммерсивное обучение способствует активному усвоению учебной информации, использует трехмерную визуализацию объектов и процессов путем погружения в искусственно созданную виртуальную среду.

Использование иммерсивных технологий порождает или усиливает дидактические эффекты обучения, к которым можно отнести: наглядность, полное погружение в дидактическую ситуацию, безопасность, возможность учиться в собственном темпе и самостоятельно. Таким образом, с одной стороны иммерсивное обучение – это стратегия, которая в ближайшие годы существенно преобразует всю систему профессионального образования. Вместе с тем обучение с использованием виртуальной реальности наряду с преимуществами имеет и ограничения, которые можно преодолеть сочетанием виртуальных технологий и контактной работы обучающихся и педагогов.

Организационной формой реализации нейрообразовательных технологий являются виртуальные мастерские – особая организация учебно-профессионального пространства, оснащенного электронными устройствами (девайсами), обеспечивающими возможность реализации виртуальной и дополненной реальности. Виртуальная мастерская – это технология, обеспечивающая трехмерное информационное взаимодействие человека и компьютера, которое реализуется с помощью комплекса мультимедиа-операционных средств [1].

Цепочка технологий, ведущая к виртуальным мастерским: нейрообразовательные технологии → иммерсивные технологии → технологии виртуальной реальности → виртуальные мастерские.

Виртуальные мастерские — одна из технологий, сориентированная на образование будущего, вобравшая в себя актуальные тенденции цифровизации, иммерсивности, виртуальности, персонализации и нейрообразования. Она проходит этап становления и постепенного внедрения[2].

В ГАПОУ СО «НТГПК им. Н.А. Демидова» (далее – Колледж) с 2021 года виртуальные мастерские внедрены в образовательный процесси применяются при подготовке квалифицированных кадров для предприятий реального сектора экономики. В настоящее время получены первые положительные результаты апробации образовательной технологии при осуществлении подготовки студентов колледжа к демонстрационному экзамену по УГС 23.00.00 УГС 23.00.00 Техника и технологии наземного транспорта.

Идея использования виртуальных мастерских как подразделения реальных учебных мастерских возникла в связи с тем, что реализация профессиональными организациями образовательных программ технического профиля в части практической подготовки обучающихся, вывода их на успешную демонстрацию приобретенных профессиональных навыков во время демонстрационного экзамена является одной из самых затратных (фондоёмких), особенно при подготовке высококвалифицированных рабочих. Это связано, в основном, с дорогостоящими материально-техническими ресурсами (оборудованием, инструментами, расходными материалами), а также с высокой трудоемкостью программ отработки практико-ориентированных навыков и умений (компетенций) обучающихся. Для того, чтобы обучающиеся приобрели достаточно опыта и практических навыков во время практической подготовки, требуется значительное количество повторений трудовых операций, что приводит при работе в реальной мастерской к поломкам оборудова-

ния и дополнительным затратам на расходные материалы, особенно на этапе приобретения первичного профессионального опыта.

В Колледже реализуются образовательные программы подготовки специалистов среднего звена 23.02.07 Техническое обслуживание и ремонт двигателей, систем и агрегатов автомобилей и высококвалифицированных рабочих и служащих 23.01.17 Мастер по ремонту и обслуживанию автомобилей.

С 2019 года обучающиеся и выпускники колледжа сдают демонстрационный экзамен в рамках итоговой и промежуточной аттестации по компетенциям Ремонт и обслуживание автомобилей, Кузовной ремонт, Окраска автомобиля, информация о количестве обучающихся, сдававших демонстрационный экзамен в 2019 -2023 году представлена на диаграмме 1.

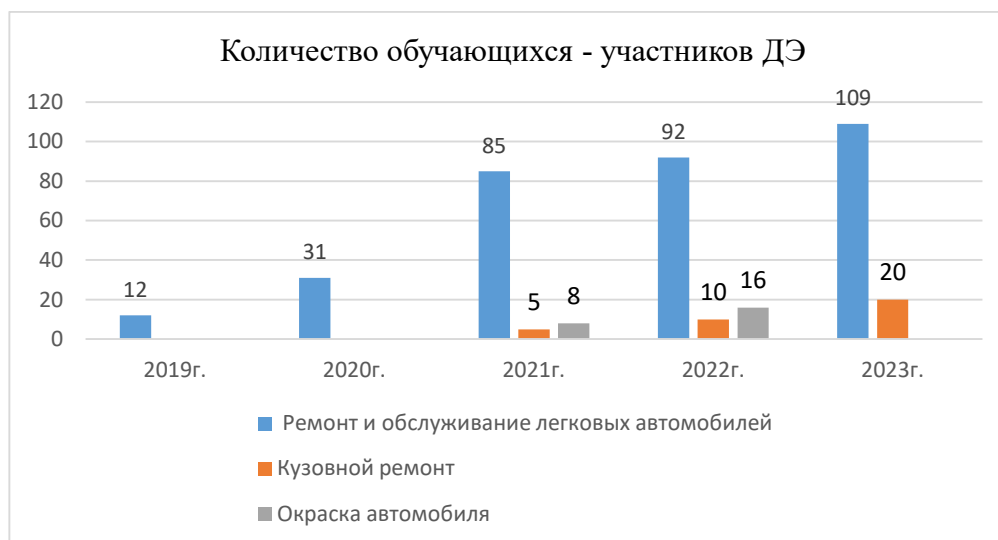


Диаграмма 1

Решение о сдаче демонстрационного экзамена было принято образовательной организацией, в том числе, опираясь на опыт участия с 2016 года обучающихся колледжа в чемпионатах профессионального мастерства «Молодые профессионалы» и «Профессионалы» по данным компетенциям. Участники чемпионата неоднократно становились призерами и победителями чемпионата, за период с 2016 по 2023 годы количество медалей регионального и национального чемпионатов – 27. Из наиболее значимых побед – бронзовая медаль по компетенции Кузовной ремонт в Финале Национально-

го чемпионата в 2020 году, золотая медаль по компетенции Окраска автомобиля в Финале Национального чемпионата в 2022 году.

При подготовке обучающихся к демонстрационному экзамену колледж столкнулся с проблемами материально-технического обеспечения образовательного процесса современным оборудованием и дорогостоящими расходными материалами. Было принято решение об участии в конкурсе на выделение грантов из Федерального бюджета на реализацию мероприятия «Государственная поддержка профессиональных образовательных организаций в целях обеспечения соответствия их материально-технической базы современным требованиям» федерального проекта «Молодые профессионалы» (Повышение конкурентоспособности профессионального образования)» национального проекта «Образование» государственной программы «Развитие образования». Колледж одержал победу в конкурсном отборе, результатом стало создание в 2021 году четырех мастерских по компетенциям Кузовной ремонт, Ремонт и обслуживание легковых автомобилей, Окраска автомобилей, Экспедирование грузов.

При разработке Проекта колледжа по обеспечению соответствия материально-технической базы мастерских современным требованиям особое внимание было уделено возможности внедрения виртуальных технологий в практическое обучение на начальных этапах освоения трудовых операций обучающимися. Этот раздел Проекта мы назвали «Виртуальные мастерские».

Виртуальные мастерские как комплексная технология, обеспечивающая возможность полного погружения в искусственную среду, создаваемую компьютерными устройствами (девайсами), и реагирующую на действия человека, создает новый искусственный мир, транслируемый человеку через его органы чувств в трехмерном пространстве. Человеческий мозг реагирует на виртуальные элементы так же, как и на элементы реального мира. Поэтому человек воспринимает виртуальную среду и реагирует на происходящие внутри виртуального мира события так же, как на имеющие место в реально-

сти. Поэтому для оборудования мастерских нами были закуплены виртуальные сварочные тренажеры и виртуальные тренажеры покраски.

Новейшие цифровые технологии, используемые в виртуальных тренажерах, дают нам возможность имитировать трудовые операции и производственные ситуации, которые затруднительно или очень затратномногokrатно повторить в условиях традиционной мастерской. Виртуальные тренажеры дают возможность проникнуть в сам процесс выполнения трудовых операций, понаблюдать за ним, проанализировать и внести коррективы в действия обучающихся. Кроме того, одним из самых важных достоинств применения виртуальных тренажеров для решения задач подготовки квалифицированных кадров является безопасность, особенно это становится актуальным при работе с электрооборудованием, химическими веществами и сваркой.

Так, например, виртуальный тренажер покраски с эффектом присутствия используется нами для безопасной отработки ручных навыков покраски распылением, обучения основам покраски и грунтовки в условиях, максимально приближенных к реальным, с использованием трехмерных заготовок сложной формы, без затрат на лакокрасочные материалы. Система обучения снабжена шлемом виртуальной реальности, который переносит обучающегося в виртуальную окрасочную камеру, где он работает с реальным инструментом для покраски методом распыления. Движения распылителя краски очень реалистичны, в результате слой краски детально воспроизводится на готовом изделии.

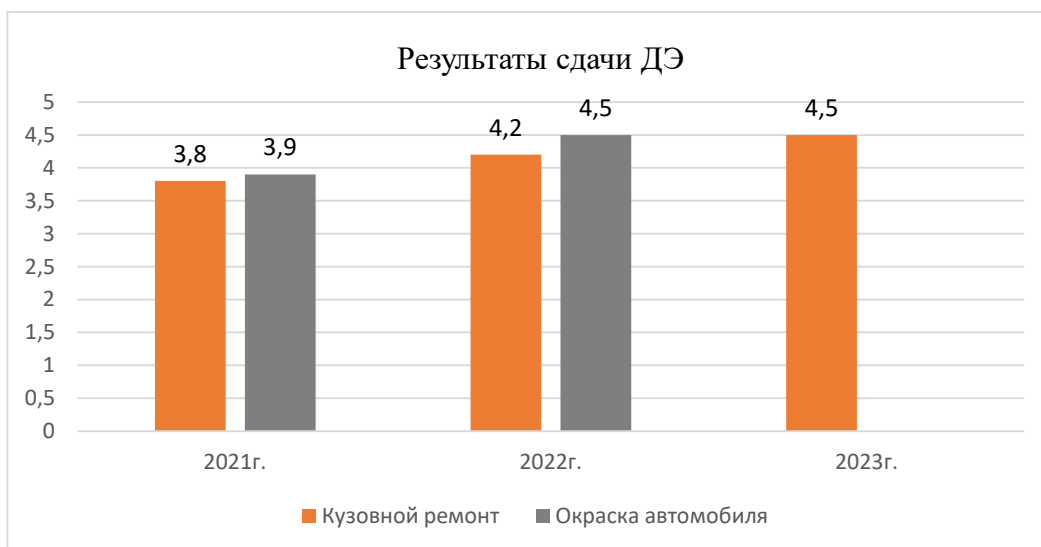
Сварочный тренажер позволяет нам без дополнительных затрат помочь обучающимся освоить технологии выполнения различных сварных швов. Как и предыдущий, тренажер работает с технологией дополнительной реальности. При этом только дуга и детали являются виртуальными, а окружающая среда и сварочная горелка остаются реальными, и поэтому все сварочные позиции осуществляются в реальных условиях.

Многokrатно повторяя одни и те же операции, анализируя свои действия обучающиеся, что называется «ставят руку». Только добившись каче-

ственного выполнения трудовых операций на тренажерах, переходят к сварочным или покрасочным работам в реальных условиях.

Опыт показывает, что использование виртуальных имитаторов реальных профессиональных действий и операций снимает неуверенность обучающихся, стимулирует их интерес к практическому обучению в знакомой для них среде, мотивирует для повышения качества обучения.

Успешное освоение трудовых операций позволило обучающимся во время демонстрационного экзамена показать более высокий уровень готовности к выполнению профессиональных задач, о чем свидетельствует положительная динамика результатов сдачи демонстрационного экзамена обучающимися колледжа:



Следует отметить, что длительное использование виртуальных тренажеров имеет и негативные стороны, может быть связано с возникновением у обучающегося:

- тошноты, головокружения, головной боли, усталости глаз;
- нагрузки на шею и позвоночник;
- потери ориентации, ощущения времени, реальности.

Принимая во внимание отрицательные стороны, педагогам необходимо рационально подходить к организации учебного процесса с использованием виртуальных тренажеров, не в коем случае не заменяя ими полностью освоение трудовых операций обучающимися.

Таким образом, виртуальные мастерские – педагогическая технология, позволяющая осуществить вхождение обучающихся в образовательную траекторию освоения профессиональных компетенций, одним из ключевых элементов которой является демонстрационный экзамен.

На современном этапе развития профессионального образования виртуальные мастерские, на наш взгляд, могут стать одной из востребованных образовательных технологий при реализации перспективных образовательных проектов (Федеральный проект «Профессионалитет»), направленных на подготовку квалифицированных кадров для современной экономики, обеспечивающей технологический суверенитет Российской Федерации.

Список литературы

1. Зеер Э. Ф., Сыченко Ю. А., Журавлева Е. В. Нейротехнологии в профессиональном образовании: рефлексия их возможностей // Педагогическое образование в России. 2021. № 3. С. 8–15. https://doi.org/10.26170/2079-8717_2021_03_01.
2. Зиннатова М.В. Виртуальные мастерские: иммерсивная технология профессионального образования будущего // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 2. С. 89–99. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.45.2.007>

УДК 159.922

Мухлынина О. В., Саратова А.В.,

САМООЦЕНКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема самооценки и профессионального самоопределения у старшеклассников. Приведены данные исследования уровня самооценки у старшеклассников.

Abstract. The article deals with the problem of self-esteem and professional self-determination among high school students. The data of the study of the level of self-esteem in high school students are presented.

Ключевые слова: самооценка, уровень самооценки, самоопределение, профессиональное самоопределение, старшеклассники.

Keywords: self-esteem, self-esteem level, self-determination, professional self-determination, high school students.

Новые экономические условия, сложившиеся в нашей стране: цифровизация, обновление технологий, изменение рынка труда и др. Постоянное увеличение потока информации, изменение система межличностных и общественных отношений. Все это требует новых подходов к системе обучения и воспитания обучающихся. Современным выпускникам приходится решать все более ответственные задачи адаптироваться к быстроменяющимся условиям жизни. Во многом развитие личности ее деятельность и поведение зависит от уровня самооценки выпускника. Следовательно, обеспечение внутренней согласованности личности и устойчивости ее поведения и деятельности, ответственности за свой выбор профессии во многом зависит от самооценки.

Самооценка является показателем индивидуального развития личности, оценка своих возможностей, способностей, качеств и места среди других людей. Она отражает степень развития у человека чувства самоуважения, ощущения собственной ценности, себя

Анализ научной литературы показывает, что единого подхода к определению самооценки нет.

Самооценка является центральным образованием личности человека. Она в значительной степени определяет социальную адаптацию личности, выступает регулятором её поведения и деятельности [2].

Проблема самооценки широко рассматривается в трудах как отечественных, так и зарубежных исследователей.

Согласно отечественному исследователю С.Л. Рубинштейна, самооценка является основным образованием личности, которое строится на базе оценки личности окружающими и ее оценивании окружающих. Самооценка рассматривается исследователем как главная в структуре личности [7].

В работах Б.Г. Ананьев отмечается, что самооценка – это сложный процесс опосредованного познания себя, развёрнутый во времени, связанный с движением от единичных, ситуативных образов через интеграцию подобных ситуативных образов в целостное образование – понятие собственного «Я», являющимся прямым выражением оценки других лиц, участвующих в развитии личности [1].

По мнению Л.С. Выготского, самооценка – это одновременно устойчивое и дифференцированное отношение человека к самому себе [4].

С точки зрения Л.И. Божович, самооценка является «структурно-динамической моделью, которая отражает ценности принятые личностью, смыслы, степень зависимости от общественно выработанных требований к поведению, а также является компонентом самосознания» [3].

В работах зарубежного исследователя Фрэнка Карделла под самооценкой понимается самоуважение. Автором отмечено, что человек с высоким уровнем самоуважения отличается высокой уверенностью в себе. Низкое же самоуважение предполагает устойчивое чувство неполноценности, ущербности, что оказывает крайне отрицательное воздействие на социальное поведение личности [5].

Рассматривая вопрос развития самооценки в подростковом возрасте, С.Л. Рубинштейн описывает процесс развития самооценки подростков как прохождение ряда ступеней – от наивного неведения в отношении себя – к определенной, в редких случаях колеблющейся, самооценке. Автор отмечает, что в процессе развития самооценки в подростковом возрасте внимание переносится от внешней к внутренней стороне личности, от случайных черт к характеру, в целом [7].

Для многих подростков, по мнению А.А. Реана, чувство самооценки формируется значительно из чувств самоуважения и личного удовлетворения, которые возникают из-за опыта в школе и их семьях, когда высокая самооценка в подростковом возрасте, связана с самопринятием и чувством соответствия и адаптации, которые чувствует подросток при его достижениях в значительных областях [6].

На начальном этапе исследования нами была проведена диагностика для определения групп исследования с использованием методики «Определение уровня самооценки» (С.В. Ковалев). В исследовании приняли участие 77 обучающихся. Возраст участников исследования 15-16 лет.

В результате исследования (рис 1.) были определены три подгруппы: с высоким уровнем самооценки, со средним уровнем самооценки и группа с низким уровнем самооценки:

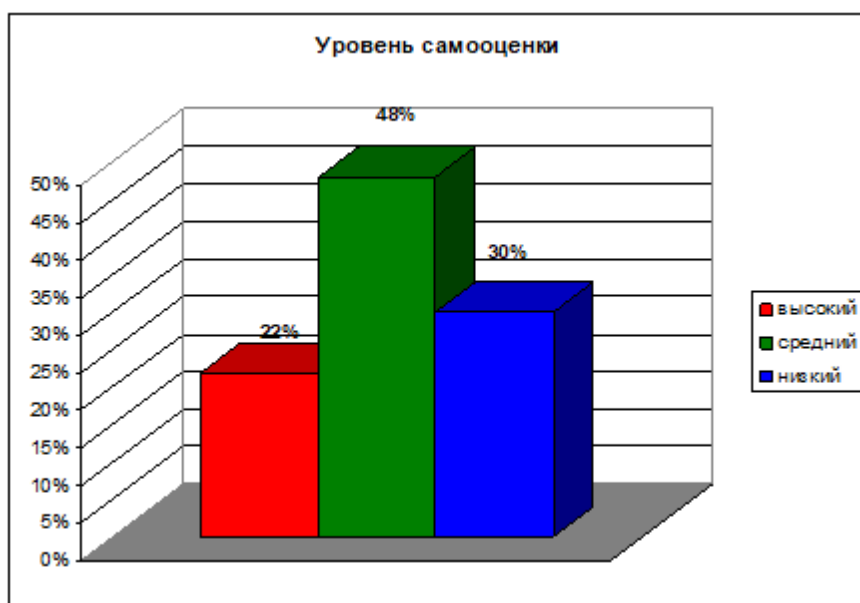


Рисунок 1 – Гистограмма процентного распределения показателей по методике «Определение уровня самооценки»

Из процентного распределения показателей по методике «Определение уровня самооценки» выявлено, что 22% подростков (17 человек) имеют высокий уровень самооценки, что свидетельствует о том, что эти подростки уверены в себе и своих возможностях, высоко ценят свои способности, индивидуальные качества и умения. 48% (37 человек) имеют средний уровень,

что говорит о недооценивании этими подростками своих способностей и индивидуальных качеств. 30% подростков (23 человека) имеют низкий уровень самооценки, что свидетельствует о неуверенности в себе и своих возможностях и способностях этих подростков. Выявленные результаты позволяют выделить группы для проведения дальнейшего исследования:

- 1 подгруппа (17 чел.) – подростки с высоким уровнем самооценки;
- 2 подгруппа (37 чел.) – подростки со средним уровнем самооценки;
- 3 подгруппа (23 чел.) – подростки с низким уровнем самооценки.

Наличие положительной самооценки в подростковом возрасте, самоуважение являются необходимым условием гармоничного развития. Негативная самооценка у подростков, снижение самоуважения – приводят к возникновению социально – психологических проблем у подростков.

Следовательно, можно предположить, что для успешного профессионального самоопределения старшеклассников необходимо развивать положительное отношение к себе и своему будущему.

Список литературы

1. *Ананьев Б.Г.* К постановке проблем детского самосознания / Б.Г. Ананьев // Вопросы психологии. 1999. № 18. С. 111-115.
2. *Асекритова Т.А.* Особенности формирования самооценки в подростковом возрасте / Т.А. Асекритова // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2016. № 34. С. 127-130.
3. *Божович Л.И.* Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности / Л.И. Божович // Психология формирования и развития личности. 2008. № 3. С. 87-101.
4. *Выготский Л.С.* Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. СПб.: Союз, 2004. 224 с.
5. *Карделл Ф.* Психотерапия и лидерство // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://psychojournal.ru/books/1906-frenk-kardell>.

6. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. СПб.: «Питер», 2000. 416 с.

7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. Москв.: Аспект Пресс, 2003. 394 с.

Недайводина К.Д., Курочкина И.А.

Nedayvodina K.D., Kurochkina I.A.

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург*

Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg

KrisrinaNedauvodina@gmail.com

superquen@yande.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И ОСМЫСЛЕННОСТИ ЖИЗНИ

THE RELATIONSHIP BETWEEN PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AND LIFE MEANINGFULNESS

Аннотация: проведено исследование взаимосвязи профессионального самоопределения и осмысленности жизни у подростков, обучающихся в параллели 9-х классов.

Abstract: the study of the relationship between professional self-determination and the meaningfulness of life in adolescents studying in parallel 9th grades.

Ключевые слова: самоопределение, профессиональное самоопределение, юность, смысл жизни, смысложизненная концепция.

Key words: self-determination, professional self-determination, adolescence, meaning of life, meaning-life concept.

В старшем школьном возрасте очень важно определить свое место в жизни и развить личностные и профессиональные навыки. Много исследований было проведено отечественными педагогами и психологами, которые изучали личность старшеклассников, а также влияние возрастных особенностей на их профессиональное самоопределение. Современные ученые также проводят исследования по этой проблеме. В этом возрасте также происходит формирование личностного самоопределения.

В трудах Д.А. Леонтьева осмысленность жизни рассматривается как энергетическая характеристика смысловой сферы, количественная мера степени и устойчивости направленности жизнедеятельности субъекта на какой-то смысл [1].

Смысл жизни психологами определяется как «более или менее адекватное переживание интернациональной направленности собственной жизни», «концентрированную описательную характеристику наиболее стержневой и обобщенной динамической смысловой системы, ответственной за общую направленность жизни субъекта как целого» [2], «генеральная линия жизни, задающая высокую планку активной жизнедеятельности человека, помогающая ему не сломаться на крутых виражах судьбы, максимально использовать собственные резервы, направляя их на преобразование обстоятельств и собственной личности» [3].

На основании теоретического анализа нами было разработано и проведено эмпирическое исследование.

Цель: определить взаимосвязь между компонентами профессионального самоопределения и осмысленностью жизни в старшем школьном возрасте.

Объект: профессиональное самоопределение.

Предмет: профессиональное самоопределение в аспекте осмысленности жизни у подростков.

Гипотезы: существует взаимосвязь между профессиональным самоопределением и осмысленностью жизни.

Методологическая основа: в отечественной психологии проблема смысла жизни связана с работами таких ученых, как Л.И. Божович, Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др. Значение исследований в этом направлении возрастает в связи с потребностью личности в осмысленности своего места в мире и реализации своих планов.

Методы исследования:

1. Теоретический анализ проблемы.

2. Эмпирические методы исследования тестирование, методы математической статистики: дескриптивный и корреляционный анализы.

В работе были использованы следующие диагностические методики исследования:

1. Тест мотивы выбора профессии, Р.В. Овчарова;
2. Тест смысложизненных ориентаций, Д.А. Леонтьева;
3. Опросник терминальных ценностей, «ОТеЦ» И.Г. Сенина.

Характеристика выборки: в исследовании приняли участие обучающиеся 9-х классов муниципального автономного общеобразовательного учреждения Гимназии № 104 «Классическая гимназия». Выборка составила 45 человек (25 девочек и 20 мальчиков).

Результаты исследования.

По методике «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева получены следующие результаты (рисунок 1).

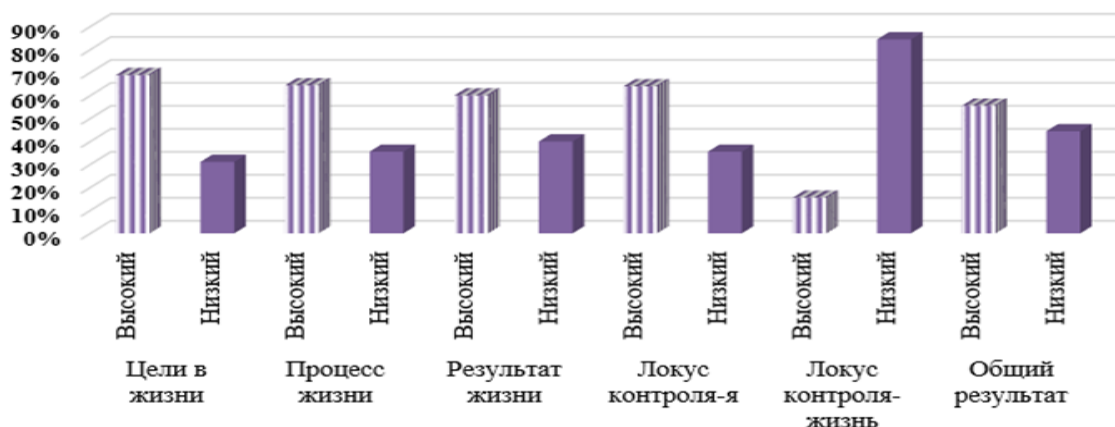


Рисунок 1. Гистограмма показателей по методике «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева, %

У 31% обучающихся выявлен низкий показатель по шкале «Цель в жизни», они склонны к краткосрочным удовольствиям; 69% обучающихся имеют высокий показатель, они имеют сформированные жизненные планы и цели на будущее.

Низкий показатель по шкале «Процесс в жизни» обнаружен у 36% респондентов, подростки неудовлетворены настоящим, но ориентированы на

прошлое или будущее. У 64% обнаружен высокий показатель выраженности, они живут настоящим и не задумываются о будущем.

У 40% низкий показатель по шкале «Результатов», они могут быть не удовлетворены своей жизнью. У 60% учащихся высокий показатель, они сосредоточены на прошлом, которое придает им смысл жизни.

У 36% низкий показатель по шкале «Локус контроля Я», они считают, что не могут управлять событиями. У 64% высокий показатель, они считают себя сильными личностями со свободой выбора.

У 84% учащихся низкий показатель по шкале «Локус контроля-жизни», они верят, что жизнь неподвластна контролю. У 16% высокий показатель, они убеждены в контроле над своей жизнью.

В целом, у большинства обучающихся выражен высокий показатель – 56% процента, что говорит о сформированности смысложизненных ориентаций.

По методике «Мотивы выбора профессии», Р.В Овчарова, получены следующие результаты, можно говорить о следующих данных (рисунок 2).

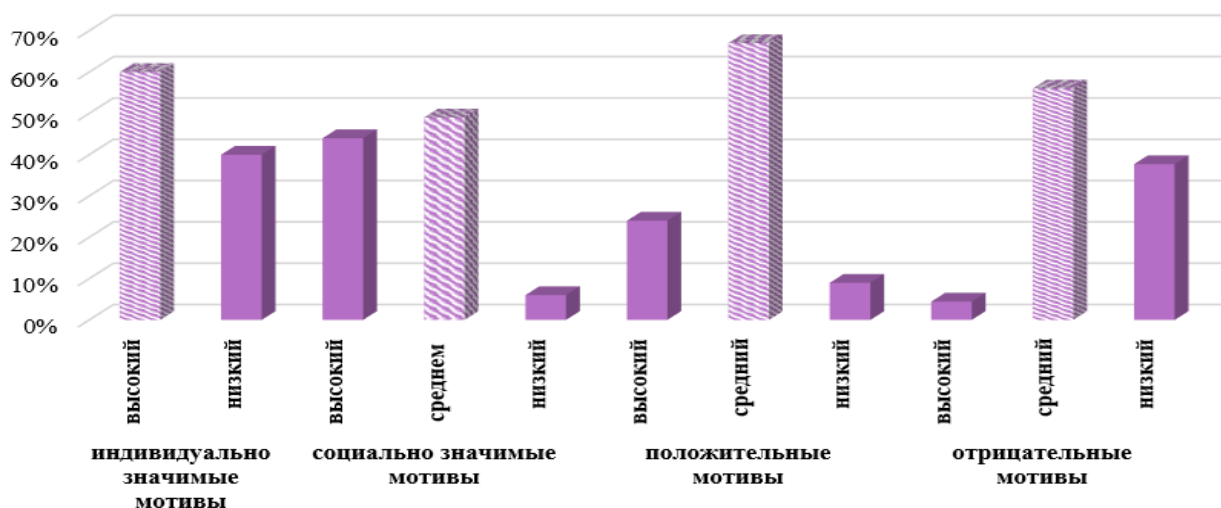


Рисунок 2. Гистограмма показателей по методике «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчаровой, %

В «9-х» классах – по Шкале «Индивидуально значимые мотивы» – у 60% показатель выражен на высоком уровне, обучающиеся выбирают личную значимость выбираемой профессии, соответствие индивидуальным способностям, а также, удовлетворение, которое приносит работа.

По Шкале «Социально значимые мотивы» - у 49% показатели на среднем уровне, обучающиеся отражают выбор профессии с ориентацией на степень ее значимости и полезности для общества и возможность реализации навыков эффективного взаимодействия в социуме.

По Шкале «Положительные мотивы» - у 67% показатели находятся на среднем уровне, скорее всего на учащихся влияют положительные стимулы в выборе профессии, ради которых считают нужным приложить усилия.

По Шкале «Отрицательные мотивы» - у 56% показатели находятся на среднем уровне, обучающиеся ориентируются на внешние отрицательные факторы, делают выбор исходя из внешнего воздействия.

Проанализировав методику «Опросник терминальных ценностей» (И.Г. Сенина) были получены следующие данные. (рисунок 3)

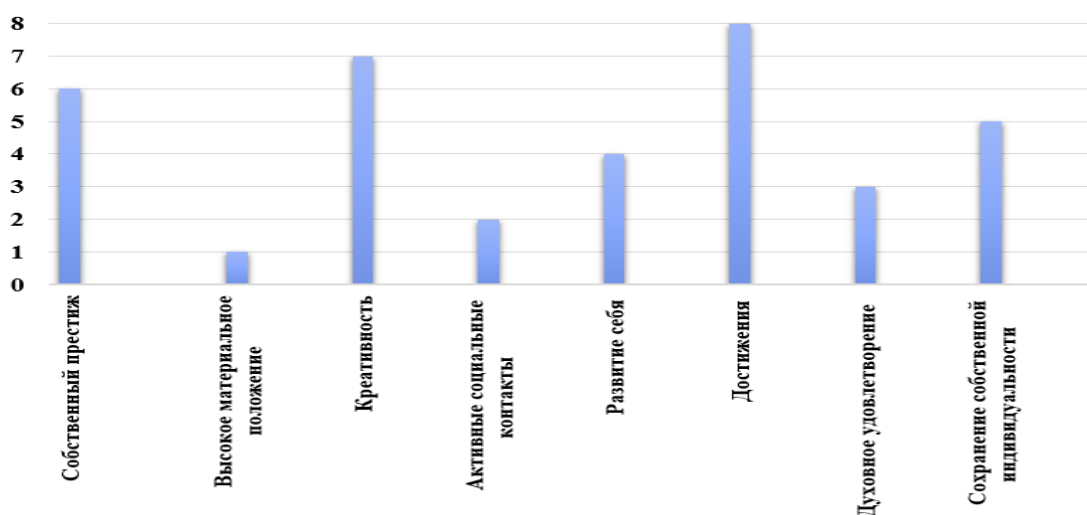


Рисунок 3. Гистограмма показателей 9-х классов по методике «Опросник терминальных ценностей» по «уровню выраженности терминальных ценностей»
И. Г. Сенина, %

Результаты указывает на то, что для учащихся 9-х классов наиболее важным аспектом является шкала «Материальное положение». Они стремятся к повышению своего уровня благосостояния.

Вторым по значимости является шкала «Активные социальные контакты», они стремятся устанавливать хорошие отношения с другими людьми.

Третье место занимает шкала «Духовное удовлетворение», учащиеся стремятся получить моральное удовлетворение в различных аспектах своей жизни.

Шкала «Интерес к развитию личности» занимает четвертое место, они хотят получить объективную информацию о своих способностях и особенностях характера для самосовершенствования.

Шкала «Сохранение собственной индивидуальности» находится на пятом месте, учащиеся хотят сохранить свою неповторимость и не поддаваться влиянию окружающих.

Шкала «Собственный престиж» находится 6 месте значимости скорее всего, можем сказать, что у обучающихся умеренная заинтересованность в мнениях окружающих о себе и потребность в социальном одобрении общества.

За реализацией своей «Креативности» стремится седьмое место. А шкала «Достижения» и конкретные результаты находятся на последнем, восьмом месте, потому что учащиеся не планируют свою жизнь и не ставят себе конкретных целей.

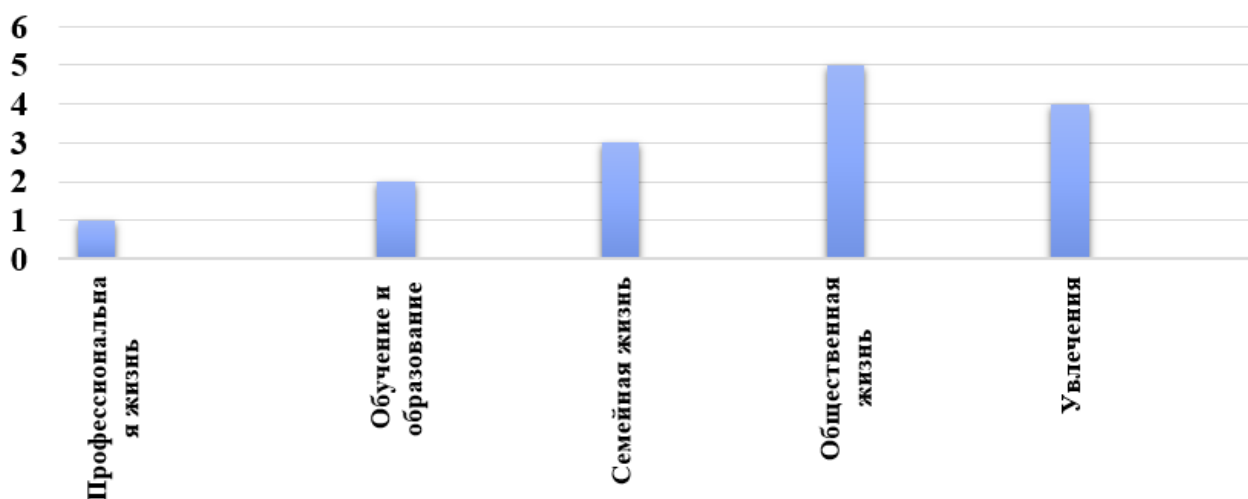


Рисунок 4. Гистограмма показателей 9-х классов по методике «Опросник терминальных ценностей» по «уровню значимости сферы» И. Г. Сенина, %

Результаты указывают на то, что у обучающихся «9-х» классов Шкала «Сфера профессиональной жизни» находится на 1 месте значимости, для обучающихся важна их профессиональная сфера деятельности, потому что отдают много времени своей работе, включаются в решении всех производственных проблем, при этом профессиональная карьера является главным в жизни.

Шкала «Сфера обучения и образования» находится на 2 месте значимости, обучающимся важно стремление к повышению уровня своей образо-

ванности, расширению кругозора, потому что самое главное для них в жизни это учиться и получать новые знания.

Шкала «Сфера увлечений» находится на 4 уровне значимости, обучающиеся разделяют учебу и время для хобби, потому что они отдают только часть своего свободного времени.

Шкала «Сфера общественной жизни» находится на 5 месте значимости, скорее всего обучающиеся не вовлекаются в общественно-политическую жизнь. (рисунок 4).

Для корреляционного анализа был применён непараметрический метод - коэффициент ранговой корреляции Спирмена, т.к. распределение в изучаемых группах отличается от нормального вида.

На основании проведенных расчетов можно констатировать наличие значимых корреляционных взаимосвязей в параллели 9-х классов.

Таблица 1. Корреляционный анализ взаимосвязи профессионального самоопределения и осмысленности жизни подростков

Переменная	Положительная	R	Отрицательная	R
Профессиональная жизнь	Процесс жизни	0,358*	-	-
	Отрицательные Мотивы	0,298*	-	-
Общественная жизнь	Отрицательными мотивами	0,377*	Локус контроля-Я	-0,296*

Анализ межкорреляционных связей показал, что у обучающихся девятих классов было обнаружено 2 корреляционные связи, из которых 3 были положительные и значимые, а 1 была отрицательная и значимая.

Большинство значимых связей относится к "Сфере профессиональной жизни" (на уровне $p < 0,05$, $p < 0,01$), которая связана с процессом жизни ($r = 0,358$), и отрицательными мотивами ($r = 0,298$). Это говорит о том, что для учащихся важна их профессиональная деятельность, они уделяют много времени учебе и будущей профессии.

Помимо этого, наблюдается также одна значимая положительная связь в "Сфере общественной жизни" (на уровне $p < 0,05$, $p < 0,01$), которая связана с

отрицательными мотивами ($r=0,377$). Это свидетельствует о том, что обучающиеся придают значение проблемам общества и быстро вовлекаются в общественно-политическую жизнь.

Также отмечается отрицательная связь между "Общественной жизнью" и "локус контролем-я" ($r=-0,296$), что говорит о том, что учащиеся не верят в свои способности управлять своей жизнью и считают, что она находится вне их контроля.

Результаты исследования показали, что обучающиеся способны осознанно выбирать профессию, но делают это с помощью близких им людей. Важным критерием успешного профессионального становления личности обучающихся является их способность находить личный смысл в профессиональной работе и самостоятельно организовывать свою профессиональную жизнь.

Таким образом, можно утверждать, что существует взаимосвязь между профессиональным самоопределением и осмысленностью жизни.

Гипотеза исследования о достоверности взаимосвязи между профессиональным самоопределением и осмысленностью жизни подтверждена.

Список литературы

1. *Леонтьев Д.А.* Тест смысложизненных ориентации (СЖО). 2-е изд. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.
2. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. - СПб: Ювента, 1997.
3. *Серый А.В.* Система личностных смыслов. Кемерово, 2004.
4. *Боровикова, С.А.* Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: учеб. пособие / С.А. Боровикова, Т.П. Водолазская, М.А. Дмитриева, Л.Н. Корнеева / Под ред. Г.С. Никифорова. - СПб: изд-во СПбГУ, 1991. - 152 с.
5. *Ожегов, С.И.* Словарь русского языка / С.И. Ожегов. / Под ред. д.ф.н., проф. Н.Ю. Шведовой. - М.: Русский язык, 1978. - изд. 12-е, стереотипн. - 846 с.

6. *Пряжников, Н.С.* Методы активизации профессионального и личностного самоопределения / Н.С. Пряжников. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002.

УДК 316.6

Носакова Т.В., Михайлова А.И.

Nosakova T.V., Michailova A.I.

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург

Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg

[*nosakovatv@mail.ru*](mailto:nosakovatv@mail.ru)

[*annaek1998@mail.ru*](mailto:annaek1998@mail.ru)

ОСОБЕННОСТИ ГУМАНИЗАЦИИ, ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ И ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

FEATURES OF HUMANIZATION, INDIVIDUALIZATION AND PERSONALIZATION IN MODERN EDUCATION

Аннотация: В данной статье раскрываются особенности гуманизации, индивидуализации и персонализации современного образования. Представлены теоретические основы данных процессов и подходов, обозначена роль тьютера в образовательных заведениях.

Abstract: This article reveals the features of humanization, individualization and personalization of modern education. The theoretical foundations of these processes and approaches are presented, the role of the tutor in educational institutions is indicated.

Ключевые слова: гуманизация, индивидуализация, персонализация, тьютерство, жизнестойкость, личностные особенности, образование, высшее образование.

Keywords: humanization, individualization, personalization, tutoring, resilience, personality traits, education, higher education.

Гуманизация в социальном контексте означает распространение идей гуманизма и духовно-нравственных ценностей в обществе.

В педагогическом же контексте гуманизация – это процесс формирования гуманных качеств личности и создание условий для ее самореализации. Гуманизация образования связана с переориентацией на личную направленность и созданием новой организации образования, основанной на сотрудничестве и личностно-ориентированной культурной деятельности.

Центральным элементом гуманизации является развитие обучающихся, а мера этого развития определяет качество работы педагогов и всей системы образования. При гуманизации образования приоритет в образовательном процессе отдается поддержанию взаимоуважению между учащимися и преподавателями. Такая образовательная система нацелена на сохранение и укрепление здоровья учеников, развитие их личностных качеств через чувство собственного достоинства. Такое образование дает учащимся возможность выбирать индивидуальный путь развития. Гуманизация образования центрируется на человеке со всеми его потребностями, интересами и запросами, делая его фокусом образовательного процесса. Гуманизация требует установления взаимодействия и сотрудничества между педагогами и учащимися. Важно уважать каждую личность, ее достоинство и строить взаимное доверие, создавая благоприятные условия для раскрытия потенциала и самоопределения учащихся.

Функционирование гуманизации образования, в частности осуществляется посредством поэтапного индивидуализированного строительства педагогического процесса с учетом личностных особенностей учащихся и персонализации учета личных черт педагогической личности.

Индивидуализация содержания, методов и форм обучения предполагает их адаптацию к уровню достижений учащихся, их интересам и структуре их интересов. В связи с тем, что каждый учащийся имеет свои индивидуальные способности и скорость развития, образовательные организации должны предоставлять материалы, которые будут иметь объективную сложность и субъективную трудность усвоения.

В последние годы исследователи обращают внимание на проблемы формирования индивидуальных траекторий развития молодежи.

Пандемия коронавируса 2020 года вовлекла всю мировую систему образования в неожиданный эксперимент, результатом которого стали глобальный процесс цифровизации образования, переход к новым форматам обучения, изменение привычной модели коммуникации с педагогов с обучающимися.

Результаты такого внезапного эксперимента показывают, что образовательный процесс уже никогда не будет прежним, а сама система образования нуждается в следующих изменениях:

1. Развитие гибкости и мобильности образования с использованием онлайн-обучения, обеспечение высокого качества образовательного процесса путем учета индивидуальных потребностей и возможностей студентов, создание индивидуальных образовательных программ, включая виртуальные персонализированные программы для достижения личных целей каждого учащегося.

2. Переосмысление отношений преподавателя и обучающегося, где обучающийся становится активным субъектом, способным осознать свой опыт, оценить и обосновать собственные убеждения и ценности, а также разработать представления о своей личности и профессиональном осознании, и саморазвитии.

3. Смещение акцента на формат Персонализированного обучения, которое заключается в том, что сам учащийся субъект принимает осознанный выбор варианта развития из имеющихся альтернативных направлений.

Все, кто занимался вопросами личного развития, знают, что существует множество практик. Однако суть персонализированной траектории заключается в том, что каждому нужны практики, способствующие достижению личных следующих, более высоких уровней. Найти свои практики - это задача личной траектории развития.

Профессиональное становление личности – «это динамичный, поэтапный, управляемый процесс, включенный в систему профессиональной социализации личности» [7, с. 272]. При этом, каждый этап профессионального

становления различен для каждого студента, ввиду того, что различны и уникальны, как их возможности, так и способности, навыки и умения.

Возникает необходимость построения в современном образовательном процессе системы персонализированного обучения, в основе которого лежит психолого-педагогическое сопровождение персонализированного образовательного пути обучающегося [2, с. 322].

Отечественный исследователь А.М. Кондаков, считает, что российская образовательная система неизбежно столкнется с трудностями при изменении парадигмы процесса обучения. По его мнению, в России пока только отдельными группами энтузиастов изучаются возможности персонализированного и результативного организации образования. Опыт показывает, что это процесс, требующий много времени и усилий, для успешного осуществления которого необходимы развитая цифровая сфера, готовность педагогического коллектива к изменениям, вовлеченность учащихся, поддержка родителей и местного сообщества [9, с.34].

На сегодняшний день, существует крайне мало исследований персонализированного образования. В одном из немногих таких, профессор научно-исследовательского института Высшей школы Экономики А.Ю. Уваров, представил современную школу как модель с персонализированным и ориентированным на результат образовательным процессом. Такая система, по его представлению, расширяет границы традиционного классно-урочного процесса образования [11].

Руководящее значение в проектировании индивидуализированной образовательной траектории принадлежит, так называемому, тьютору, который выступает в роли консультанта, навигатора и наставника обучающегося.

Тьюторская профессия – это новая профессия в сфере образования. В России официальное появление этой профессии произошло в 2008 году, тогда она стала популярной в практике инклюзивного образования. Тьюторы пришли на смену кураторами, которые ранее занимали схожую нишу в образовательном процессе студентов.

Однако, следует обозначить принципиальное отличие кураторской и тьюторской деятельности: если для первого важен воспитательный аспект студента, его адаптация в образовательной организации, то второй занимается непосредственно процессом обучения своего подопечного. Деятельность тьютора также связана с другой недавно появившейся профессией – «разработчик образовательных траекторий», такой специалист занимается разработкой образовательных программ, реализуемых в формате курсов: в образовательных организациях или онлайн.

Важны в работе тьютора и психологические навыки: они должны уметь считывать психотип, способности и цели студента и учитывать их при построении работы с ним [1, с. 136].

Основная задача тьютора - предоставить персональное сопровождение процесса реализации этой образовательной траектории в контексте образовательной среды и способствовать развитию личности учащегося. Он помогает определить личные цели обучения и строит планы на будущее.

В российской образовательной системе должностные обязанности тьютора и требования к нему устанавливаются Министерством здравоохранения и социального развития РФ. В квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих в разделе "Квалификационные характеристики должностей работников образования" [5], ключевые слова, описывающие функции и деятельность тьютора, включают: сопровождение, координация, поддержка, контроль, оценка, пособие и т.п. Для сравнения, ключевые слова, описывающие функции и деятельность педагога, включают: проведение обучения и воспитания, выбор программ, проведение учебных занятий, планирование и осуществление учебного процесса, разработка рабочих программ, развитие мотивации, познавательных интересов, способностей и т.д., обеспечение достижения образовательных уровней, организация самостоятельной деятельности учащихся, ориентация на личность учащегося, реализация проблемной деятельности, оценка эффективности и результатов обучения и т.д. [8].

Тьютор для обучающегося подобен тренеру для спортсмена: спортсмен самостоятельно выполняет физические тренировки, а тренер, обладающий опытом и профессионализмом, наблюдает со стороны и помогает определить оптимальное направление развития. Тьютор также выступает в роли консультанта, мотиватора, организатора совместной работы участников образовательного процесса, а также создает комфортные психологические условия и помогает обучаемому найти наиболее эффективную траекторию развития.

Исходно тьюторство было неформальной профессией. Ныне же Атласом новых профессий было сформулировано конвенциональное определение этой должности: «педагог, сопровождающий индивидуальное развитие учащихся в рамках формирующих образовательную программу дисциплин, разрабатывающий индивидуальные задания и выполняющий роль наставника в карьерном росте» [1, с. 136], очные групповые занятия, которые ведет тьютор [6, с. 24].

В отечественной литературе тьюторинг рассматривается как «система профессионального сопровождения и поддержки педагога в процессе повышения квалификации, которая обеспечивает развитие личности педагога» [3, с. 6; 20], а также как сопровождение особых детей в образовательных учреждениях с использованием индивидуальных образовательных маршрутов и программ [10].

Несмотря на новизну профессии, в настоящее время существуют уже и специальные учебные курсы для подготовки тьюторов – они были разработаны Международным институтом менеджмента для обучающихся на таких курсах [4; 9].

Основное назначение тьютора – психолого-педагогическое сопровождение студента, что предусматривает, в первую очередь, персонализацию и ориентацию на личность, имеющую возможность выбирать направление своего профессионального роста.

Сопровождение можно рассматривать как процесс, метод и технологию. Но во всех случаях сопровождающий создает благоприятные условия для субъекта, позволяющие ему принимать лучшие решения и делать выбор на основе существующих обстоятельств.

Взаимодействие между сопровождающим и сопровождаемым (учеником) осуществляется через равноправное общение. Нарушение паритета в их взаимоотношениях может привести к нарушению профессиональной и личной идентичности студента, что сведет на нет ключевые достоинства персонализированного подхода в образовании, в котором крайне важно учитывать личные и профессиональные планы, навыки, умения и возможности каждого студента, чтобы соотносить их со стратегией тьютора.

Построение и утверждение персонализированного подхода в образовании в ВУЗах, на сегодняшний день крайне важно, однако реализация такой цели требует проведение значительных изменений в кадровых, методических, организационных и других сферах образовательных организаций.

Не менее важно в этом процессе и получение обратной связи от работодателей, берущих на работу выпускников высших учебных заведений. Полезно было бы получить от них информацию о наиболее распространенных профессиональных недостатках выпускников, а в дальнейшем учитывать такую информацию, работая с профессиональной траекторией студента.

Кроме того, внедрение в образовательный процесс инновационных практик обучения и форматов образования требует кардинального перестроения стратегий и направлений подготовки для педагогического сообщества, а также последовательности целей личностного развития, развития новых навыков и готовности к полноценной учебной деятельности со стороны обучающихся.

Таким образом, гуманизация, индивидуализация и персонализация образования представляют собой новые подходы, которые помогают сделать образование более эффективным и соответствующим потребностям каждого отдельного индивида. Эти подходы не только учат материалу, но и помогают развивать личность и способности ученика. Применение гуманистических принципов, индивидуального подхода и персонализации создает благоприятную образовательную среду, способствующую успешному обучению и развитию личности.

Список литературы

1. Атлас новых профессий [Электронный ресурс]. Москва: 2014. Режим доступа: <https://new.atlas100.ru/>
2. *Зиннатова М.В.* Профессиональная трансцендентность личности: к постановке проблемы / [Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании](#) материалы 24-й Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 23–24 апреля 2019. Екатеринбург: [Рос. гос. проф.-пед. университет](#), 2019. С. 321-22.
3. *Коротаева Е.В.* Возможности тьюторинга в процессе повышения квалификации педагогов / Е.В. Коротаева, К.С. Шумакова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2012. № 1 (10). С. 5-10.
4. Львов Л.В., Головачева В.А. Управление проектируемой траекторией персонального развития как условие эффективности опережающей профессиональной подготовки // Современная высшая школа: инновационный аспект. Т. 12. № 1. 2020. С. 120-128.
5. [Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих: раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»](#). Приказ Минздравсоцразвития от 26.08.2010 (ред. от 31.05.2011) № 761н. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minzdravsotsrazvitiya-rf-ot-26082010-n-761n/>(дата обращения: 17.10.2023).
6. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: Специализированный учебный курс / С.А. Щенников, А.Г. Теслинов, А.Г. Чернявская, М.Я. и др. Москва: Образование Сервис, 2004. 608с.
7. *Саенко Л.А., Затеева Т. Г.* Особенности профессионального становления студентов в вузе // Мир науки, культуры, образования. № 4 (83). 2020. С. 272–273.
8. Содержание социально-педагогического сопровождения обучающегося в образовательной организации: методические рекомендации / сост.

О.В. Неценко, ред. И.Р. Тамахина. Воронеж: ГБУ ВО «ЦПППиРД», 2019. Выпуск 6. 50 с.

9. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / Под редакцией А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. 344 с.

10. Тьютор в современной школе: сопровождение особого ребёнка: методические рекомендации для начинающих тьюторов / А.В. Мамаева, О.Л. Беляева, С.В. Шандыбо и др.; отв. ред. И.П. Цвельох, С.В. Шандыбо, Е.А. Чернёва; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 214 с.

11. Цифровая трансформация и сценарии развития общего образования / А. Ю. Уваров; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования.– Москва: НИУ ВШЭ, 2020. № 16(46). 108с.

УДК 316.613.434-053.6:159.9.072

П. С. Охотникова, Н.Е. Жданова

P. S. Ohotnikova, N.E. Zhdanova

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург*

Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg

zne1976@gmail.com

АГРЕССИВНОСТЬ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ПРОЯВЛЕНИЯ БУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

INTERRELATION OF COMPONENTS OF PSYCHOLOGICAL CULTURE AND PROFESSIONAL IDENTITY OF TEACHERS

Аннотация. В статье изложены результаты проведенного эмпирического исследования «школьного буллинга» подростков, определены достоверные различия в показателях агрессивности и буллинг-структуры, описаны достоверные различия в ролях буллинга, занимаемой подростками и выявлены достоверные различия в показателях агрессивности и буллинг-структуры между подростками из полных семей и неполных. В результате корреляци-

онного анализа были выявлены взаимосвязи показателей агрессивности и буллинг-структуры у детей подросткового возраста. Мы также пришли к выводу о необходимости разработки и реализации программы снижения проявлений агрессивности у детей подросткового возраста.

Abstract. The article presents the results of an empirical study of «school bullying» in adolescents, identifies significant differences in indicators of aggressiveness and bullying structure, describes significant differences in the roles of bullying occupied by adolescents and reveals significant differences in indicators of aggressiveness and bullying structure between adolescents from full families and incomplete. As a result of the correlation analysis, the interrelationships of aggressiveness and bullying structure indicators in adolescent children were revealed. We also came to the conclusion that it is necessary to develop and implement a program to reduce the manifestations of aggression in adolescent children.

Ключевые слова: агрессивность, буллинг, структура буллинга, подростки.

Keywords: aggressiveness, bullying, bullying structure, teenagers.

Подростковый возраст является возрастом конфликтов, через конфликт подростки познают себя, границы свои и другого человека. Проявления буллинга отличаются от обычного конфликтного поведения подростка.

Буллинг – это создание долговременного статуса «жертвы» определенному человеку. Вся деятельность подростков в этом случае направлена на то, чтобы не дать человеку возможности сменить этот статус. Переходный возраст – период кризиса, период смены норм и стереотипов поведения и выработки новых. Именно в этом возрасте важно не стать «жертвой» буллинга и не стать его инициатором, так как данные формы взаимодействия могут закрепиться и быть перенесены в другой возрастной период. Проблема заключается в том, что буллинг сложно определить и отделить от типичных подростковых конфликтов, которые могут быть агрессивными, но краткосрочными.

Школьный буллинг заразителен. В нём дети вынуждены между силой и слабостью. В буллинге школьники не чувствуют личную ответственность, стремятся делать, как все. Притупляется чувство сострадания к жертвам. Как утверждают исследователи, начинается школьная травля со второго класса и может продолжаться до девятого класса. Однако наиболее часто участниками буллинга выступают ученики 5–7 классов.

На основании проведенного анализа проблемы буллинга в школьном коллективе можно сказать о том, что буллинг понимается как форма деструктивного взаимодействия, в которой есть буллеры, жертвы и наблюдатели.

Исследование Н.П. Ничипоренко показывает, что негативные эмоциональные состояния, связанные с учебой, подвергаются буллингу в образовательной среде, сталкиваются с проявлениями насилия на улице, описывают как небезопасные отношения со сверстниками и учителями, подвергаются обучающиеся группы риска [1].

В статье Е.Е. Роговой и Е.Ю. Николаевой описано, что обучающиеся подросткового возраста из неполных семей более проявляют скрытую агрессию, направленную на другое лицо, они так же испытывают недоверие по отношению к людям. В данном исследовании показаны взаимосвязи одиночества и агрессии у подростков из полных и неполных семей [3].

В статье М.В. Романовой, А.В. Фролкиной обозначены результаты исследования проявления буллинга у подростков из сельских и городских школ [2].

Подтверждение взаимосвязи буллинга и агрессивного поведения подростков в образовательной организации описано в исследовательской работе М.Л. Тарасенко и А.И. Павлишак [6].

О наличии взаимосвязи агрессии и буллинга в подростковой среде описано в работах Ю.В. Шаранович [7] и П.А. Стадник [5].

Эмпирическое исследование Ю.В.Скоробогатовой направлено на выявление позиции подростка в ситуации буллинга и личностных особенностей подростков, связанных с проявлениями агрессивности [4].

Исходя из описанного выше определяется актуальность изучения таких феноменов, как агрессивность и буллинг в подростковом возрасте.

Цель работы: проведение сравнительного анализа в выявлении достоверных различий в показателях агрессивности и буллинг-структуры по полу подростков; достоверных различий в ролях буллинга, занимаемой подростками; достоверных различий в показателях агрессивности и буллинг-структуры между детьми из полных семей и неполных и проведение корреляционного анализа взаимосвязей показателей агрессивности и буллинг-структуры у детей подросткового возраста для разработки и реализации программы развития психологической готовности к школе детей старшего дошкольного возраста.

Испытуемым предъявлялся следующий диагностический инструментарий: методика «Диагностика агрессивности» (А. Басса и А. Дарки); «Методика на выявление «буллинг-структуры» (Е.Г. Норкина).

Общее количество участников исследования – 71 подростков в возрасте 12 лет. Выборка в соответствии с выдвинутыми гипотезами была поделена на подвыборки по полу (мальчики и девочки); подвыборки по составу семьи; подвыборки по роли в ситуации буллинга.

Результаты сравнительного анализа в подвыборках по полу представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты сравнительного анализа в подвыборках мальчиков и девочек

Название шкалы	U-критерий	Уровень значимости	Средний ранг	
			Мальчики	Девочки
Косвенная агрессия	458,5	0,065	30,78	39,82

В данной выборке обнаружена тенденция к статистически значимым различиям между мальчиками и девочками по уровню выраженности косвенной агрессии ($U = 458,5$; $p = 0,065$). Девочки, в большей степени, чем мальчики склонны к проявлениям косвенной агрессии. Мальчики склонны решать проблемы при помощи силы (драки, подножки, толчки). Для девочек же характерно обзывать, распускать сплетни, писать угрозы в интернете.

В таблице 2 представлены результаты сравнительного анализа в подвыборках по роли в буллинге.

Таблица 2 – Результаты сравнительного анализа в подвыборках по роли в буллинге

Название шкалы	Н-критерий	Уровень значимости	Средний ранг				
			Инициатор	Помощник	Защитник	Жертва	Наблюдатель
Обида	8,720	0,068	40,20	48,10	29,11	40,58	45,28

В данной выборке обнаружена тенденция к статистически значимым различиям между ролью в буллинге, занимаемой подростками, по уровню выраженности обидчивости ($N = 8,720$; $p = 0,068$). Подростки, выбирающие роль помощника в ситуации буллинга, в большей степени могут демонстрировать обидчивость.

В таблице 3 представлены результаты сравнительного анализа в подвыборках по составу семьи.

Таблица 3 – Результаты сравнительного анализа в подвыборках по составу семьи

Название шкалы	U-критерий	Уровень значимости	Средний ранг	
			Подростки из полных семей	Подростки из неполных семей
Инициатор	15,000	0,000	22,84	57,44
Помощник	313,000	0,001	42,39	25,59
Защитник	336,500	0,002	30,15	45,54

В данной выборке обнаружены статистически значимые различия между подростками из полных семей и подростками из неполных семей по роли в буллинге «инициатор» ($U = 15,0$; $p = 0,000$). Подростки из неполных семей в большей степени склонны выступать инициаторами буллинга, чем подростки, воспитывающиеся в полной семье. Возможно, это связано с тем, что подростки, воспитывающиеся в неполной семье, таким образом, компенсируют недостаток внимания со стороны родителей.

Обнаружены статистически значимые различия между подростками из полных и неполных семей по роли в буллинге «помощник» ($U = 313,0$; $p = 0,001$). Подростки, воспитывающиеся в полной семье в боль-

шей степени склонны подражать и помогать «обидчикам», чем подростки, воспитывающиеся в неполной семье.

Выявлены статистически значимые различия между подростками из полных и неполных семей по роли в буллинге «защитник» ($U = 336,5$; $p = 0,002$). Подростки из неполных семей в большей степени склонны выступать в роли защитников в буллинге, чем подростки из полных семей. Несмотря на то, что подростки из неполных семей часто выступают инициаторами буллинга, они так же склонны выступать и защитниками в ситуации буллинга.

Таким образом, гипотеза о существовании различий в показателях агрессивности у мальчиков и девочек нашла свое подтверждение.

Гипотеза о существовании различий в уровне агрессивности между подростками, занимающими определенную роль в ситуации буллинга нашла свое подтверждение. Гипотеза о существовании различий в роли в буллинге и уровне агрессии между школьниками, воспитывающимися в полных и неполных семьях нашла свое подтверждение.

В результате проведения корреляционного анализа нами были выявлены значимые межкорреляционные взаимосвязи.

В общей выборке респондентов наблюдается положительная значимая корреляционная связь между склонностью к раздражению и ролью в буллинге «жертва» ($r = 0,244$; $p = 0,041$). Чем больше подросток проявляет раздражительность по отношению к другим, тем выше вероятность того, что он станет жертвой буллинга. Вполне вероятно, что подростки, не справляющиеся со своими эмоциями, рискуют вызвать недовольство со стороны сверстников.

Выявлена высокосignификантная отрицательная корреляционная связь между ролью в буллинге «защитник» и обидой ($r = -0,311$; $p = 0,008$). Чем больше у подростка сформирована роль в ситуациях буллинга «защитник», тем меньше они склонны обижаться на окружающих. Подростки, выбирающие себе роль защитников, как правило, устойчивы, с четко сформированными ценностями, им нет необходимости обижаться на других.

Выявлена высокосignимая отрицательная корреляционная связь между ролью в буллинге «защитник» и подозрительностью ($r = -0,263$; $p = 0,027$). Чем выше у ребенка сформирована позиция «защитника» в ситуации буллинга, тем ниже у него уровень подозрительности. У подростков-защитников от буллинга нет недоверия и осторожности в отношении других, они понимают истинные действия и мотивы окружающих. Таким образом, гипотеза о существовании взаимосвязи показателей агрессивности с буллинг-структурой в подростковом возрасте нашла свое подтверждение.

Обобщение результатов исследования позволило говорить о необходимости разработки и реализации программы снижения проявлений агрессивности у детей подросткового возраста. Данная программа позволит подростку научиться распознавать свои эмоции и чувства, контролировать своё эмоциональное состояние. Помогает оптимизации общения подростка со сверстниками. Основным и главным результатом станет то, что подросток будет развивать умение взаимодействовать со своими товарищами, будет с ними считаться, совместно решать поставленные задачи, научиться отреагированию негативных эмоций и регулированию эмоционального состояния.

Список литературы

1. Ничипоренко, Н. П. Специфика восприятия некоторых аспектов образовательной среды обучающимися группы риска / Н. П. Ничипоренко. – Текст : электронный // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 5 (148). – С. 267–274. – <https://doi.org/0.51379/KPJ.2021.149.5.037>.
2. Романова, М. В. Особенности проявления школьного буллинга у подростков / М. В. Романова, А. В. Фролкина. – Текст : электронный // Russian Journal of Education and Psychology. – 2021. – Т. 12, № 3. – С. 63–73. – <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2021-12-3-63-73>.
3. Рогова, Е. Е. Особенности взаимосвязи одиночества и агрессии у подростков из неполных семей / Е. Е. Рогова, Е. Ю. Николаева. – Текст :

непосредственный // Ученые заметки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2021. – № 12 (202). – С. 533–538.

4. Скоробогатова, Ю. В. Влияние личностных особенностей подростков на их позицию в ситуации буллинга / Ю. В. Скоробогатова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-3. – С. 317–320.

5. Стадник, П. А. Буллинг как форма проявления агрессии в подростковом возрасте / П. А. Стадник, Е. П. Милашевич. – Текст : электронный // Психологическая студия : сборник научных статей студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исследователей кафедры психологии ВГУ имени П. М. Машерова. – Витебск, 2022. – Вып. 15. – С. 208–210. – URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/33372/>.

6. Тарасенко, М. Л. Исследование взаимосвязи буллинга и агрессивного поведения подростков в образовательной организации / М. Л. Тарасенко, А.И. Павлишак. – Текст : электронный /// Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10, № 4. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/51PSMN422.pdf>.

7. Шаранович, Ю. В. Взаимосвязь агрессии и буллинга в подростковой среде / Ю.В. Шаранович, Семенова Н. С. – Текст : электронный // Психологическая студия: сборник научных статей студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исследователей кафедры психологии ВГУ имени П. М. Машерова. – Витебск, 2022. – Вып. 15. – С. 236–238. – <https://rep.vsu.by/handle/123456789/33387>.

УДК 159.9.07

Т.А. Паначёва, Е.С. Холопова

T.A. Panacheva, E.S. Kholpova

ФГАО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург

Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg

[*romanovatanya1312@mail.ru*](mailto:romanovatanya1312@mail.ru)

[*shikitti@gmail.com*](mailto:shikitti@gmail.com)

САМООРГАНИЗАЦИЯ И САМОРЕГУЛЯЦИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА И КОЛЛЕДЖА

SELF-ORGANIZATION AND SELF-REGULATION OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES OF UNIVERSITY AND COLLEGE STUDENTS

Аннотация: Статья посвящена исследованию способностей самоорганизации и саморегуляции студентов, а также сравнению результатов исследования двух групп: студенты ВО и студенты СПО.

Abstract: The article is devoted to the study of the abilities of self-organization and self-regulation of students, as well as the comparison of the results of the study of two groups: HE students and SVE students.

Ключевые слова. Самоорганизация деятельности, саморегуляция учебной деятельности, компоненты, студенты.

Keywords. Self-organization of activities, self-regulation of educational activities, components, students.

Современные экономические и социальные условия требуют постоянного усовершенствования и развития профессиональных компетенций. В связи с этим в настоящее время в системе образования проявляется тенденция к непрерывному самообразованию, которое в свою очередь требует развития собственных качеств личности обучающихся, таких как самоорганизация и саморегуляция. Опыт учебной и профессиональной деятельности в дистанционном формате в условиях пандемии коронавирусной инфекции COVID-19 актуализировал потребность в развитии самоорганизации и изучении её в контексте современной ситуации в условиях турбулентности, поскольку в результате дефицита внешнего контроля, организовать субъекту свою деятельность стало сложнее.

Поэтому становится необходимым изучение способностей к самоорганизации и саморегуляции обучающихся студентов.

Термин «самоорганизация» используется в различных областях науки. Изначально феномен рассматривали как принцип организации сложных систем. С этой точки зрения, М.Р. Волова дает следующее определение самоорганизации – «совокупность действий, объединенных в один целостный процесс, который создает, изменяет, развивает сложную систему» [2]. В психологической науке авторы не пришли к одному определению феномена «самоорганизации». Приведем пример одной из имеющихся дефиниций. М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович определяют самоорганизацию, как «интегральную совокупность природных и социально приобретенных свойств, воплощенную в осознаваемых особенностях воли и интеллекта, мотивах поведения и реализуемую в упорядоченности деятельности и поведения» [4].

Перейдем ко второму феномену – «саморегуляция». Согласно В.И. Моросановой саморегуляция – это процесс инициации и управления произвольной активностью. «Система осознанной саморегуляции служит для субъекта средством реализации этого процесса, организации психических ресурсов для выдвижения и достижения цели» [6]. Зарубежные авторы, Б.Дж. Циммерман и Д.Х. Шунк, определяют саморегуляцию – как процесс, благодаря которому учащиеся самостоятельно активируют когнитивные способности, аффекты и поведение, систематически ориентированные на достижение целей обучения [9]. Саморегуляция – это важнейший элемент самообразования, который является надежным предиктором самостоятельного изучения материала.

Если экстраполировать вышеизложенное на учебную деятельность, то субъект, обладающий саморегуляцией учебной деятельности более адаптивен к новому учебному материалу, новым формам и методам взаимодействия преподавателя с обучающимся. В свою очередь и феномен самоорганизации в совокупности с учебной деятельностью приобретает более узкое значение. По мнению С.С. Котовой, самоорганизация учебно-профессиональной деятельности – это деятельность студента, побуждаемая и направляемая целями самоуправления и саморегулирования своей профессионально значимой учебной работы, осуществляемая системой интеллектуальных действий [1].

Подобное определение дает О.А. Конопкин. Автор связывает самоорганизацию с личностным умением обучающегося ставить перед собой цели, самостоятельно их достигать путем подбора рациональных способов [3].

С целью изучения самоорганизации и саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов вуза и колледжа на базе ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» было проведено исследование. Исследование проводилось с помощью методик: «Диагностика особенностей самоорганизации» А.Д. Ишкова, многошкальный тест-опросник «Стиль саморегуляции учебной деятельности – ССУД-М» В.И. Моросановой.

В качестве гипотезы исследования выведено предположение о том, что существуют статистически значимые различия между уровнем самоорганизации и саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов ВО и студентов СПО. Более того, предполагается, что уровень способностей самоорганизации и саморегуляции учебно-профессиональной деятельности у студентов ВО, выше, чем у студентов СПО.

Выборку исследования составили 104 студента, из них 53 студента обучаются в Университетском колледже РГППУ, и 51 студент обучается в ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», в возрасте от 18 до 23 лет.

По результатам дескриптивной статистики было выявлено, что уровень самоорганизации у большинства студентов выше среднего, также уровень саморегуляции учебной деятельности – средний. Результаты по методике «ДОС» А.Д. Ишкова позволяют определить, какие компоненты самоорганизации развиты больше или меньше остальных. Таким образом, наиболее высоко развиты такие компоненты, как волевые усилия и способности к целеполаганию, планированию (уровень выше среднего). Результаты по шкалам самоконтроль и коррекция показывают средний уровень. Студенты не всегда готовы оценивать свои действия и состояние, контролировать их, так же

находить и исправлять ошибки. Возможно, это связано с системой школьного обучения, где ошибки находит учитель и указывает на них ученикам.

Интерпретация результатов опросника В.И. Моросановой содержит только три уровня развития компонентов саморегуляции: низкий, средний, высокий. По результатам методики выявилось, что по всем шкалам уровень средний. Это может говорить о том, что в целом компоненты саморегуляции проявляются у студентов на среднем уровне, однако ситуативно они могут проявляться на низком или высоком уровне.

Результаты сравнительного анализа показали статистически значимые различия по следующим шкалам: коррекция, волевые усилия, общий уровень самоорганизации, моделирование, оценивание результатов. Таким образом, различия, выявленные по шкалам, показывают, что у студентов университета способности самоорганизации развиты больше по компонентам: коррекция и волевые усилия, чем у студентов колледжа. Более того, по шкале «общий уровень самоорганизации» студенты ВО тоже показали более высокие результаты. Также, различия, выявленные по шкалам второй методики, показывают, что у студентов университета саморегуляция находится на более высоком уровне по компонентам: моделирование и оценивание результатов, чем у студентов колледжа.

Таким образом, можно сделать вывод, что студенты университета более способны корректировать свои цели, способы, критерии оценки анализировать обстоятельства. Также студенту университета обладают большим уровнем развития навыков регуляции действий, психических состояний. Они более явно демонстрируют развитость волевых качеств, умение преодолевать препятствия. Мобилизация своих физических и психических сил, концентрация их в необходимом направлении, так же у студентов университета проявляется больше. Кроме того, студенты университета более точно и успешно формируют представления о внешних и внутренних условиях, значимых для достижения желаемого результата. Адекватность и рациональность оценки результатов себя и своей деятельности у студентов университета также раз-

вита больше, чем у студентов колледжа. Можно предположить, что различия по данным шкалам, обуславливаются различиями методов преподавания и организации образовательного процесса в учебных заведениях среднего и высшего образования. Образовательный процесс в СПО более структурирован и регламентирован, в то время как в университете преподаватели обладают академической свободой. В университете не так строго контролируется посещаемость студентами занятий, а система оценивания в основном осуществляется не по пяти балльной шкале, а по критериям, которые выставляет преподаватель.

Подводя итоги результатов, можно сделать следующие выводы:

1. Большинство студентов характеризуются уровнем развития самоорганизации выше среднего и средним уровнем саморегуляции учебной деятельности.
2. Наиболее развиты у студентов выборки такие компоненты самоорганизации, как целеполагание, планирование, волевые усилия.
3. Результаты сравнительного анализа позволяют сделать вывод, что у студентов ВО способности самоорганизации более развиты, чем у студентов СПО.

Практическая значимость исследования состоит в том, что полученные в эмпирической части результаты могут быть использованы в дальнейших исследованиях по теме самоорганизации и саморегуляции учебно-профессиональной деятельности. В дальнейшем исследование может быть продолжено в направлении грамотного рационального распределения труда и отдыха, которое в свою очередь зависит от навыков самоорганизации, с целью предотвращения профессионального выгорания.

Список литературы

1. *Волова М.Р.* Изучение ориентированности студентов младших курсов университета на самоорганизацию познавательной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. - 2021. - №71-1. - С. 81-85.
2. *Волова М.Р.* Эволюция понятия самоорганизация // Мир человека. - 2019. - №1 (47). - С. 15-17.
3. *Волова М.Р., Игнатова В.В.* О критериальных характеристиках ориентированности обучающихся университета на самоорганизацию познавательной деятельности // Мир человека. - 2020. - №1 (48). - С. 6-10.
4. *Ишков А.Д.* Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности . - 3-е изд. - М.: Общество с ограниченной ответственностью "ФЛИНТА", 2019. - 224 с.
5. *Моросанова В.И.* Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям // Теоретическая и экспериментальная психология. - 2022. - №15-3. - С. 57-82.
6. *Моросанова В.И., Бондаренко И.Н.* Диагностика саморегуляции человека. - М.: Когито-Центр, 2015. - 304 с.
7. Chun Lai, Qianshan Chen, Yabing Wang, Xuedan Qi Individual interest, self-regulation, and self-directed language learning with technology beyond the classroom // British Journal of Educational Technology. - 2023. - №54-4. - С. 1-19.
8. Rabia Khawar, Syeda Attia, Asia Zulfqar, Samavia Hussain Self-Regulation and Cognitive Emotion Regulation among Adolescents // Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences . - 2023. - №11(2). - С. 2047-2055.
9. *Zimmerman, B.J., & Schunk, D. H.* Handbook of self-regulation of learning and performance.. - Great Britain: Routledge/Taylor & Francis Group., 2011. - 500 с.

ГАПОУ СО "Нижнетагильский государственный профессиональный колледж имени Никиты Акинфиевича Демидова", Нижний Тагил
State Professional College named after Nikita Akinfievich Demidov, Nizhny Tagil

**ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
С УЧЕТОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРО-
ГРАММ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**SPECIAL FEATURES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE
TAKEN INTO ACCOUNT OF THE PROFESSIONAL ORIENTATION OF
SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION PROGRAMS**

Аннотация. В статье рассматривается практика обучения иностранному языку с учетом специальности согласно Федеральным государственным образовательным стандартам. В течение всего периода обучения учащиеся должны овладеть профессиональной терминологией, уметь вести диалог, освоить навыки перевода текстов профессиональной направленности. Студенты овладевают профессиональной терминологией на английском языке, читают и переводят тексты, ищут дополнительный материал, используя разнообразные ресурсы, повышая познавательный интерес и формируя положительную мотивацию к предмету “Иностранный язык”.

Abstract. The article discusses the practice of teaching a foreign language, taking into account the specialty in accordance with the Federal State Educational Standards. Throughout the entire period of study, students must master professional terminology, be able to conduct a dialogue, and master the skills of translating professional texts. Students master professional terminology in English, read and translate texts, search for additional material using a variety of resources, increasing cognitive interest and forming positive motivation for the subject “Foreign Language”.

Ключевые слова: Профессиональная подготовка, программа обучения, предметное содержание, профессиональный язык, профессиональные компетенции

Keywords: Professional training, training program, subject content, professional language, professional competencies

Обучение иностранному языку является одним из основных элементов системы профессиональной подготовки специалистов на всех уровнях в нашей стране, в том числе в учебных заведениях среднего профессионального образования. XXI век был назван ЮНЕСКО «веком полиглотов», что еще раз подчеркивает важность владения иностранными языками в современном обществе. Язык является средством межкультурного общения в сфере профессиональной деятельности. Он помогает быть в курсе новейших изобретений и открытий, дает возможность общаться с профессионалами разных стран, делиться опытом. Задачей каждого образовательного учреждения СПО является подготовка высококлассного специалиста с высоким уровнем лингвистической подготовки.

Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам, в учреждениях СПО иностранный язык изучается на протяжении всего курса обучения. За весь период обучения учащиеся должны овладеть профессиональной терминологией, уметь вести диалог, освоить навыки перевода текстов профессиональной направленности и т.д. В соответствии с этим, преподавателями составляются программы обучения по каждой специальности с учетом требований ФГОС. Колледж готовит специалистов по различным направлениям, поэтому предметное содержание по каждой специальности различное.

В течение первого года обучения преподаватель строит свою работу так, чтобы обучающиеся, пришедшие в колледж из разных школ с разным уровнем знания иностранного языка, могли восполнить пробелы в знаниях, расширили свой словарный запас, научились высказываться на темы, затрагивающие их интересы, повседневную жизнь. В этот период особенно важно

формировать внутреннюю уверенность обучающихся в себе, своих силах и способностях к иноязычному общению.

В течение второго года обучения иностранный язык – дисциплина общего гуманитарного и социально-экономического цикла. На этом этапе начинается активное вхождение в профессиональный язык. Здесь важно грамотное структурирование учебного материала, подборка профессионально-ориентированных текстов для чтения и перевода, заданий, на развитие монологической и диалогической речи, направленных на развитие коммуникативных навыков. Главная задача на этом этапе – показать обучающимся, что иностранный язык – это тот инструмент, который помогает общению на профессиональном уровне.

Третий и четвертый годы обучения – период глубокого погружения в профессиональный язык. Здесь язык рассматривается как средство общения в будущей профессии, умение прочесть и понять инструкции и статьи в зарубежных периодических и специализированных изданиях. На данном этапе учебный материал отражает специфику данной специальности, включает в себя разделы, посвященные работе с документацией, а также непосредственно общению с окружающими.

При составлении рабочей программы по предмету нами тщательно изучается учебный план по каждой специальности, содержание профессиональных модулей и междисциплинарных курсов, учитываются основные цели и задачи, ключевые понятия, терминология и т.д.

Начать изучение профессионального языка следует с наиболее общих тем, таких, как представление будущей профессии/специальности, тем, непосредственно связанных с данной специальностью. Необходимо отметить, что для решения этих задач важную роль играет интеграция со специальными дисциплинами. Это помогает преподнести изучение иностранного языка как профессионально значимого предмета.

Так при обучении специальности «Технология парикмахерского искусства» будет полезно проработать такие темы, как «Внешность. Прически», «Санитария и гигиена», «Инструменты».

Введение такого рода общих тем позволит обучающимся постепенно набирать тот лексический материал, который послужит базой для последующей работы над темами, непосредственно связанными с получаемой специальностью. В ходе изучения курса студенты данного отделения знакомятся с понятиями специальности, получают представление об особенностях деятельности парикмахерской как организации, специфики работы фармацевтического персонала. Учащиеся должны уметь ориентироваться в разнообразных инструментах парикмахера, их назначении и применении. Изучение профессиональной лексики, чтение и перевод англоязычных текстов, описание средств для ухода за волосами и кожей головы, назначение инструментария и особенности их применения будут способствовать развитию общих и профессиональных компетенций обучающегося. Данный материал студенты изучают на специальных дисциплинах и дисциплинах профессионального цикла. Приобретенные знания они используют уже на уроках иностранного языка. Так как этот материал интересен студентам, он непосредственно связан с их будущей профессией, обучение проходит с большим желанием и энтузиазмом. Студенты овладевают профессиональной терминологией на английском языке, читают и переводят тексты, ищут дополнительный материал в журналах, Интернете, в учебниках по специальным дисциплинам, переводят найденный материал на английский язык. Все это помогает им в дальнейшей учебе, повышает познавательный интерес и формирует устойчивую положительную мотивацию к предмету «Иностранный язык».

Пока студенты не осознают необходимости владения иностранным языком, их профессионализм не будет соответствовать современным требованиям. Реальная профессиональная направленность содержания курса иностранного языка, сотрудничество преподавателей языка и преподавателей специальных дисциплин, подбор современных методик, использование тех-

нических средств обучения способствуют не только качественной подготовке специалиста, но и формированию его как активной личности, готовой к самообразованию, саморазвитию, самосовершенствованию [2, с. 134].

Итак, становится ясно, что основная цель профессионального образования - подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Кроме того, содержание обучения иностранному языку в ОУ отражает базовые ценности современного российского общества и реализует поставленную в ФГОС задачу – средствами своего предмета обеспечить духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся на ступени среднего профессионального обучения в колледже.

Список литературы

1. *Березова Н.А.* Особенности современного учебного занятия в профессиональной школе [Текст] / Н.А.Березова // «Права детей – детям!»: сб. материалов IV Международной конференции / под ред. М.А. Батановой. - Ульяновск: Издатель Качалин А.В., 2013.

2. *Березова Н.А.* Формирования профессиональной мотивации в процессе обучения иностранному языку [Текст] / Н.А. Березова // Современная педагогика и психология: проблемы и тенденции развития: материалы V Международной заочной научно-практической конференции / под ред. Н.П. Нечаева. – Ульяновск: Чебоксары: Экспертно-методический центр, 2013. – С. 67-69.

А.О. Пермякова, Т. В. Носакова

A.O. Permyakova, T. V. Nosakova

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Master's student Russian state vocational pedagogical university, Ekaterin-
burg*

anpermiakova@yandex.ru

nosakovatv@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ В УСЛО- ВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

THE STUDY OF AGGRESSIVENESS OF ADOLESCENTS IN THE CONDITIONS OF A GENERAL EDUCATION ORGANIZATION

Аннотация: В данной статье раскрываются теоретические аспекты агрессивности подростков. Представлены различные взгляды на особенности агрессивности и проведен сравнительный анализ проявления агрессивности у мальчиков и девочек в условиях общеобразовательной организации.

Abstract: This article reveals the theoretical aspects of the aggressiveness of adolescents. Various views on the features of aggressiveness are presented and a comparative analysis of the manifestation of aggressiveness in boys and girls in the conditions of a general education organization is carried out.

Ключевые слова: агрессивность, виды агрессивности, подростки, общеобразовательная организация.

Keywords: aggressiveness, types of aggressiveness, teenagers, educational organization.

Как показывает практика, в рамках научной литературы на сегодняшний день вопросы, касающиеся, агрессивности, считаются крайне актуальными. Причем данная тенденция сохраняется в психологии, философии, а также в педагогике. Ученые до начала девятнадцатого века утверждали о том, что агрессия – это всякое проявление агрессивности ли-

цом, как враждебный, доброжелательный акт. Спустя некоторое время значимость категории изменяется, становится более узкой. Однако с сейчас очевидной является проблема диагностики агрессивности, агрессивности, ведь они подразумевают под собой разные действия.

С уверенностью можно утверждать о том, что сегодня в научной литературе есть разные классификации, как агрессивности, так и агрессивности человека. Считается, что самая распространенная классификация имеется в работах А. Басса, А. Дарки. Эти эксперты называют 5 видов агрессивности: агрессивность физическая, раздражение, вербальная агрессивность (например, крики и угрозы), косвенная агрессивность (злые шутки), негативизм (манера поведения с точки зрения оппозиции) [1, с. 18].

По утверждению Э. Фромма есть два вида агрессивности: злокачественная и доброкачественная. Что касается доброкачественной агрессивности, то она проявляется в момент опасности, а также всегда будет носить оборонительный характер. Но по мере того, как опасность исчезает, то указанная форма агрессивности – также затихает. В свою очередь, злокачественная агрессивность – это деструктивность, жестокость; она бывает внезапной и часто связана с личностной структурой [3, с. 141].

По утверждениям В.Д. Шадрикова, в любом конфликте всегда проявляется базовое качество – стиль поведения. И тут ученый выделяет некоторые виды агрессивности:

1. Защитная агрессивность – проявляется в тот момент времени, когда у подростка отмечается активная позиция – закрепление страха перед окружением; в этом случае главная функция агрессивности состоит в защите от внешнего мира, который, по мнению ребенка – не безопасный.

2. Деструктивная агрессивность. В том случае, если с ранних лет у ребенка не было автономности, если он не мог сам совершать те или иные выборы, не имел собственных суждений, то со временем проявится деструктивная агрессивность.

3. Демонстративная агрессивность. Она может возникать не в качестве защитного механизма при связи с окружением, не направлена на причинение вреда окружению, а служит главной цели: обратить на ребенка внимание [5, с. 201].

Принято также классифицировать агрессивность по направленности:

- гетероагрессивность – действие на окружение (изнасилования, убийства, побои, оскорбления, ненормативная лексика);
- аутоагрессивность – направлена на самого себя; иногда говорят о самоуничтожении, самоубийствах, о психосоматических заболеваниях.

В исследование принимали участие 60 участников (30 мальчиков и 30 девочек): обучающиеся МОУ «Пионерская средняя общеобразовательная школа» в возрасте 10-14 лет.

Для сравнительного анализа были использованы методики:

- диагностика агрессивности Басса-Дарки [2];
- диагностика межличностных отношений» Т. Лири [7];
- диагностика самооценки и уровня притязаний по методике Дембо-Рубинштейна (автор А. М. Прихожан) [4].

В качестве гипотезы выдвинута версия о том, что существуют статистически значимые различия в проявлении агрессивности между мальчиками и девочками. Вся выборка была поделена на две подгруппы мальчиков и девочек. В подгруппе мальчиков 30 человек, в подгруппе девочек 30 человек.

Для оценки достоверности различий был применен непараметрический U-критерий Манна-Уитни. Для определения выбора критерия был проведен анализ нормальности распределения по критерию асимметрии и эксцесса.

Распределение считается нормальным в случае, когда показатели асимметрии и эксцесса не превышают своих стандартных ошибок. В нашем случае более 50% переменных имеют отличия от нормального закона, в результате чего был применен непараметрический критерий для сравнения двух независимых выборок. Графа пол: 1 – мальчики, 2 – девочки.

Таблица 1 – Результаты сравнительного анализа в подгруппе мальчиков и девочек

Переменная	Значение критерия U- Манна-Уитни	Уровень значимости	Группа мальчики (1)	Группа девочки (2)
Результаты по методике «Диагностика агрессивности» (автор Басс-Дарки)				
Косвенная агрессивность	627,00	0,03	55,00	38,56
Раздражение	796,50	0,11	50,54	41,82
Вербальная агрессивность	810,50	0,15	50,17	42,09
Обида	911,00	0,51	47,53	44,02
Подозрительность	871,00	0,05	48,58	43,25
Негативизм	798,00	0,10	50,50	41,85
Чувство вины	709,00	0,01	52,84	40,13
Результаты диагностики межличностных отношений (Т. Лири)				
Независимый–доминирующий	867,00	0,31	42,32	47,83
Прямолинейный–агрессивный	949,00	0,75	46,53	44,75
Недоверчивый–скептический	750,00	0,05	51,76	40,92
Покорно–застенчивый	837,00	0,22	49,47	42,60
Зависимый–послушный	784,00	0,10	50,87	41,58
Сотрудничающий–конвенциональный	755,50	0,05	39,38	49,97
Результаты диагностики самооценки и уровня притязаний по методике Дембо-Рубинштейна (автор А. М. Прихожан)				
Завышенная	979,00	0,94	45,74	45,33
Адекватная	805,00	0,13	40,68	49,02
Заниженная	785,00	0,09	40,16	49,40

Данные, представленные в таблице, свидетельствуют о наличии достоверных различий между мальчиками и девочками по измеряемым показателям. Девочки менее общительны, нежели мальчики ($U = 627,00$; $p = 0,03$). Девочек больше характерна склонность к косвенной агрессивности. Различия по отношению к негативизму также являются ($U = 871,00$; $p = 0,05$). Следует отметить, что мальчики в большей степени склонны проявлять негативные эмоции, нежели девочки.

Достоверными являются различия к чувству вины ($U = 709,00$; $p = 0,01$). Девочки более осторожны в своих высказываниях, умеют подбирать слова. Мальчики категоричны, эмоциональны и резки в своих суждениях.

Обнаружены достоверные различия по отношению недоверчиво-скептическому стилю поведения ($U = 750,00$; $p = 0,05$) между мальчиками и девочками подросткового возраста. Мальчики в большей степени подозрительны, чем девочки. Девочки склонны «витать в облаках».

Различия установлены по шкале «сотруничающий-конвенциональный» являются достоверными ($U = 755,00$; $p = 0,05$) мальчиков и девочек, участвующих в исследовании. Мальчики обладают меньшим уровнем самоконтроля нежели девочки. Для мальчиков характерны такие черты как несдержанность, энергичность, желание участвовать в конфликтах.

Итак, по результатам диагностики девочки наиболее обидчивы, склонны к заниженной самооценке, нежели мальчики. Также девочки болезненнее реагируют на замечания, чем мальчики. Для девочек характерна повышенная самокритичность, подростки часто боятся раскрыться, показать свое истинное лицо. Низкая самооценка – неблагоприятное условие для личностного развития испытуемых и фактор, способствующий развитию агрессивности у детей подросткового возраста.

Проведенное исследование показало, что к проявлению агрессивности наиболее склонны мальчики, нежели девочки. Мальчики более прямолинейны, склонны к лидерству и пренебрежению общих правил. Для снижения склонности к агрессивности рекомендуется разработка психолого-педагогической программы.

Список литературы

1. Мандель Б.Р. Педагогическая психология: учебное пособие / Б.Р. Мандель. Москва: КУРС: НИЦ ИНФРА-М, 2019. 368 с.
2. Методы психологической агрессии и агрессивности школьников: Учебно-методическое пособие / Сост Л.В. Шипова. Саратов, 2019. 216 с.

3. *Погодаева, М.А.* Взаимосвязь тревожности с агрессивностью у младших подростков / М. А. Погодаева, А. И. Алонцева // Инновационные научные исследования. 2022. № 2-3(16). С. 64-70.

4. *Прихожан А.М.* Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. — М.: АНО «ПЭБ», 2007. 56 с

5. Разработка методики на определение склонности личности к виктимному поведению подростков, склонных к проявлению агрессивности / А.С. Боброва, В.С. Иванова, Е.Н. Комарова [и др.] // Научные тенденции: педагогика и психология: сборник научных трудов по материалам / IX международной научной конференции, Санкт-Петербург, 04 августа 2017 года / Международная Научно-Исследовательская Федерация «Общественная наука». Санкт-Петербург: ЦНК МНИФ «Общественная наука», 2017. С. 33-36.

6. *Рогова Е.Е.* Особенности проявления агрессивности у подростков с разным уровнем самооценки / Е.Е. Рогова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2020. № 12(190). С. 360-363.

7. Энциклопедия психологических тестов - 2 – М.: Терра – Книжный клуб, 2010, с. 233

УДК 37.022

М.А. Пиков, А.В. Соколов
M.A. Pikov, A.V. Sokolov

ГАПОУ СО «Уральский колледж бизнеса, управления и технологии красоты», г. Екатеринбург
GAPOU SO "Ural College of Business, Management and Beauty Technology",
Yekaterinburg

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg

kripmaximus@gmail.com
Sokolov75423@mail.ru

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ «ПРАВОВЕДЕНИЯ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРАВОВЕДЧЕСКИМ ПРОГРАММАМ

METHODOLOGY AND METHODOLOGY OF TEACHING "LAW" FOR STUDENTS STUDYING IN LAW'S PROGRAMS

Аннотация. В статье рассматриваются особенности преподавания учебной дисциплины «правоведение» для студентов юридических специальностей. Авторами указываются методы, которые преподавателям следует применять в контексте современного образования. Данные методы способствуют выработке у студентов необходимых компетенций.

Abstract. The article discusses the peculiarities of teaching the educational discipline "Law" for students of legal specialties. The authors indicate the methods that teachers should be used in the context of modern education. These methods contribute to the development of the necessary competencies among students.

Ключевые слова: правоведение, методика преподавания права, педагогические технологии, стратегия, взаимосвязь.

Keywords: law, methodology of teaching law, pedagogical technologies, strategy, relationship.

Преподавание такой дисциплины, как «Правоведение», имеет свои отличительные особенности и требует применения особой методики преподавания для образовательных программ, связанных с правом. Правоведение – это учение о праве или учебная дисциплина, предметом которой выступают правовые явления и правоотношения, возникающие в современной системе общественных отношений [5, с. 7].

Изучение данной дисциплины предусмотрено также и для специальностей *не*юридического профиля, и предусмотрено оно Федеральным государственным образовательным стандартом. Для *не*юридических образовательных программ «Правоведение» подразумевает введение в отрасли права (краткий обзор). Это является достаточно справедливым, ибо не стоит перегружать образовательные программы. Например, зачем углубленное изуче-

ние права студенту-дизайнеру? Ему, для будущей самореализации в профессиональной деятельности хватит и краткого экскурса, так как его деятельность не завязана на праве. Здесь нет никаких проблем с реализацией.

Перейдём непосредственно к такой образовательной программе, как «Правоведение». Цель изучения курса «Правоведение» – дать комплексное представление о взаимосвязи и взаимодействии права с другими науками и социальными процессами [5, с. 10]. Иными словами, курс правоведения – это не только про юриспруденцию, но и нечто комплексное, ввиду того что оно по своей сути является комбинацией права с другими науками (педагогика, психология и т. д.).

И здесь уже имеет место вопрос, а нужно ли «правоведам» введение в отрасли права? Ведь данный курс включает в себя постепенное и углубленное изучение отраслей права (конституционное, семейное, гражданское, уголовное, административное и т. д.). Более того, общее представление об отраслях права, поступающие на данное направление, уже имеют, так как либо сдавали ЕГЭ по обществознанию, либо поступают после колледжа, где они обучались проходили схожие дисциплины. Здесь нужен уже совершенно иной подход, но обо всём по порядку.

Преподаватель, который читает курс «Правоведения» для студентов, обучающихся по правоведческим программам, должен обладать необходимыми компетенциями – это не должен быть «сухой» юрист, этот человек обязан обладать не только практическим опытом и научной подготовкой, но и методикой обучения праву. Для них прочесть дисциплину «Правоведение» для студентов неюридических образовательных программ не будет сложной задачей. Однако правоведам необходимо показать взаимодействие с другими науками, а для этого, помимо юридического, нужен и обширный педагогический опыт. И не везде данное условие может соблюдаться.

Методика преподавания правоведения не разработана на должном уровне. Эта необходимость привела к созданию новой педагогической дисциплины – «Методики обучения праву», которая включает в себя средства и

методы обучения праву, способы формирования навыков и умений правового поведения. Методика преподавания правоведения является сочетанием педагогики и юриспруденции [4, с. 34]. Из-за этого возникает спорный момент – реализация педагогического принципа сотрудничества. Ибо в педагогике данный принцип является основополагающим, так как подразумевает уважение мнения студента независимо от того, каким оно является. В то же время юриспруденция подразумевает сообщение исключительно достоверных фактов, где студент должен принимать лишь то, что написано де-юре. Можно достичь реализации принципа сотрудничества в контексте решения правовых задач, где зачастую допустимо применение разных нормативно-правовых актов [3, с. 2]. Это способствует развитию умения применять нормы права в обыденной действительности.

Методика обучения праву является динамичной наукой. Её динамичность обусловлена двумя факторами. Во-первых, появляются новые нормы права и модели поведения людей, а во-вторых, изменяются подходы ученых к вопросам организации правового образования. К задачам методики обучения праву можно отнести:

1. Выбор правового материала;
2. Выработку специальных программ и методик преподавания;
3. Отбор приемов и средств обучения и их совершенствование.

С методологической же точки зрения становление и развитие правоведения предполагает собою процесс возникновения новых подходов к познанию права, «приращение» средств его изучения. Догматический анализ, философское осмысление и теоретическое исследование, возникая как относительно самостоятельные традиции юридического познания, сохраняют свою значимость и для современного правоведения в качестве взаимодополняющих подходов к праву [2, с. 85].

Перейдём к особенностям преподавания «Правоведения». В рамках обучения в высшем учебном заведении дисциплина «Правоведение» входит в систему общенаучных дисциплин (философия, история, психология и др.),

что обуславливает ее значимость, как общетеоретической, методологической базы дальнейшего обучения.

Традиционной формой преподавания правоведения является лекционно-семинарская форма, включающая в себя лекции, теоретические семинары и практические занятия [1, с. 3]. Данная форма подразумевает максимально тесное взаимодействие между педагогом и обучающимся, а будущему юристу для будущей реализации именно это и нужно.

Справедливо будет отметить, что применение дистанционных технологий можно использовать как дополнительный метод, но он ни в коем случае не должен перекрывать очное, личное взаимодействие. Безусловно, от преподавателя потребуются владение словом на высоком уровне. Применение правовой риторики способствует развитию коммуникативных навыков у студентов, преподаватель становится им примером для подражания, и, как следствие, интерес студентов будет расти. Также лекция не должна быть просто чтением материала из методических материалов, для лучшего понимания отлично подойдет схематизация некоторых вещей на доске (будь то взаимодействие между науками, взаимодействие в контексте задачи или же взаимодействие норм права).

В ходе правового образования происходит целенаправленное общение, которое включает в себя такие составляющие, как правовая культура, правовое воспитание, правовая компетентность, исторический правовой опыт (все, что касается познания права). Преподаватель должен строго следовать ФГОС обучения и при этом не должен сильно отклоняться от заявленной темы занятия. Имеет смысл подкреплять примерами (желательно реальными) свои слова, дабы студенты проще воспринимали полученную ими информацию.

В преподавании правоведения немаловажное место занимает использование интерактивных методов обучения. В контексте проведения занятий по правоведению наиболее подходящими из них являются:

1. решение ситуационных задач (конкретный пример, решаемый с помощью норм права, деятельность студентов направлена на поиск данной

нормы и объяснение причин применения той или иной нормы в конкретном случае;)

2. дискуссия (в контексте коллизий в праве);

3. выступление в роли обучающего (студент готовит какую-либо тему).

Используя современные педагогические технологии, педагог должен выработать собственную стратегию преподавания. Преподаватель создаёт свою систему, которая включает в себя различные методы преподавания «правоведения» и учитывает индивидуальные особенности студентов. Также должны прикладываться усилия, чтобы она работала как чётко выверенный механизм [6, с. 2].

Правоведение – это дисциплина на стыке юриспруденции и других наук. Методика обучения праву призвана охарактеризовать и оценить все существующие способы правового обучения и выработать наиболее оптимальный и эффективный способ обучения для будущих юристов. Для преподавателей дисциплины «Правоведение» необходимо выработать такие методические приемы обучения праву, которые донесут до будущих юристов не только необходимые правовые знания, но и наглядно покажут взаимодействие правоведения с другими науками. И именно благодаря этому студенты смогут применять знания в своей профессиональной деятельности независимо от того, станут они ли юристами или решат сменить сферу профессиональной деятельности.

Список литературы

1. *Амельченко, И.Л.* Методологическая ситуация в правоведении (современный аспект) / И.Л. Амельченко. Текст: непосредственный // Государство и право: теория и практика: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, март 2018 г.). Казань: Молодой ученый, 2018. С. 17 – 20.

2. *Морозова, С. А.* Методика преподавания права / С.А. Морозова. Москва: Эксмо, 2004. 160 с. Текст: непосредственный
3. *Османов М. М.* Особенности методики преподавания юридических дисциплин на современном этапе / М. М. Османов. Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-3. С. 201 – 203.
4. *Певцова, Е. А.* Теория и методика обучения праву / Е. А. Певцова. Москва: Владос, 2011. 400 с. Текст: непосредственный
5. *Ронжина, Н. В.* Правоведение / Н. В. Ронжина. Екатеринбург: изд-во Рос. гос. проф.- пед. ун-та, 2020. 132 с. Текст: непосредственный.
6. *Соромотина, В. А.* Методология и методы юридической науки / В. А. Соромотина. Текст: непосредственный // Вопросы российской юстиции. 2022. № 18. С. 54 – 58.

УДК 159.9.072.43

Т.А. Ракинцева, И.А. Курочкина
T.A. Rakintseva, I.A. Kurochkina
ФГАОУВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg
tanya.rakintseva@mail.ru

АКТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА И МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

ACTIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND MOTIVATION OF LEARNING ACTIVITIES OF YOUNGER ADOLESCENT STUDENTS

Аннотация. В статье рассмотрено влияние активной образовательной среды на формирование мотивации учебной деятельности обучающихся младшего подросткового возраста.

Abstract. The article examines the influence of an active educational environment on the formation of motivation for educational activities of students of younger adolescence.

Ключевые слова. Образовательная среда, мотивация учебной деятельности, обучающиеся младшего подросткового возраста.

Keywords. Educational environment, motivation for educational activities, students of early adolescence.

Становление человека как профессионала в своем деле происходит в целостной образовательной среде образовательного учреждения. Образовательная среда является решающим фактором в развитии личности каждого обучающегося.

В своих работах В.А. Ясвин определяет термин «среда» как естественное и социальное окружение человека, обладающее комплексом влияний и условий, а с психолого-педагогической точки зрения «среда» представляется как возможность для развития личности [5].

Активная образовательная среда – это образовательная среда с особыми условиями и окружающей обстановкой, которая способствует более глубокому, ускоренному и эффективному освоению обучающимися ряда предметов, как на уроках, так и во внеурочное время, путем целенаправленного комплексного развития интереса к овладению знаниями, стимулирующего обучающегося к активной самостоятельной работе. Многие авторы, такие как, К.Т. Рамазанова, М.В. Александрова, Т.Г. Ивошина и ряд других, говорят, что активная образовательная среда выступает, как ментальное поведенческое поле коммуникации, поддерживающее творческую работу обучающихся [7].

Специфической чертой среды является то, что человек создает ее сам в результате своей целенаправленной деятельности.

Среда представляет возможности для становления личности школьника, в свою очередь от активности и возможностей обучающегося зависит то, как он воспримет возможности среды, и в какой степени сможет оказать на нее

влияние. Чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно проходит ее свободное и активное саморазвитие [1, с.8].

Образовательная среда в целом должна создавать возможность обучающемуся по-разному проявить себя и, следовательно, ощутить и познать свою способность быть разным, быть активным.

Важным условием активной образовательной среды, в работе Музыченко Л. С., является природосообразность образовательных технологий физиологическим, психологическим, социальным особенностям и закономерностям возрастного развития обучающихся [4, с. 201].

В работе «Комфортная образовательная среда в общеобразовательном учреждении» под авторством Ж.Х. Челохсаевой, говорится, что активная образовательная среда должна нести компоненты в учебном процессе:

- охрана и укрепление здоровья обучающихся;
- дружественный лад по отношению к обучающимся и учителям;
- высокое качество образования [8].

Очень важной частью образовательной среды является учебная деятельность обучающегося младшего подросткового возраста.

Так, к примеру, Г.В. Косых и М.Н. Ильященко пишут в своей работе о том, что учебные мотивы современных младших подростков различаются по содержанию и по мере их осознанности. Наиболее осознаются мотивы, которые связаны с близкой перспективой в учении [2, с. 47].

Также в трудах М.И. Лукьяновой и Н.В. Калининой «Учебная деятельность школьников» отображается, что самое главное в учебной деятельности - поворот человека на самого себя. Оценка собственных изменений в процессе овладения знаниями есть собственный предмет учебной деятельности [3].

Особую роль в мотивации младшего подростка играют внутренние и внешние мотивы. Внутренние личностно-значимые мотивы, определенные познавательной потребностью, желанием осуществлять процесс познания и показать свой потенциал. Внешние мотивы, для которых характерно достижение самых разнообразных целей.

Важной особенностью учебной мотивации у младших подростков также является наличие у них «подростковых установок» (моральных взглядов, суждений, оценок, часто не совпадающих с таковыми у взрослых). К таким установкам относится, например, осуждение тех обучающихся, которые не дают списывать или не хотят подсказывать на уроке. При этом у подростков становится все более выражена в оценке собственной личности самим собой и, что более важно, окружающими, что влияет на учебную мотивацию [9].

В своей статье о формировании мотивации учения, Зобнина Е. С. пишет о том, что учебная мотивация обучающихся младшего подросткового возраста должна включать в себя познавательные мотивы, широкие социальные мотивы учения, мотивы достижения, но индивидуальность проявляется в доминировании из указанных мотивов внутри учебной деятельности. Сочетание нескольких потребностей позволяет школьнику включиться в учебный процесс в качестве субъекта деятельности, что выражается в сознательном формировании намерений и целей [6].

Современные требования к развитию образования ставят задачу развития сознания обучающегося в целом, включая все его сферы: познавательную, личностную, эмоционально-волевою, телесную и духовнонравственную.

В реалиях настоящего времени большое внимание уделяется на изучение образовательной среды, в которой осуществляется развитие и функционирование личности.

Таким образом, активная образовательная среда представляет собой большой спектр возможностей для обучения каждого обучающегося младшего подросткового возраста, для проявления и развития его способностей. Образовательная среда помогает раскрыть потенциал ребенка, влияет на самосовершенствование личности, позволяет развить мотивацию учебной деятельности обучающегося. В этом случае у каждой подрастающей личности открывается новый взгляд на себя, просыпается желание разобраться, изучить свои возможности, развить свои имеющиеся умения и навыки, приобрести новые знания и обрести опыт в деятельности.

Список литературы

1. *Денисова Р.Р.* Экспертиза образовательной среды: сборник учебно-методических материалов для направления подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, Направленность образовательной программы «Психология и педагогика образовательной среды». – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2017. – 26 с.
2. *Косых Г.В.,* Ильященко М. Н. Учебная мотивация современного подростка. Воронежский институт экономики и социального управления. 2014г. №12. 46-53
3. *Лукьянова М.И.,* Калинина Н. В. Учебная деятельность школьников: сущность и возможности формирования. Методические рекомендации для учителей и школьных психологов. - Ульяновск: ИПК ПРО, 1998. - 64 с.
4. *Музыченко Л.С.* Формирование активной жизненной позиции личности в образовательной среде. В сборнике: Современные проблемы права и управления. Сборник докладов 6-й международной научной конференции. АНО ВПО Институт законовещения и управления ВПА. 2016. С. 198-202.
5. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию/ В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
6. *Зобнина Е.С.* Формирование мотивации учения у младших школьников // Материалы XII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2020/article/2018022675> (дата обращения: 18.01.2023).
7. *Рамазанова К.Т.* Формирование образовательной среды школы как условие развития субъектов образовательного процесса. Март. 2012. Режим доступа: <https://rudocs.exdat.com/docs/index-409451.html> (дата обращения: 12.01.2023).
8. *Челохсаева Ж.Х.* Комфортная развивающая образовательная среда в общеобразовательном учреждении. 2022. Академия педагогических проек-

тов Российской Федерации Режим доступа: <https://педпроект.рф/челохсаева-ж-х-публикация/> (дата обращения: 10.01.2023).

9. Формирование у учеников мотивов учебной деятельности. Сентябрь. 2022г. Режим доступа: <https://2chausy.schools.by/pages/formirovanie-u-uchenikov-motivov-uchebnoj-dejatelnosti> (дата обращения: 12.12.2022).

Рязанов А.А., Орехова Т.Ф.

Ryazanov A.A., Orechova T.F.

ЧАОУ ВО «Русская христианская

гуманитарная академия им. Ф. М. Достоевского»,

г. Санкт-Петербург;

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический универ-

ситете им. Г. И. Носова»,

г. Магнитогорск;

paramon1302@mail.ru

orehovna40@mail.ru

СМЫСЛ ЖИЗНИ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА

THE MEANING OF LIFE AND RESILIENCE AS PERSONAL RE- SOURCES OF STUDENTS OF STUDENT AGE

Аннотация. В статье раскрываются понятия «жизнестойкость» и «смысл жизни» как два взаимосвязанных ресурса личности учащейся молодежи студенческого возраста, обеспечивающих им способность полноценно реализовывать себя в разных сферах жизни.

Abstract. The article reveals the concepts of «resilience» and «meaning of life» as two interrelated resources of the personality of students of student age, providing them with the ability to fully realize themselves in different spheres of life.

Ключевые слова: жизнестойкость, смысл жизни, личность, молодежь студенческого возраста.

Keywords: resilience, meaning of life, personality, youth of student age.

Условия жизни современной учащейся молодежи студенческого возраста с полной мерой ответственности правомерно считать экстремальными и стрессогенными. Это определяется несколькими причинами. *Во-первых*, все более привычным атрибутом мирной жизни становится ситуация угрозы жизни населения не только России, но и всей планеты в целом. *Во-вторых*, период студенчества совпадает с тем возрастным этапом юношества или ранней взрослости, когда перед молодыми людьми встает вопрос о смысле жизни. *В-третьих*, информационные и эмоциональные нагрузки, которые испытывают современные студенты, ускорение ритма их жизни, цифровизация жизни во всех её проявлениях все чаще провоцируют возникновение кризисных ситуаций, нарушающих привычный ход их жизни, что неотвратимо отражается на их отношении к миру и к себе. *В-четвертых*, у студентов повышается психологическая напряженность в результате постоянных реформ и модернизации, которые последние два десятилетия постоянно происходят в системе высшего образования. В результате у современной молодки заметно снижается чувство безопасности и защищенности, что закономерно проявляется в чертах их характера и в содержании личности.

Все сказанное выступает основанием для постановки вопроса о необходимости формирования у обучающихся студенческого возраста убеждений, которые обеспечивают им эффективное поведение в ситуациях повышенной сложности, умение контролировать эти ситуации, управлять ими, а также воспринимать негативные события как опыт, позволяющий успешно решать свои жизненные задачи. Одним из таких качеств является, на наш взгляд, жизнестойкость, которая как ключевой ресурс личности обеспечивает студентам способность адаптироваться к напряжению, вызываемому возникающими обстоятельствами, вырабатывать навыки успешного решения проблем, быть готовыми сознательно нести ответственность за свою жизнь и иметь собственную систему мировоззренческих убеждений.

В отечественной психологии проблему жизнестойкости растущего человека в аспекте ее связи с качествами личности и свойствами темперамента рассматривают: Л. А. Александрова [1], Е. А. Евтушенко [2], Т. В. Наливайко [10], Е. В. Никитина [11], Р. В. Овчарова [12]; исследованию особенностей

жизнестойкости студентов и ее ценностно-смысловых предикторов посвящены работы А. С. Есауленко и И. А. Сергеевой [3], К. С. Ивановой [4], О. В. Кожевниковой [5] и др.; психологическое содержание жизнестойкости в контексте жизненных ориентаций студентов, постановки ими жизненных задач, смысловой регуляции, активности и индивидуальности как ресурсов жизнестойкости рассматривают Т. А. Ларина [6], М. В. Логинова [8], Е. Н. Митрофанова [9] и др.

Проведенный анализ исследований, показывает важность наличия у учащейся молодежи студенческого возраста жизнестойкости как личностного качества, обеспечивающего им способность адекватно реагировать на происходящие изменения и эффективно развиваться и реализовывать себя в полной мере в разных сферах жизни.

Рассматривая понятие жизнестойкости, многие исследователи берут за основу концепцию С. Кобейса-С. Мадди в интерпретации Д. А. Леонтьева [7], и выделяют в содержании этого качества личности три жизненных установки: 1) *вовлеченность* (позволяющая субъекту быть активным участником происходящих в его жизни событий, эффективно контактировать с окружающими людьми); 2) *контроль* (наличие которого обеспечивает субъекту способность принимать негативные ситуации как уроки, находить в них положительные для себя моменты и уметь изменять свое отношение к стрессогенным сторонам этих ситуаций); 3) *принятие риска* (проявляющееся в понимании того, что любая ситуация дается человеку как возможность личностного возрастания, саморазвития и приобретения нового социального опыта как условия углубляющегося понимания жизни и ее смыслов).

Допуская возможность и вполне объяснимую правомерность такого понимания феномена, считаем возможным представить определение жизнестойкости, сформулированное нами по результатам анализа словарных определений понятий – «жизнь» и «стойкость» как составляющих понятие «жизнестойкость». Исходя из понимания **жизни** как способа, формы и смысла существования человека, возможного только при условии его *сознательной творческой активности*, и анализа различных значений понятия «**стойкость**», общим смысловым содержанием в которых является значение *сохра-*

нения, удержания определенного положения, означающая способность человека сопротивляться негативным воздействиям внешней среды, понятие **жизнестойкость** мы определяем как **ресурс личности, обеспечивающий человеку способность сохранять психологическую устойчивость в стрессогенных ситуациях**. Показателями жизнестойкости являются: 1) степень убежденности человека в возможности справиться с любой жизненной ситуацией; 2) уровень готовности к эффективному решению своих жизненных задач; 3) открытость всему новому, которая обуславливает способность индивида адекватно оценивать каждую текущую ситуацию либо как психотравмирующую, либо как стимулирующую его активность для эффективного преодоления возникших сложностей.

Таким образом, *жизнестойкость как ресурс личности*, с одной стороны, *имеет естественную природу*, то есть обусловлен заданными индивиду от природы организменными (в том числе наследственными) возможностями и характером физического развития данного конкретного человека в период детства, а с другой стороны, является культурно развивающимся качеством личности, которое зависит от культурных усилий самого человека и определяется уровнем его способности к самоуправлению в процессе взаимодействия с окружающими людьми и всеми другими сферами его жизни с учетом особенностей сложившихся современных социально-культурных условий.

В то же время полученные нами в процессе изучения феномена жизнестойкости данные дают основание утверждать наличие прямой связи между жизнестойкостью личности и удовлетворением *потребности человека в поиске смысла*. Именно эта потребность, по В. Франклу [14] и Э. Фромму [15], является одной из трех сущностных потребностей человека, определяя специфическую мотивацию и фундаментальную жизненную ориентацию личности. При этом важным является утверждение В. Франкла о том, смысл не передается, поэтому каждый человек должен и может сам найти свой смысл, так как «для каждого существует свой особый смысл» [14, с. 37–40], который всегда меняется и от ситуации к ситуации, и от человека к человеку.

Изучение проблемы смысла жизни позволяет сделать несколько выводов о его роли как фактора жизнестойкости человека: а) смысл жизни (по А. А. Реану [13]) является центральным жизненным мотивом, движущей силой человеческого поведения; б) смысл жизни – это всегда продукт индивидуального мышления, уникальный для каждого конкретного человека, поэтому в процессе смыслообразования каждый человек рождает свой особый мир и тем самым творит свою жизнь; в) творимые человеком жизненные смыслы определяют линии его поведения личности и активизируют стремление личности ставить экзистенциальные, то есть сущностные, вопросы и настойчиво искать на них ответы; г) обретение человеком смыслов на каждом этапе его жизни является средством эффективного управления субъектом своим поведением в трудных жизненных ситуациях, что способствует закономерному повышению уровня его жизнестойкости.

Таким образом, можно сделать вывод о существовании взаимосвязи между уровнем жизнестойкости личности и способностью обнаруживать, понимать и постигать личностную значимость для себя различных явлений окружающей действительности, что позволяет стимулировать студентов к поиску смысла во всех складывающихся в их жизни ситуациях.

Список литературы

1. *Александрова Л.А.* К концепции жизнестойкости в психологии / Л. А. Александрова // Сибирская психология сегодня / под ред. М. М. Горбатовой, А. В. Серого, М. С. Яницкого. Кемерово : Кузбассвуиздат, 2004. Вып. 2. С. 82–90.
2. *Евтушенко Е. А.* Жизнестойкость личности как психологический феномен / Е. А. Евтушенко // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по матер. LX междунар. науч.-практ. конф. № 1(58). Новосибирск : СибАК, 2016. С. 27–33.

3. *Есауленко А. С.* Исследование жизнестойкости студентов (на примере Иркутского государственного университета путей сообщения) / А. С. Есауленко, И. А. Сергеева // Молодая наука Сибири : электрон. науч. журн. 2020. № 3(9). URL: <http://mnv.ircups.ru/>.
4. *Иванова К. С.* Особенности жизнестойкости у студентов / К. С. Иванова. Текст : электронный // Альманах современной науки и образования. 2012. – № 12 (67): в 2-х ч. Ч. I. С. 65-66. URL: www.gramota.net/materials/1/2012/12-1/18.html.
5. *Кожевникова О. В.* Ценностно-смысловые предикторы жизнестойкости студентов / О. В. Кожевникова // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2017. № 1(21). С. 42–48.
6. *Ларина Т. А.* Жизнестойкость как предпосылка постановки жизненных задач / Т. А. Ларина // Как строить собственное будущее: жизненные задачи личности / под ред. Т. М. Титаренко. Москва, 2012. Вып. 6. С. 287–322.
7. *Леонтьев Д. А.* Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. Москва : Смысл, 2006. 63 с.
8. *Логинова М. В.* Жизнестойкость как внутренний ключевой ресурс личности / М. В. Логинова // Вестник Московского университета МВД России. 2009. № 6. С. 19–22.
9. *Митрофанова Е. Н.* Активность индивидуальности как ресурс жизнестойкости (на примере студенчества): автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. Н. Митрофанова. Екатеринбург, 2019. 24 с.
10. *Наливайко Т. В.* Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности : дис. ... канд. психол. наук / Т. В. Наливайко. Ярославль, 2006. 175 с.
11. *Никитина Е. В.* Феномен жизнестойкости: концепция, современные взгляды и исследования / Е. В. Никитина // Academy. 2017. № 4 (19). С. 10–103. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-zhiznestoykosti-kontseptsiya-sovremennye-vzglyady-i-issledovaniya>.

12. Овчарова Р. В. Методология исследования жизнестойкости личности / Р. В. Овчарова // Вестник Курганского государственного университета. 2019. № 2 (53). С. 59–65. URI: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=40801913>.

13. Реан А. А. Проблемы и перспективы развития концепции локуса контроля личности / А. А. Реан // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 4. С. 3–12.

14. Франкл В. Человек в поисках смысла : сб. / В. Франкл ; пер. с англ. и нем. / общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева ; вст. ст. Д. А. Леонтьева. Москва : Прогресс, 1990. 368 с.

15. Фромм Э. Человек для самого себя / Э. Фромм // Психоанализ и этика. – Москва : ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. С. 27–256.

УДК 37.047

**Сергеев И.С.,
Sergeev I.S.**

*Федеральный институт развития образования
Российской академии народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации,
Москва*

*Federal Institute for Educational Development
of the Russian Presidential Academy
of National Economy and Public Administration,
Moscow
rigen@rambler.ru*

ОТКРЫТЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОФО- РИЕНТАЦИИ

OPEN PROSPECTS OF EDUCATIONAL PROFESSIONAL ORIEN- TATION

Аннотация. Представлены базовые характеристики трёх профориентационных парадигм: консультативной, образовательной и воздействующей. Рассмотрены методологические и прикладные проблемы и задачи, связанные с оформлением образовательной профориентации как нового научного под-

хода, в том числе в контексте введения профориентационного минимума в общеобразовательных школах Российской Федерации.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, учащиеся школ, профориентационный минимум, общеобразовательная школа

Abstract. The basic characteristics of three professional orientation paradigms are presented: advisory, educational and influencing. Methodological and applied problems and tasks related to the design of educational professional orientation as a new scientific approach are considered, including in the context of the introduction of a professional orientation minimum in secondary schools of the Russian Federation.

Keywords: professional orientation, professional self-determination, school students, vocational guidance minimum, secondary school

Актуальность профориентационной работы с детьми и подростками определяется включением ранней профориентации в число приоритетов федеральной образовательной политики, стратегическими потребностями отечественной экономики в квалифицированных, мотивированных и мобильных кадрах, а также усилением общественного внимания к вопросам воспитания, социализации и профессионального самоопределения обучающихся. Наиболее остро эта актуальность обозначилась в результате введения с начала 2023-24 учебного года профориентационного минимума в 6-11 классах всех школ Российской Федерации [4].

В профориентационной работе со школьниками остро стоит работа кадрового обеспечения. Распределённый, экосистемный характер мероприятий в рамках профориентационного минимума требует более или менее согласованных действий различных специалистов, работающих в разных организациях (учителей-предметников, классных руководителей, педагогов дополнительного образования, педагогов-психологов, преподавателей колледжей и вузов, наставников на производстве). На практике, большинство их

этих специалистов не имеют даже поверхностной специальной подготовки к решению профориентационных задач. Более того, их «профориентационные картины мира» могут коренным образом отличаться друг от друга, что определяется существенными различиями в целях профориентационной работы с обучающимися, ведущейся разными категориями организаций (предприятий) и специалистами разного профиля.

В результате многолетней опытно-экспериментальной работы, направленной на формирование и развитие региональных систем профориентационной работы с обучающимися примерно в 20 субъектах Российской Федерации, автором этой статьи, совместно с В. И. Блиновым и Н. Ф. Родичевым, в современной теории и практике профессиональной ориентации были выявлены и охарактеризованы три базовые парадигмы: консультативная, образовательная и воздействующая профориентация [6]. Обозначенные парадигмы различаются:

- по целевой направленности (сопровождение конкретного профессионального или профессионально-образовательного выбора оптанта – для консультативной профориентации, подготовка человека к самостоятельному социально-профессиональному самоопределению – для образовательной, управление поведением человека в процессе его профессионального выбора – для воздействующей);

- по основным благополучателям (оптанта – для консультативной профориентации; внешний заказчик – для воздействующей; баланс интересов всех основных участников – обучающихся, их семей, предприятий, образовательных организаций, общества и государства – для образовательной);

- по ведущей научно-методологической основе (психология для консультативной профориентации, педагогика для образовательной, маркетинг для воздействующей);

- по используемым подходам, формам, методам и средствам.

Профориентационный минимум разработан в формате образовательной профориентации. Однако, будучи относительно новым подходом в профори-

ентологической теории и практике, образовательная профориентация ещё не получила достаточной научно-методической интерпретации. Подготовка специалистов по образовательной профориентации не ведётся, а имеющиеся специалисты-профориентологи (а также педагоги-психологи, вовлечённые в решение профориентационных задач) получили подготовку в русле консультативной парадигмы профессиональной ориентации, имеющей давнюю историю и получившей солидное воплощение в форме учебных курсов, учебных и методических пособий ([3], [5] и др.).

Для разрешения этой проблемы коллективом ФИРО РАНХиГС, при участии автора этой статьи, было подготовлено учебное пособие «Образовательная профориентация»[1]. Учебное пособие системно оформляет предложенный авторами новый научный подход, представленный в дидактически адаптированной форме, включая глоссарий и методический аппарат. Пособие призвано обеспечить, прежде всего, целостную картину мира всех специалистов, участвующих в реализации профориентационного минимума и иных продолжительных программ и системных проектов профориентационной направленности в работе со школьниками.

Профессиональная картина мира специалиста по образовательной профориентации определяется специфическим набором принципов организации профориентационной работы. Помимо принципа субъектной направленности (общего с консультативной профориентацией), это такие принципы как продолжительность и непрерывность, практико-ориентированность, социальное партнёрство, баланс актуального и перспективного.

Палитра методов образовательной профориентации чрезвычайно широка, при этом часть методов заимствована из консультативных и воздействующих практик (например, профдиагностика – в первом случае и эмоционально насыщенные ивент-форматы – во втором). Всё множество методов образовательной профориентации может быть с долей условности отнесено к одной из двух категорий: методы знакомства с профессиональным контекстом и методы погружения в профессиональный контекст. Отдельную, относительно автономную

группы составляют методы индивидуального и группового сопровождения социально-профессионального самоопределения обучающихся.

Формирование образовательной профориентации как нового научного подхода является вызовом для современной профориентологии, поскольку ставит перед ней ряд новых задач. В том числе:

- интеграция и конвергенция профессионалистического и профориентологического знания в эпоху конвергенции наук и технологий, динамичных изменений профессионально-трудовой сферы, трансформации профессий в «трансфессии» [2];

- формирование набора критериев и маркеров (признаков), позволяющих определить принадлежность научных работ и практик к той или иной образовательной парадигме;

- проектирование комплекса образовательных результатов образовательной профориентации, согласованного со всеми основными благополучателями, который может быть представлен, например, в форме набора «профориентационно значимых компетенций» выпускника школы;

- разработка и обоснование образа специалиста в сфере образовательной профориентации, его оформление (профессиональный стандарт) и уточнение возможных подходов к его институционализации;

- исследование процесса коэволюции моделей «государственной профориентации» (ныне – профориентационный минимум) и общего образования, их взаимовлияния и возможной конвергенции.

Последний момент может быть конкретизирован, на данном этапе, как точка бифуркации в развитии профориентационного минимума, определяющая его разворот в сторону школоцентрической, либо экосистемной модели. В первом случае акцент будет сделан на развитии профориентации как особого учебного курса, дополненного элементами внеклассной работы школьника; во втором – на формировании сетевых проектов и программ, реализуемых в социальном партнёрстве образовательных учреждений разного типа при участии предприятий-работодателей.

Список литературы

1. Блинов В. И., Родичев Н. Ф., Сергеев И. С. (2023). Образовательная профориентация. Учеб. пособие для вузов. СПб: Лань, 2023. 336 с.
2. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования // Образование и наука, 2017. Т. 19. № 8. С. 9-28
3. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психология профконсультирования. Метод. пособие М. : ИЦ «Академия», 2014. 224 с.
4. Методические рекомендации по реализации профориентационного минимума в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих образовательных программы основного общего и среднего общего образования: письмо Министерства просвещения Российской Федерации 17.08.2023 № ДГ-1773/05.
5. Пряжников Н. С. Активизирующая профконсультация: теория, методы, программы. Метод. пособие. М.: ИЦ «Академия», 2014. 416 с.
6. Сергеев И. С. Образовательная профориентация — методологическая основа профориентационной работы с детьми и молодежью // Профессиональное образование и рынок труда, 2023, № 1. С. 24-44.

УДК 37: 377

М.В. Степанова

M.V. Stepanova

Каспийский институт морского и речного транспорта имени генерал-адмирала Ф.М.Апраксина – филиал ФГБОУ ВО «ВГУВТ»,

г. Астрахань,

Caspian Institute of Sea and River Transport named after Admiral General F.M.

Apraksin – branch of the Federal State Budgetary Educational Institution

"VGUVT", Astrakhan

maria_vgavt@mail.ru

**МЕТОДОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТА СПО**

METHODOLOGY OF PROFESSIONAL FORMATION AND PROFESSIONAL EDUCATION OF A STUDENT OF SPO

Аннотация. В статье проводится попытка обобщения научных представлений и концепций о профессиональном развитии и становлении студентов, представляющих перспективные направления научно-практических поисков для решения актуальных проблем современного непрерывного профессионального образования.

Abstract. The article attempts to generalize scientific ideas and concepts about the professional development and formation of students representing promising areas of scientific and practical searches for solving urgent problems of modern continuing professional education.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональное становление, самоопределение, профессиональные компетенции.

Keywords: professional education, professional formation, self-determination, professional competencies.

Актуальность рассматриваемой проблемы заключается в том, что в настоящее время с развитием образования высокий уровень профессиональной компетенции выходит на первый план и является неотъемлемой составляющей профессионального образования. Данный факт обоснован и признан на государственном уровне, в таких ключевых документах, как "Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года" и "Национальная доктрина образования до 2025 года".

Профессиональное образование и профессиональное становление имеет важнейшее значение для формирования у выпускников СПО профессиональных компетенций, обеспечивающих конкурентоспособность и востребованность на рынке труда, что является одной из приоритетных задач для развития и процветания всего общества. Кроме того, в процессе получения профессионального образования студенты развивают способность самостоятель-

но контролировать и направлять свое интеллектуальное развитие, в соответствии с течением времени и изменениями условий жизни общества. Именно качество и направленность образования являются ключевыми факторами, определяющими перспективы развития личности в целом.

Профессиональное образование представляет собой сложный и многоэтапный процесс формирования и развития определенных установок, представлений, теоретических знаний и практического опыта, необходимых для полного овладения определенной профессией. Главной задачей профессионального образования является длительная целенаправленная работа над профессиональным становлением студентов. Важно отметить, что процесс профессионального становления характеризуется не только приобретением определенных знаний и навыков, но и сменой ценностных ориентаций и взглядов молодого поколения.

Не секрет, что на рынке труда наиболее востребованными являются инициативные, предприимчивые и творческие специалисты, способные приносить прибыль, выдвигать и развивать новые идеи, находить нетрадиционные пути решения проблемы, работать в условиях многозадачности и реализовывать экономически выгодные проекты.

Одним из методологических аспектов, способствующим формировать у студентов перечисленные качества, является профессиональное становление студентов. Профессиональное становление предполагает развитие у студентов таких наиважнейших качеств, как ответственность, компетентность, общественная активность, стремление к развитию.

Термин «профессиональное становление» охватывает несколько аспектов. Согласно определению заслуженного деятеля РФ, доктора психологических наук, профессора Э.Ф. Зеера, профессиональное становление личности – это формирование профессиональной направленности, компетентности, социально значимых и профессионально важных качеств и их интеграция, готовность к постоянному профессиональному росту, поиск оптимальных при-

емов качественного и творческого выполнения деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями личности [6, с.149].

Проблема профессионального становления студентов является одним из ключевых аспектов, отраженных в Федеральном государственном стандарте среднего профессионального образования (ФГОС СПО) нового поколения.

Таким образом, профессиональное становление представляет собой процесс разностороннего развития личности с помощью профессионального образования и профессиональной деятельности личности, а также собственной активности и самоопределения.

Э.Ф. Зеер в своей диссертационной работе «Психология профессионального становления инженера-педагога» (1989г.) одним из первых предложил внедрение компетентностного подхода в российскую систему образования, и продолжал развитие этих идей далее. [8, с.90]. Работа в данном направлении была отмечена в странах Европы, и была продолжена в 2000 году рамках научного сопровождения совместного российско-германского проекта «Возрождение ремесел через профессиональное образование». Особенности применения компетентностного подхода в образовании исследовались эмпирически и освещались в научных публикациях.

Исследования Э.Ф. Зеера позволили развернуть концептуальные представления о профессиональном становлении личности [9, с.105]. Автор рассматривает профессиональное становление не как отдельное направление, а интегрирует в данный процесс основы педагогической и возрастной психологии, в результате чего профессиональное становление рассматривается через новую научную отрасль - психологию профессионального образования [9, с.105], которая в настоящее время прочно утвердилась в науке. Процесс профессионального становления начал рассматриваться поэтапно, основываясь на изменениях не только профессиональных, но и психологических качеств личности, учитывая кризисные периоды психологической «перестройки» личности и изменения вектора ее профессионального развития. Данные факторы профессионального развития и становления впоследствии выделя-

ются в три основные группы: возрастные, индивидуально-психологические и уровни освоения профессиональной деятельности [7, с.9].

Аналогичные научные представления наблюдаются в трудах профессора, доктора психологических и медицинских наук К.К. Платонова, рассматривающего профессиональное образование и становление в контексте методологии социальной психологии. Модель профессионально обусловленной структуры личности специалиста, основанная на представлении о структуре личности К. К. Платонова, характеризуется четырьмя подструктурами [10, с. 293]:

- профессиональная направленность, определяющаяся комплексом доминирующих потребностей и стимулов профессионального выбора и развития;

- профессиональная компетентность, включающая в себя систему приобретенных профессиональных знаний, умений и навыков и способы их практического применения;

- комплекс индивидуальных психологических качеств личности, определяющих профессиональные качества личности и в конечном итоге ее продуктивность;

- психофизиологические свойства и характеристики личности, полученные в процессе освоения профессиональной деятельности.

В настоящее время модель, предложенная К.К. Платоновым, широко применяется в области профессиографического анализа.

Советский и российский педагог, профессор, заслуженный деятель науки РФ В.И. Андреев, являясь основателем научной школы изучения творческого саморазвития конкурентоспособной личности, также рассматривает профессиональное становление в неразрывной связи с возрастной психологией. Студенческий возраст он характеризует как: «период процессов «самости»: самопознания, самоопределения, самоуправления, самосовершенствования, самореализации» [5, с. 201]. Автор подчеркивает значимость периода получения профессионального образования, так как, согласно его исследованиям, именно в этом возрастном периоде на первый план выходит потреб-

ность в самоопределении молодых людей, что играет важную роль в процессе профессионального становления.

В.И. Андреев придает большое значение творческому саморазвитию студентов в различных формах образовательной деятельности, что получило отражение в его работах «Эвристика для творческого саморазвития» «Педагогика для творческого саморазвития» и других пособиях [2, 3, 4, 5].

В.И. Андреев разработал концепцию субъектно-ориентированного образования на основе творческого саморазвития личности. Согласно его многолетним исследованиям, творческое развитие личности является базовым для дальнейшего развития и совершенствования, в том числе и профессионального: «для творческой личности не только характерна высокая результативность в одном или нескольких видах творческой деятельности, но и стремление, и способности к самоактуализации, самопознанию, самоуправлению, самосовершенствованию и творческой самореализации» [1, с.18].

Кандидат педагогических наук, педагог и психолог Т.А. Черникова в своих исследованиях приходит к выводу, что основой профессионального становления студента СПО является осознанный выбор будущей профессии. Автор отмечает тот факт, что на сегодняшний день, напротив, прослеживается тенденция неосознанного выбора студентами СПО направления профессионального образования. Для решения данной проблемы автор предлагает «на начальном этапе обучения студентов следует активно осуществлять профориентационную работу». [12, с.17].

Согласно мнению целого ряда исследователей, (И.С. Ворошилова, Н.П. Федорова, Д.А. Романов, Т.В. Тихомирова), профессиональное становление студента СПО невозможно без педагогической поддержки и сопровождения. Авторы выдвигают концепцию «единства обучения и воспитания» [11, с.15], которая предполагает активное участие педагогов в процессе профессионального саморазвития, постоянный мониторинг учебной и профессиональной деятельности студентов СПО. Исследователями был разработан определенный «алгоритм сопровождения студентов в личностно-профессиональном

самоопределении»[11, с.16], состоящий из таких этапов, как: сбор и анализ информации об учебной и профессиональной деятельности студента, анализ индивидуальных способностей студента и составление рекомендаций по поводу профессионального становления и самоопределения, мониторинг и анализ эффективности профессионального становления, и, в заключение, разработка специальных электронных образовательных ресурсов, на которых студенты могут «восполнить пробелы» в знаниях.

Таким образом, можно сделать вывод, что профессиональное становление и профессиональное образование студентов СПО все авторы тесно связывают с психологическими аспектами. Возвращаясь к научным представлениям Э.Ф. Зеера, можно заключить, что «продуктивное профессиональное становление личности, происходит при непрерывном профессиональном образовании — формировании образа личности, адекватного постоянного меняющемуся, динамичному миру профессий, содержанию профессионального труда и социально-экономическим условиям. Отсюда, из психологического содержания, оправдана тесная взаимосвязь профессионального труда, профессии и профессионального образования». Таким образом, согласно концепции Э. Ф. Зеера, все психологически обусловленные проблемы профессионального образования объединяются вокруг целостного процесса профессионального становления личности [6, с.92].

Список литературы

1. *Андреев В. И.* Законы творческого саморазвития как основания концепции субъектно-ориентированного образования // Вестник Казанского технологического университета. 2013. №16.
2. *Андреев В.И.* Эвристика для творческого саморазвития.- Казань: Центр инновационных технологий, 1994. -246 с.
3. *Андреев В.И.* Педагогика творческого саморазвития. -Казань: Изд-во Казанского университета, 1996. - 566 с.

4. *Андреев В.И.* Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. - Казань: Центр инновационных технологий, 2004. - 468 с.
5. *Андреев В.И.* Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс. - Казань: Центр инновационных технологий, 2008. - 498 с.
6. *Зеер Э.Ф.* Психологические основы профессиональной деятельности. Теоретические основы профессионального становления. М.: ПЕР СЭ; Логос, 2007. 855 с.
7. *Зеер Э. Ф.* Психология профессий. — М.: Академический Проект, 2015. — 336 с.
8. *Зеер Э. Ф.* Ключевые квалификации и компетенции в личностно ориентированном профессиональном образовании // Образование и наука. — 1999. — № 3. — С. 90.
9. *Зеер Э. Ф.* Психология профессионального образования — новая отрасль прикладной психологии // Образование и наука. — 1999. — № 2. — С. 105.
10. *Платонов К. К.* Система психологии и теория отражения. - М, 1982.
11. *Старовойтова Л.И.* Социальное профессиональное образование в современной системе образования // ЦИТИСЭ. - 2017. - №4(13). - С. 15.
12. *Черникова Т.А.* Барьеры профессионального саморазвития студентов в обучении педагогики // Образование и саморазвитие. - 2010. - № - 4(20). - С. 16-20.

Тимощук И.А., Тяпкина Т.М.
Timoshchuk I.A., Tyapkina T.M.
пед. ин-та ВлГУ,
г. Владимир
ped. in-ta VIGU,
Vladimir
[e@timos.elcom.ru](mailto:timos.elcom.ru)

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ КОРРЕКТИВНО-ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО АСПЕКТА МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА П.Б. ГУРВИЧА

PHENOMENOLOGY OF CORRECTIVE AND PREPARATORY ASPECT OF THE METHODOLOGY OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE P.B. GURVICH

Аннотация: статья посвящена анализу авторского коррективно-подготовительного аспекта методики преподавания иностранного языка и актуальности его применения в современной школе.

Ключевые слова: методика преподавания иностранного языка, коррективно-подготовительный аспект преподавания иностранного языка.

Abstract: The article is devoted to the analysis of the author's corrective and preparatory aspect of foreign language teaching methodology and the relevance of its application in a modern school.

Keywords: foreign language teaching methodology, remedial and preparatory aspect of foreign language teaching.

Феноменология представляет собой философское направление поступенчатого анализа проявления сущности через внешние социальные конструкторы. Языковые методики генерируются в определённом социокультурном контексте. Необходимость изучения иностранного языка в средней и высшей школе не вызывает сомнений. Владение одним, лучше несколькими, иностранными языками повышает конкурентоспособность выпускника на рынке труда, расширяет кругозор, позволяет пользоваться самыми разными источниками информации. Несмотря на очевидность преимущества владения иностранным языком, этот предмет нечасто становится самым любимым у школьников (в 2023 году около 80 тысяч выпускников выбрали этот экзамен для сдачи ЕГЭ, и этот показатель ниже, чем в прошлом году (см. obrnadzor.gov.ru). Школьные учителя часто обращают внимание на сложность достижения качественных показателей освоения иностранного языка учащимися. И для этого есть ряд объективных причин. Ещё в 80-х годах

прошлого века отечественный филолог, методолог преподавания иностранного языка в школе П.Б. Гурвич отмечал, что слишком большие группы учащихся, недостаточное количество часов, расхождения в методических ориентирах затрудняют работу преподавателя иностранного языка. В данной работе попытаемся проанализировать коррективно-подготовительные аспекты методики преподавания иностранного языка П.Б. Гурвича в свете современных образовательных тенденций. Прежде всего, Перси Борисович обозначает проблемы, с которыми постоянно сталкивается учитель иностранного языка. Помимо вышеизложенного, и, по сути, не теряющего актуальность, исследователь обращает внимание на недопустимость новаторских в то время практик «интуитивного» усвоения грамматических структур. Во второй половине двадцатого века было популярным мнение, что в процессе устной практики можно естественным образом освоить грамматические конструкции. Таким образом мы учимся говорить на родном языке: сначала воспроизводим слова и фразы, которые слышим, а только потом уже в школе узнаем, что «кошка» - это существительное, а предложения бывают сложносочиненные и сложноподчиненные. С иностранным языком так не получается «...убедительным подтверждением может служить немецкий язык, где самые элементарные фразы уже требуют усвоения учащимися основных наиболее трудных грамматических явлений. [2, с. 8]». Обосновывая свою авторскую методику, П.Б. Гурвич прежде всего говорит о классических методических основах, на которых строится преподавание иностранного языка [2, с. 17]. Эти основания остаются актуальными и сегодня, поэтому кратко обозначим их.

1. Принцип опоры на родной язык в обучении иностранному языку заключается в использовании родного языка как основы для изучения и понимания нового языка. Этот принцип предполагает, что родной язык становится инструментом для развития языковых навыков и понимания новой лексики и грамматики. Опора на родной язык включает в себя следующие аспекты:

Сравнение: использование родного языка для сравнения с иностранным языком. Это позволяет обнаружить сходства и различия в лексике, грамматике и выражении мыслей.

Перевод: использование родного языка для перевода текстов и предложений на иностранный язык. Это помогает понять и запомнить новые слова и фразы, а также правильно использовать их в контексте.

Задания на переписывание и переделывание: упражнения, которые требуют переработки предложений с использованием иностранного и родного языков. Это помогает обучающемуся практиковаться в формулировке мыслей на иностранном языке, используя знакомую грамматику и структуру родного языка.

Объяснения на родном языке: использование родного языка для объяснения сложных концепций и правил иностранного языка. Это помогает ученику лучше понять и запомнить новую информацию.

2. Принцип параллельного (комплексного) усвоения всех видов речевой деятельности и параллельной отработки языкового материала в устной речи, чтении и письме заключается в том, чтобы развивать и отрабатывать все аспекты языковой компетенции одновременно. Этот принцип предполагает, что при изучении языка все его аспекты должны быть развиваемыми и отрабатываемыми одновременно, а не отдельно друг от друга. Например, при изучении новых лексических единиц ученики одновременно должны учиться правильному произношению, грамматике и контекстуальному использованию этих слов. Такой комплексный подход к изучению языка помогает обучающимся не только формировать грамматически правильную речь, но и развивать словарный запас, улучшать навыки понимания на слух, а также умение писать тексты различных жанров. Это создает максимально близкие к реальным ситуациям использования языка условия обучения и способствует более глубокому усвоению языковых навыков и знаний.

3. Принцип, утверждающий обязательность пути усвоения от языкового правила через осознанное конструирование речевых единиц к автоматиз-

мам основан на том, что естественная речь предполагает спонтанное воспроизведение грамматических конструкций. Для изучающего иностранный язык это возможно на ограниченном языковом материале, но механизм восприятия строится на понимании грамматики, освоении лексики, восприятии на слух в различных речевых актах, речевой имитации и, наконец, закреплении навыка с целью доведения до естественного нерефлексивного воспроизведения.

4. Принцип дифференцированного подхода к языковому материалу в соответствии с намеченным уровнем владения им. Здесь стоит разделить дифференциацию группы в зависимости от мотивации, способностей, уровня подготовки учеников (учитывая универсальную классно-урочную систему и переполненные учебные группы – этот методический прием остается одним из самых востребованных).

И всё же, методологические приемы, позволяющие повысить эффективность преподавания иностранного языка в школе – были и остаются важным инструментарием педагогического ремесла. Об этом писали такие отечественные специалисты, как: Владимирова Л.П., Ветчинова М.Н., Миролубов А.А., Соловова Е.Н., Тер-Минасова С.Г., Щукин А.Н. О сложностях в этой области убедительно пишет Елена Викторовна Свалова. Она предлагает авторскую классификацию.

**Трудности обучения иностранному языку
учащихся средней общеобразовательной школы**

Параметры трудностей	Типы субъективных трудностей (связанных с особенностями учащихся)						
Лингводидактические трудности обучения							
Трудности в коммуникативной сфере							
вид речевой деятельности	в говорении		в аудировании	в чтении		в письме	
	диалогической форме	монологической форме		про себя	вслух		
Трудности в использовании языковых средств							
вид языковых средств	в графике, каллиграфии, орфографии		в фонетике	в лексике		в грамматике	
Трудности в выполнении общеучебных и универсальных учебных действий							
на уровне требований к выполнению задания	в выполнении задания по инструкции		в выполнении задания с ограничением времени	в выполнении задания с ограничением по объему		в выполнении задания на бланке/листке с печатью/аккуратным почерком	
на уровне выбора стратегий и приемов обучения	в работе с текстом		в поиске дополнительной информации	в подготовке к самостоятельной, проверочной или контрольной работе		в самоорганизации при подготовке к чтению, слушанию, записи материала	
Трудности психолого-физиологические							
показатели здоровья (из карты здоровья)	по зрению		по слуху		по общему уровню работоспособности		по другим показателям
показатели психологического развития	мышления	памяти	внимания	типу восприятия	температуре	уровню речевого развития	уровню тревожности
Трудности социально-педагогические							
уровень адаптации	высокий		средний		низкий		
уровень мотивации	высокий		средний		низкий		
уровень общения со сверстниками	высокой комфортности		средней комфортности		низкой комфортности		
уровень общения с учителем	высокой комфортности		средней комфортности		низкой комфортности		

Рис. 1 Трудности обучения иностранному языку [4].

Очевидно, что в этих условиях наработки и выводы отечественных специалистов остаются актуальными и востребованными. Обратимся к методике Перси Борисовича Гурвича. Он разъясняет сущность коррективно-подготовительного аспекта методики преподавания иностранного языка в шести пунктах:

1. Восстановление изначального параллельно-комплексного обучения языковому материалу во всех видах речевой деятельности. Наиболее прочное закрепления лексики отмечено автором при синхронном восприятии слов на слух, «возникновении» его па доске, произнесении и записи.

2. Чередование всех видов речевой деятельности на уроке. В пользу этого подхода говорят данные исследований с возрастной базой 4-го класса.

Было выявлено, что чередование всех видов речевой деятельности благотворно влияет на концентрацию, способствует преодолению рассеянности. Однако отмечается, что способность к концентрации хоть и возросла, в связи с переходным состоянием возраста, но пока не стабилизировалась.

3. Усиление роли письма. Перси Борисович отмечает письменную речь как самую проблемную область речевой деятельности, отмечая идентичный вывод З. М. Цветковой и др. исследователей. Автор утверждает необходимость повышения требовательности к выполнению домашних заданий, главным образом письменных, и к их методической продуктивности.

4. Восстановление двуязычных упражнений как средства обучения языковым аспектам и видам речевой деятельности. Автор отмечает роль русского языка как опоры в настоящих условиях учебного процесса и значимость упражнений в переводе с родного языка в области формирования грамматических навыков.

5. Восстановление роли языковых знаний и осознанного конструирования как основы автоматизации правилосообразных действий. Перси Борисович ставит необходимость предварения правил при обучении правил соотносить умственным действиям аксиомой как советского, так и современного образования.

6. Реальное речевое общение на уроках в свете КПА. Три разновидности реально-речевой коммуникации: решение на иностранном языке вопросов, связанных с организацией урока, обмен информацией и мнениями о событиях в жизни учащихся, класса, школы и обсуждение (в широком смысле слова) заданного содержания прочитанного, увиденного, прослушанного.

Таким образом, можно сделать вывод, что изучение иностранного языка в школе, хоть и сопряжено с трудностями объективного характера, не теряет значимости. П.Б. Гурвич, будучи универсально образованным специалистом, создавал практичные методики, в которые упакованы многие достижения человеческой культуры. Интерес к апробированным методикам, уже доказавшим свою эффективность в педагогической практике, и включение их

в образовательную деятельность, может повысить качество работы. Безусловно, педагогические приемы следует обогатить, учитывая доступность современных средств обучения, насыщенность и многоканальность информационной образовательной среды. Тогда урок иностранного языка будет не только познавательным и полезным, но и позволит воспитать личность, готовую к межкультурному диалогу.

Список литературы

1. *Гурвич П.Б.* Основы обучения устной речи на языковых факультетах : Курс лекций : [Ч. 1]- / М-во просвещения РСФСР. Владимир. гос. пед. ин-т им. П.И. Лебедева-Полянского. - Владимир : Б. и., 1972
2. *Гурвич П. Б.* Коррективно-подготовительный аспект методики преподавания иностранных языков : учеб. пособие. Владимир, 1982.
3. *Гурвич П.Б., Ю.А. Кудряшов.* Лексические умения, обуславливающие говорение на иностранном языке, и основные линии их развития//Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия/Сост. Леонтьев А.А. - М.: Русский язык, 1991. - С. 327-343.
4. *Свалова Е.В.* Типология трудностей обучения иностранному языку учащихся средней общеобразовательной школы // Педагогическое образование в России. 2014. №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologiya-trudnostey-obucheniya-inostrannomu-yazyku-uchaschihsya-sredney-obscheobrazovatelnoy-shkoly> (дата обращения: 13.07.2023).
5. *Шуман, Е.В.* Перси Борисович Гурвич: научные исследования в области методики преподавания иностранных языков / Е. В. Шуман // Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2009. – № 21. – С. 241-244.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЭМПАТИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL INTELLIGENCE AND EMPATHY OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Аннотация. В статье изложены результаты проведенного эмпирического исследования взаимосвязи социального интеллекта и эмпатии детей старшего дошкольного возраста, определены достоверные различия в уровне выраженности социального интеллекта и эмпатии у девочек и мальчиков старшего дошкольного возраста. В результате корреляционного анализа были выявлены взаимосвязи между социальным интеллектом и эмпатии у девочек и мальчиков старшего дошкольного возраста. Мы также пришли к выводу о необходимости разработки и реализации программы развития социального интеллекта и эмпатии детей старшего дошкольного возраста.

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the relationship between social intelligence and empathy of older preschool children, identifies significant differences in the level of expression of social intelligence and empathy in girls and boys of older preschool age. The correlation analysis revealed the relationship between social intelligence and empathy in girls and boys of senior preschool age. We also came to the conclusion that it is necessary to develop and implement a program for the development of social intelligence and empathy of older preschool children.

Ключевые слова: социальный интеллект, эмпатия, эмпатические реакции, дети старшего дошкольного возраста.

Keywords: social intelligence, empathy, empathic reactions, older preschool children.

В настоящее время, в век информационных технологий всё большее значение приобретает такое свойство личности как умение эффективно общаться, объективно воспринимать информацию и реагировать на все изменения окружающего мира. В связи с этим особую значимость приобретает проблема социального интеллекта, как важного и необходимого элемента социализации ребенка в процессе освоения им опыта общественной жизни и общественных отношений.

Развитие эмпатии у детей – неотъемлемая часть формирования личности, воспитания у него культуры межличностных отношений. Именно в дошкольные годы, когда закладываются основы эмоционально-нравственной культуры личности, важно определить эффективные пути развития у детей сочувствия, отзывчивости, гуманности. Особенно значимым периодом для развития эмпатии является старший дошкольный возраст, так как именно в этом возрасте эмпатия и эмоциональные переживания составляют одно из ведущих моментов в становлении личности дошкольника, определяющие эффективность взаимоотношений.

Подтверждение о том, что существует взаимосвязь социального интеллекта и эмпатии старших дошкольников раскрывается в исследовательской работе Г.Н. Жулиной, Т.В. Лободы, Е.А. Миненок [1].

О роли постоянного общения ребенка со сверстниками и взрослыми в совместной деятельности как условия развития социального интеллекта описано в работе Т.Д. Савенковой и С.И. Карповой [5].

Эмпирическая работа Т.В. Ивановой и С.В. Ильиной подтверждает наличие взаимосвязи между уровнем развития эмоционального интеллекта и таких сторон поведения старших дошкольников, таких как тревожность и агрессивность [2].

В статье Н.А.Коростелевой описываются особенности социального интеллекта и выделяются три уровня развития социального интеллекта детей в старшем дошкольном возрасте [3].

Эмпирическое исследование М.В. Ланских и М.И. Мирошниковой направлено на изучение эмоционального интеллекта старших дошкольников и проверки эффективности разработанной коррекционно-развивающей программы развития эмоционального интеллекта посредством арт-терапии [4].

В статье О.Г. Филлиповой анализируется проблема определения эффективных психолого-педагогических условий развития эмпатии старших дошкольников и определены направления деятельности в практике работы детских садов [6].

Таким образом, в психолого-педагогической практике сложилось противоречие: между потребностью общества в личности способной проявлять гуманное отношение к другим, способной к эффективному взаимодействию и недостаточной изученностью особенностей взаимосвязи социального интеллекта и эмпатии у детей старшего дошкольного возраста

Исходя из описанного выше определяется актуальность изучения таких феноменов, как социальный интеллект и эмпатия детей старшего дошкольного возраста.

Цель работы: проведение сравнительного анализа в выявлении различий в уровне выраженности социального интеллекта и эмпатии у девочек и мальчиков старшего дошкольного возраста и проведение корреляционного анализа взаимосвязей между социальным интеллектом и эмпатии у девочек и мальчиков старшего дошкольного возраста для разработки и реализации программы развития социального интеллекта и эмпатии детей старшего дошкольного возраста.

Испытуемым предъявлялся следующий диагностический инструментарий: методика «Картинки» (А. Жиль); методика «Социальный интеллект» (Дж. Гилфорд); методика «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (А.М. Щетинина); методика «Методика изучения способно-

сти детей дошкольного и младшего школьного возраста к распознаванию эмоциональных состояний» (Л.Ф. Фатихова и А.А. Харисова).

В исследовании принимали участие 65 детей старшего дошкольного возраста, из них девочек – 35 человек, мальчиков – 30 человек.

Выборка поделена на подвыборки по полу (мальчики и девочки старшего дошкольного возраста).

В результате проведения сравнительного анализа, выявлены следующие статистически значимые различия.

При сравнении достоверного показателя «Уровень социального интеллекта» ($U = 315,000$; $p = 0,003$) выявлено, что значения у первой группы девочек выше (средний ранг – 39,00), чем у мальчиков (средний ранг – 26,00). Это свидетельствует о том, что у девочек выше уровень социального интеллекта, то есть способность понимать поведение другого и строить своё поведение в соответствии с ситуацией взаимодействия, чем у мальчиков.

При сравнении достоверного показателя «Проявление интереса к чувствам другого» ($U = 264,500$; $p = 0,001$) выявлено, что значения у первой группы девочек выше (средний ранг – 40,44), чем у группы мальчиков (средний ранг – 24,32). Это свидетельствует о том, что у девочек выше стремление понять чувства другого, проявить сочувствие и сопереживание в сложной ситуации, стремление оказать поддержку и помощь, чем у мальчиков.

При сравнении достоверного показателя «Способность предположить последствия ситуации» ($U = 372,000$; $p = 0,040$) выявлено, что значения у первой группы девочек выше (средний ранг – 37,37), чем у мальчиков (средний ранг – 27,90). Это свидетельствует о том, что у девочек выше способность предугадывать развитие ситуации, определять собственную модель поведения в предложенной ситуации, чем у мальчиков.

При сравнении достоверного показателя «Способность словесно описывать ситуацию» ($U = 373,500$; $p = 0,041$) выявлено, что значения у первой группы девочек выше (средний ранг – 37,33), чем у группы мальчиков (средний ранг – 27,95). Это свидетельствует о том, что у девочек выше способно-

сти выражать словесно эмоции другого человека и описывать эмоциональные ситуации, чем у мальчиков.

При сравнении достоверного показателя «Способность к эмпатии» ($U = 313,000$; $p = 0,005$) выявлено, что значения у первой группы девочек выше (средний ранг – 39,06), чем у мальчиков (средний ранг – 25,93). Это свидетельствует о том, что у девочек выше способность понимать и чувствовать то, что испытывает другой человек, способность ставить себя на место другого человека, чем у мальчиков.

Таким образом, в результате сравнительного анализа выявлено, что у девочек старшего дошкольного возраста выше уровень социального интеллекта, выше стремление понять чувства другого, проявить сочувствие и сопереживание в сложной ситуации, выше способность предугадывать развитие ситуации, выше способности выражать словесно эмоции другого человека и описывать эмоциональные ситуации, выше способность понимать и чувствовать то, что испытывает другой человек, способность ставить себя на место другого человека, чем у мальчиков.

В результате проведения корреляционного анализа нами были выявлены значимые межкорреляционные взаимосвязи в подвыборке мальчиков и подвыборке девочек.

В подвыборке девочек обнаружены высокосignимые положительные корреляционные взаимосвязи между уровнем социального интеллекта и проявлением интереса к чувствам другого ($r = 0,920$; $p < 0,01$), и способностью к эмпатии ($r = 0,552$; $p < 0,01$), и способностью оценивать поведение других ($r = 0,695$; $p < 0,01$), и способностью словесно описывать ситуацию ($r = 0,624$; $p < 0,01$), и способностью понимать и выражать эмоции ($r = 0,802$; $p < 0,01$), и способностью предположить последствия ситуации ($r = 0,813$; $p < 0,01$). Чем выше уровень социального интеллекта, тем выше стремление понять чувства другого, проявить сочувствие и сопереживание в сложной ситуации, тем выше способность понимать и чувствовать то, что испытывает другой человек, способность ставить себя на место другого человека, тем выше спо-

способность давать правильную оценку поведению других в соответствии с возникшей ситуацией, тем выше способность выражать словесно эмоции другого человека и описывать эмоциональные ситуации, тем выше способность понимать и выражать эмоции, тем выше способность предугадывать развитие ситуации.

Обнаружена высокосignимая положительная корреляционная взаимосвязь между проявлением интереса к чувствам другого и способностью к эмпатии ($r = 0,653$; $p < 0,01$), и способностью оценивать поведение других ($r = 0,611$; $p < 0,01$), и способностью словесно описывать ситуацию ($r = 0,594$; $p < 0,01$), и способностью понимать и выражать эмоции ($r = 0,647$; $p < 0,01$), и способностью предположить последствия ситуации ($r = 0,691$; $p < 0,01$). Чем выше стремление понять чувства другого, проявить сочувствие и сопереживание в сложной ситуации, тем выше способность понимать и чувствовать то, что испытывает другой человек, способность ставить себя на место другого человека, тем выше способность давать правильную оценку поведению других в соответствии с возникшей ситуацией, тем выше способность выражать словесно эмоции другого человека и описывать эмоциональные ситуации, тем выше способность понимать и выражать эмоции, тем выше способность предугадывать развитие ситуации.

В подвыборке мальчиков старшего дошкольного возраста наблюдается высокосignимая положительная корреляционная взаимосвязь между уровнем социального интеллекта и проявлением интереса к чувствам другого ($r = 0,915$; $p < 0,01$), и способностью к эмпатии ($r = 0,866$; $p < 0,01$), и способностью словесно описывать ситуацию ($r = 0,463$; $p < 0,01$), и способностью понимать и выражать эмоции ($r = 0,531$; $p < 0,01$), и способностью предположить последствия ситуации ($r = 0,536$; $p < 0,01$). Чем выше уровень социального интеллекта, тем выше стремление понять чувства другого, проявить сочувствие и сопереживание в сложной ситуации, тем выше способность понимать и чувствовать то, что испытывает другой человек, способность ставить себя на место другого человека, тем выше спо-

способность выражать словесно эмоции другого человека и описывать эмоциональные ситуации, тем выше способность понимать и выражать эмоции, тем выше способность предугадывать развитие ситуации.

Высокозначимая положительная корреляционная взаимосвязь между проявлением интереса к чувствам другого и способностью к эмпатии ($r = 0,906$; $p < 0,01$). Чем выше стремление понять чувства другого, проявить сочувствие и сопереживание в сложной ситуации, тем выше способность понимать и чувствовать то, что испытывает другой человек, способность ставить себя на место другого человека.

Среднезначимая положительная корреляционная взаимосвязь между уровнем социального интеллекта и способностью оценивать поведение других ($r = 0,367$; $p < 0,05$). Чем выше уровень социального интеллекта, тем выше способность давать правильную оценку поведению других в соответствии с возникшей ситуацией.

Среднезначимая положительная корреляционная взаимосвязь между проявлением интереса к чувствам другого и способностью понимать и выражать эмоции ($r = 0,437$; $p < 0,05$), и способностью предположить последствия ситуации ($r = 0,451$; $p < 0,05$). Чем выше стремление понять чувства другого, проявить сочувствие и сопереживание в сложной ситуации, тем выше способность понимать и выражать эмоции, тем выше способность предугадывать развитие ситуации.

Таким образом, в результате корреляционного анализа выявлены одинаковые положительные корреляционные связи в группе девочек и группе мальчиков между уровнем социального интеллекта и проявлением интереса к чувствам другого и способностью к эмпатии, способностью оценивать поведение других, способностью словесно описывать ситуацию, понимать и выражать эмоции, способностью предполагать последствия ситуации. То есть чем выше уровень социального интеллекта, тем выше стремление понять чувства другого, способность понимать и чувствовать то, что испытывает другой человек, способность давать правильную оценку поведению дру-

гих, способность словесно описывать эмоциональные ситуации и предугадывать развитие ситуации.

Также выявлены различия корреляционных связей в группе девочек и мальчиков. Так, например, в группе девочек обнаружена положительная между проявлением интереса к чувствам другого и способностью оценивать поведение других, и способностью словесно описывать ситуацию. Это значит, что чем выше стремление понять чувства другого, тем выше способность давать правильную оценку поведению других, тем выше способность выражать словесно эмоции другого человека и описывать эмоциональные ситуации. В группе мальчиков этих связей не обнаружено. Также выявлены различия в корреляционных связях на уровне значимости. Так, например взаимосвязь между уровнем социального интеллекта и способностью оценивать поведение других в группе девочек высокозначимая, в группе мальчиков эта связь наблюдается на среднезначимом уровне.

Обобщение результатов исследования позволило говорить о необходимости разработки и реализации программы развития социального интеллекта и эмпатии детей старшего дошкольного возраста.

Данная программа позволит развивать умения различать и называть различные эмоции; развивать способность понимать и активно выражать переживание других людей; развивать умения различать понятия «добро» и «зло»; развивать умения оценить ситуацию и поведение окружающих.

Список литературы

1. Жулина, Г.Н. Взаимосвязь социального интеллекта и эмпатии старших дошкольников / Г.Н. Жулина, Т.В. Лобода, Е.А. Миненок. – Текст : непосредственный // Непрерывное образование в России: состояние и перспективы : материалы докладов X Всероссийской научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 25–26 сентября 2020. – Ростов-на-Дону : Ростов. гос. мед. ун-т, 2020. – С. 122–128.

2. *Иванова, Т.В.* Развитие эмоционального интеллекта в контексте формирования личности / Т. В. Иванова, С. В. Ильина. – Текст : непосредственный // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2022. – Т. 12, № 2. – С. 170–177.

3. *Коростелева, Н.А.* Особенности социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста / Н. А. Коростелева. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации : материалы всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием Ульяновск, 21–22 декабря 2020 г. – Ульяновск : Зебра, 2020. – С. 40–46.

4. *Ланских, М.В.* Развитие эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста посредством арт-терапии / М. В. Ланских, М. И. Мирошникова. – Текст : электронный // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2023. – Т. 9. – № 2. – С. 83–96. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-emotsionalnogo-intellekta-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-posredstvom-art-terapii/viewer>.

5. *Савенкова, Т.Д.* Основные факторы развития социального интеллекта в старшем дошкольном возрасте / Т. Д. Савенкова, С. И. Карпова. – Текст : электронный // Известия Института педагогики и психологии образования. – 2019. – № 1. – С. 16–26. – URL: <http://izvestia-ippo.ru/savenkova-t>.

6. *Филлипова, О.Г.* Психолого-педагогические условия развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста / О. Г. Филлипова. – Текст : электронный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2018. – № 8. – С. 130–142. – <https://doi.org/10.25588/CSPU.2019.65.55.011>.

Г.В. Урванова, Е.Г.Лопес

G.V.Urvanova, E.G.Lopes

ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»,
г.Екатеринбург

*Russian state vocational pedagogical university,
Ekaterinburg*

urvanova.gv@yandex.ru

lopes64@list.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ КОЛЛЕДЖА

PROFESSIONAL IDENTITY AND MOTIVATION COLLEGE TECHNICAL STUDENTS

Аннотация. В статье рассматривается личностно-профессиональное развитие студентов колледжа. Представлено эмпирическое исследование профессиональной идентичности, мотивации и индивидуально-типологических особенностей личности на этапе профессиональной подготовки в колледже.

Abstract: The article examines the personal and professional development of college students. An empirical study of professional identity, motivation and individual typological personality characteristics at the stage of professional training in college is presented.

Ключевые слова: личностно-профессиональное развитие, профессиональная идентичность, мотивация, индивидуально-типологические особенности.

Keywords: personal and professional development, professional identity, motivation, individual typological features.

На сегодняшний день главным профессионально-образовательным ресурсом является система образования, которая обеспечивает кадровый потенциал на рынке труда и обеспечивает профессиональными специалистами способными создавать конкуренцию в профессиональной деятельности промышленного региона. Среднее профессиональное образование – это целенаправленный учебный процесс, обеспечивающий интеллектуальное, культур-

ное, профессиональное развитие, и осуществляет подготовку специалистов среднего звена по всем ключевым направлениям профессиональной деятельности, исходя из потребностей рынка труда, а также удовлетворение образовательных потребностей личности, заключающихся в освоении профессиональных, универсальных компетенций. В исследованиях отечественных ученых Л.И. Божович, И.П. Ильин, А.Н. Леонтьев отмечается важным в учебно-профессиональной деятельности являются мотивационные и потребностные компоненты. [4, с.40].

Профессиональное становления студентов в учреждениях среднего профессионального образования обусловлено комплексом задач, связанных с обеспечением условий, способствующих формированию мобильного и конкурентоспособного выпускника, имеющего ресурсы к самосознанию, самореализации и самоактуализации. Профессиональное становление тесно связано с личностным развитием студента: мотивацией успешностью профессионального обучения. Профессиональное становления студентов в учреждениях среднего профессионального образования обусловлено индивидуально-типологическими особенностями личности, мотивацией, профессиональной идентичностью, способным проявить высокую самоорганизацию, мобильность, профессиональную активность. Профессиональное становление тесно связано с личностным развитием студента: мотивацией успешностью профессионального обучения, ценностными ориентациями и профессиональной направленностью. [2, с. 64].

По мнению Л.Б.Шнейдер профессиональная идентичность – результат процессов профессионального самоопределения персонализации и самоорганизации, проявляющийся в осознании себя представителем определенной профессии и профессионального сообщества [6, с. 54].

Мотивация рассматривается как единство личностных детерминант, устойчивых мотивов личности и характеристик непосредственной ситуации. Мотив как цель и как удовлетворение потребностей выступает, как мотив стимул [4, с.32].

Цель исследования: выявить выраженность профессиональной идентичности и особенности проявления мотивации, индивидуально-типологические особенности студентов технических профессий. Разработать программу психологического сопровождения студентов технических профессий.

Объект исследования: профессиональная идентичность личности.

Предмет исследования: взаимосвязь профессиональной идентичности, мотивации и индивидуально-типологических особенностей студентов технических профессий. В исследовании приняли участие студенты колледжа в количестве 100 человек. По результатам описательного анализа получились следующие результаты.

По методике «Методика изучения профессиональной идентичности» Л.Б. Шнейдер наибольшее значение выявлено по шкале достигнутая идентичность (X ср. = 68,25), далее значения по шкале мораторий (X ср. = 48,23). Полученный результат показывает, что у части студентов сформирована достигнутая профессиональная идентичность, есть совокупность личностно-значимых для них целей, ценностей и убеждений, есть направленность и осмысленность жизни, а другая часть исследуемых студентов находится в состоянии кризиса идентичности и активно пытается разрешить его, используя разные варианты, это лишний раз доказывает, что есть необходимость проводить работу среди студентов с целью развития компонентов профессиональной идентичности.

По методике «Индивидуально-типологический опросник» Л.Н. Собчик наиболее выраженными для большинства студентов являются индивидуально-типологические черты, такие как спонтанность (X ср. = 5,74), интроверсия (X ср. = 5,50), и тревожность (X ср. = 5,33). Результаты позволяют констатировать о наиболее выраженных для большинства студентов индивидуально-типологических черт, такие как спонтанность, интроверсия и тревожность, это говорит о том, что есть сложности в принятии самостоятельных решений, что студенты испытывают внутреннее беспокойство. [5, с.32].

По методике «Мотивационная структура личности» В.Э. Мильман наиболее выраженными для студентов являются следующие мотивационные структуры, такие как творческая активность (X ср. = 24,88), комфорт (X ср. = 23,80) и общение (X ср. = 23,10). Студенты стремятся использовать свою энергию и возможности в той сфере, где можно получить творческие результаты, студенты заботятся о своей среде существования, но в более совершенных, удобных, надежных проявлениях, приносящих больше удовольствий, плохо переносят изоляцию и одиночество, стремятся достичь понимания от окружающих людей. Результаты выявили минимальные значения по профессиональной мотивации, и это лишний раз доказывает необходимость развивать профессиональную мотивационную составляющую.

Данное исследование не исчерпывает своих возможностей и предполагает дальнейшее дополнительное исследование с целью понимания взаимосвязей профессиональной идентичности, мотивации, других индивидуально-типологических особенностей личности и организации процесса сопровождения студентов на этапе профессиональной подготовки в системе среднего профессионального образования.

Список литературы

1. *Берулава Г.А.* Психологические основы развития личности / Г.А. Берулава. Москва. Изд-во: Ун-та Российской акад. Образования. 2009. с.175
2. *Зеер Э.Ф.* Психология профессий. Москва: Изд-во: Академический Проект. 2003. с. 336
3. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Москва. Изд-во: Логос. 2005.с 384
4. *Леонтьев Д.А.* Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. Новосибирск. 1992. с.32
5. *Собчик Л.Н.* Индивидуально-типологический опросник. [Текст]: практическое руководство к традиционному и компьютерному вариантам теста / Л. Н. Собчик. Москва. Изд-во: ООО "Компания Боргес", 2010. 59с.
6. *Шнейдер Л.Б.* Профессиональная идентичность: опыт теоретико-экспериментального исследования: [монография] / Л. Б. Шнейдер. Москва.

Изд-во: Прометей. 2004. с.334 (Типография. Московский Государственный Педагогический Университет)

А. А. Шаров, Ю.

A. A. Sharov

ФГАОУВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»,

Екатеринбург

Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg

Asharoff@yandex.ru

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ВРЕ-
МЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА**

**THE RELATIONSHIP OF PROFESSIONAL IDENTITY AND TIME PER-
SPECTIVE AMONG COLLEGE STUDENTS**

Аннотация. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи профессиональной идентичности и временной перспективы у студентов колледжа. Представлен корреляционный анализ данных феноменов.

Abstract. The article presents the results of a study of the relationship between professional identity and time perspective in college students. A correlation analysis of these phenomena is presented.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, временная перспектива, толерантность к неопределенности.

Key words: professional identity, time perspective, tolerance to uncertainty.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РНФ в рамках научного проекта № 23-28-01519 «Субъективная картина профессиональной жизни личности».

Профессиональная идентичность компонент профессионального самоопределения, человек осознает свою профессию как призвание [6]. Имея сформированную профессиональную идентичность, субъект труда относит

себя к выбранному профессиональному обществу и ассоциирует себя с профессией. Если же говорить о временной перспективе – то это целостное восприятие отношений между прошлым, настоящим и будущим, которые в собственную очередь состоят из событий, происходящих в жизни человека, имеющих для него значимость. Насколько большим количеством событий индивид наполняет указанные временные периоды, настолько ярче, полноценнее, содержательнее и осмысленнее для него существование [2].

Таким образом, идеальный образ будущего определяет активность в настоящем. У многих молодых людей переход к этому восприятию связи между настоящим и будущим сопрягается душевным разладом. Существование внутреннего конфликта заставляет индивида задуматься над своими приоритетами в жизни [1]. Жить настоящим и наслаждаться каждым ярким моментом юности, или же планировать свое профессиональное будущее.

Таким образом исследование взаимосвязи профессиональной идентичности и временной перспективы у студентов колледжа является крайне актуальным, особенно в условиях неопределенности образа будущего. Для проведения исследования было выбрано 4 методики: тест-опросник профессиональной идентичности А.А. Озериной, методика изучения профессиональной идентичности МИПИ Л.Б. Шнейдер, методика определения толерантности к неопределенности С.Баднер, опросник временной перспективы ZTRI Ф.Зимбардо.

Исследование проводилось на базе Колледжа электроэнергетики и машиностроения г. Екатеринбург, в нем приняли участие 63 человека.

Гипотезой для данного исследования послужило следующее утверждение: предполагается, что существует взаимосвязь, между профессиональной идентичностью и временной перспективой.

Распределение данных не всех шкал методик диагностики соответствовало нормальному закону распределения. В соответствии с этим был выбран непараметрический метод корреляционного анализа – метод Спирмена. Согласно данному методу, о наличии значимой корреляционной взаимосвязи

между переменными можно говорить тогда, когда полученное эмпирическое значение r превышает 0,24 для $p \leq 0,05$ и 0,32 для $p \leq 0,01$ (при $n=63$). Расчет коэффициента корреляции осуществлялся в программе SPSS 20.0.



Рисунок 1. – Корреляционная плеяда.

Проведенный анализ показал (на рис. 1), что существует сильная положительная корреляционная взаимосвязь между профессиональной идентичностью и отношением к будущему ($r = 0,414$; $p \leq 0,01$). То есть чем выше профессиональная идентичность студента, тем выше сформированы представления о будущем.

Профессиональная идентичность и отношение к будущему выступают одними из центральных факторов, обуславливающих особенности временной перспективы и влияющих на успешность деятельности [4]. Чем выше показатель профессиональной идентичности, тем надежней и качественней выстраивается будущее. Профессиональная деятельность сопровождает нас в течение всей жизни. И от выбора профессии, а затем и профессиональной идентичности зависит напрямую наше будущее [5]. Ведь чем выше отождествление себя с определенной деятельностью, тем больше понимание как выстраивать свой профессиональный путь. Он знает кто он, и к какой группе людей себя относить. Яснее представляется будущее, уже можно выбрать несколько подходящих вакансий, или запланировать план дальнейшей учебы.

Так же, профессиональная идентичность взаимосвязана с отношением к неопределенности. Чем больше она сформирована, тем толерантны отношения студентов к проблемам, или же трудным ситуациям. Когда у человека развита профессиональная идентичность, он становится спокойней относиться к своему будущему. Результаты нашего исследования подтверждают взаимосвязь профессиональной идентичности и временной перспективы.

Так же были обнаружены значимые отрицательные корреляционные взаимосвязи между МИПИ и толерантности к новизне ($r = -0,354$; $p \leq 0,01$). То - есть, чем выше показатель профессиональной идентичности, тем больше у студентов проявляется толерантность к неопределенной новизне. Чем больше сформирована профессиональная идентичность, тем лучше и уверенней человек себя ощущает. Он может более точно выстроить свой профессиональный путь и уже примерно представлять, какие трудности на этом пути его могут ожидать. Так же, человек, который осознает свою тождественность с выбранной им профессиональной группы, может запланировать запасные варианты пути, что так же дает дополнительную уверенность в будущем и толерантность к неопределенной новизне.

В заключение можно сказать, что профессиональная идентичность обладает высокой интеграционной возможностью, что гарантирует направленность и взаимодействие в мире профессий, которые больше всего выполняют личный потенциал в профессиональной деятельности, а также дает возможность выстраивать прогнозы о вероятных последствиях профессионального выбора [3]. Происходит освоение системы ценностей и форм поведения, характерных профессиональному обществу и требуемых как необходимость деятельности, как и ценностными, мотивационными, статусно-ролевыми воздействиями профессионального общества.

Список литературы

1. Баистракова Н.С., Мухлынина О.В., Шаров А.А. Представления цифрового поколения о главных ценностях жизни. Профессиональное образование и рынок труда. 2020, № 3. с.: 41-48

2. Белановская О.В. Временная перспектива жизненных планов в юности. Проблемы социальной психологии личности. Саратов: СГУ. 2008. 78 – 88 с.

3. Осипова И.В., Шаров А.А. К вопросу о мониторинге soft-компетенций педагогов профессиональной школы. Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 25-й Международной научно-практической конференции. Том 1. Екатеринбург, 2020. с: 102-105.

4. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессиональной идентичности. Сибирский психологический журнал. 2006. № 24. 53-58 с.

5. Третьякова В.С., Кайгородова А.Е., Шаров А.А., Зеер Э.Ф. Исследование социально-профессиональной успешности личности на основе персонификации субъекта деятельности. SCIENCE FOR EDUCATION TODAY. 2023. №3: с.: 101-124.

6. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность. М.: МОСУ. 2008. 256 с.

УДК 159.9

Шашкова М.И., Холопова Е.С.

Shashkova M.I., Holopova E.S.

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»,

г. Екатеринбург

Russian state vocational pedagogical university,

Ekaterinburg

[**mariashashkova26@mail.ru**](mailto:mariashashkova26@mail.ru)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТЕМПЕРАМЕНТА И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГОВ

THE RELATIONSHIP OF TEMPERAMENT AND STRESS RESISTANCE IN PSYCHOLOGY STUDENTS

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь темперамента у студентов с их актуальным уровнем психологического стресса и стрессоустойчивости. Одна из задач – выявить степень зависимости уровня стрессоустойчивости от типа темперамента.

Abstract. The article considers interconnection of temperament in students with their actual level of psychological stress and stress resistance. One of the tasks is to identify the degree of dependence of the level of tolerance on the type of temperament.

Ключевые слова: темперамент, стрессоустойчивость, стресс, студенты, психологический стресс.

Keywords: temperament, stress resistance, stress, students, psychological stress.

В настоящее время в связи с возросшим уровнем изменчивости условий и неустойчивости социальных процессов, возрастает и психологическая напряженность, что актуализирует проблему стресса и стрессоустойчивости. Профессия психолога сталкивается с новыми вызовами, как для личности специалиста, существующего в ситуации неопределённости и активного развития сферы психологической помощи, так и для профессиональной деятельности.

В контексте профессионального развития психолога нередко поднимается проблема стресса, как профессионального стресса и негативных факторов труда, так и практической работы со стрессовыми состояниями клиентов. Студенты-психологи на этапе профессиональной подготовки обучаются навыкам проживания стрессовых состояний и помощи, конструктивного поведения в кризисных ситуациях, однако в современных условиях необходима актуализация теории, эмпирических данных и практики, для анализа вопросов стресса в динамичных условиях. Одним из базовых вопросов проблемы стресса и стрессоустойчивости выступают психофизиологические предпосылки стресса и его

переживания, в частности тип темперамента, как врожденного конституционального вида нервной деятельности – генотипа, под разнообразными влияниями окружающей среды превращающегося в фенотип, характер.

Стрессоустойчивость характеризуется как некоторая совокупность личностных качеств, позволяющих человеку переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки, обусловленные особенностями профессиональной деятельности, без особых вредных последствий для деятельности, окружающих и своего здоровья. [4, с. 479]

Темперамент – это базовая, устойчивая характеристика личности человека. Выделяют три основных параметра темперамента: величина энергетического потенциала человека, скорость реакции и эмоциональный фон.

Типология И.П. Павлова явилась стартовой точкой для большого количества исследований. Так, В.Д. Небылицын определил три основных компонента в структуре темперамента: общую психическую активность человека; двигательный элемент и «эмоциональность» (впечатляемость, импульсивность или эмоциональная лабильность). [5, с. 844-847] Также были экспериментально выделены и описаны еще 2 свойства нервных процессов: лабильность и динамичность.

Тем временем, Ганс Айзенк считал, что темперамент - один из четырех квадрантов при пересечении двух ортодоксальных шкал (экстраверсия - интроверсия, эмоциональная стабильность - нейротизм).

Анализ определений позволяет говорить о том, что стрессоустойчивость в основном рассматривается с функциональной позиции и является характеристикой, влияющей на продуктивность деятельности. Например, С.В. Субботин делает упор на частные составляющие этого феномена: эмоциональная устойчивость, психологическая устойчивость к стрессу, фрустрационная толерантность и стресс-резистентность.

Б.Х Варданян делает акцент на возможности определения данного феномена как свойства личности, обеспечивающего гармонические взаимоотно-

ношения между всеми компонентами психической деятельности в экстремальных и эмоционально тяжелых ситуациях. [1, с. 542-543]

С целью изучения взаимосвязи темперамента и стрессоустойчивости у студентов-психологов были использованы следующие методики: «Личностный опросник ERQ» Г. Айзенка, «Прогноз-2» В.Ю. Рыбникова, «Шкала психологического стресса PSM-25» Р. Тесье, Л. Лемур, Л. Филлиона в адаптации Н. Е. Водопьяновой.

Исследование проводилось на базе ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», выборку составили 80 студентов-психологов в возрасте от 18 лет до 21 года.

Результаты исследования по методике «Личностный опросник ERQ» показали, что студенты-психологи достаточно экстравертированы и характеризуются общительностью и обращенностью вовне, могут быть склонны к импульсивности, аффективности, оптимистичности и добродушию. При этом респонденты также могут быть склонны к неустойчивости в стрессовых ситуациях, плохой адаптации, нервности и раздражительности, эмоциональности и импульсивности.

Результаты демонстрируют возможную склонность студентов-психологов к неадекватности эмоциональных и поведенческих реакций в стрессовых ситуациях, а также к конфликтности, эгоцентричности и асоциальному поведению.

Результаты методики «Прогноз-2» В.Ю. Рыбникова говорят о том, что в среднем респонденты обладают низкой нервно-психической устойчивостью, а также имеют высокую склонность к возникновению нервно-психических срывов. Большинство респондентов (58%) имеют неудовлетворительный уровень нервно-психической устойчивости. 30% обладают 3 уровнем нервно-психической устойчивости, 10% - 2 уровнем, и только 2% от общего числа респондентов присущ 1 уровень нервно-психической устойчивости.

На основе двухосевой концепции Г. Айзенка можно сделать вывод, о темпераментальных особенностях респондентов. 35% респондентов имеют холерический темперамент, сангвистический - 20%, меланхолический - 20% и флегматический - 10%. Также было выявлено присутствие смешанных типов темперамента у респондентов, а именно: флегма-сангвистический тип темперамента - 5%, холе-сангвистический - 5% и флегма-меланхолический, также у 5%.

Результаты шкалы психологического стресса PSM-25 Р. Тесье, Л. Лемур, Л. Филлиона в адаптации Н.Е. Водопьяновой говорят о том, что студенты-психологи в целом характеризуются средним уровнем стрессовой нагрузки, то есть их психическое напряжение располагается преимущественно в нормальном интервале, однако некоторые ситуации или события вызывают у отдельных респондентов негативную реакцию.

При этом 37% обладают низким уровнем психической напряжённости, то есть устойчивы и адаптированы к текущему уровню нагрузки, в последнее время не сталкивались с яркими стрессовыми ситуациями, тогда как 5% напротив обладают высокой психической напряжённостью, характеризуются неустойчивостью и лабильностью реакций, в опыте имеются яркие стрессовые события, приводящие к кризисным состояниям и возможной дезадаптации, 58% обладают средним уровнем стрессовой нагрузки, то есть в опыте есть стрессовые события, но они не такие субъективно значимые, респонденты конструктивно переживают эти ситуации и сохраняют уровень адаптивности, однако усиление стрессовой нагрузки может привести к дискомфорту.

В рамках настоящего исследования проведен корреляционный анализ, в результате которого выявлена взаимосвязь между нейротизмом, нервно-психической устойчивостью и уровнем стрессовой нагрузки, то есть чем выше выражен нейротизм, тем ниже нервно-психическая устойчивость и выше стрессовая нагрузка, студенты, характеризующиеся психофизиологическими особенностями нервной системы, а именно её устойчивостью, обладающие стабильностью и силой реакций, успешнее переживают стрессовые события,

быстрее адаптируются, а их реакции и поведение могут быть более конструктивными, тогда как неустойчивость и нейротизм, напротив, связаны с субъективно более высокой стрессовой нагрузкой, меньшим уровнем стрессоустойчивости, поскольку лабильность нервной системы обуславливает более яркие и нестабильные реакции и поведение в кризисной ситуации.

Таким образом, результаты исследования демонстрируют в целом средние результаты как нервно-психической устойчивости, выраженности нейротизма и стрессовой нагрузки, однако у ряда студентов-психологов проявляются признаки как сниженной стрессоустойчивости, слабости и лабильности нервной системы. Помимо этого, можно говорить о том, что психофизиологические особенности студентов, а именно устойчивость их нервной системы и тип темперамента, связаны с особенностями переживания стрессовых событий, одна и та же ситуация при разной устойчивости студента может приводить к разным последствиям и силе переживаний.

Список литературы

1. *Варданян Б.Х.* Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости / Б.Х. Варданян // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. - М., 1983. - С. 542-543.
2. *Кутбиддинова Римма Анваровна, Пек Екатерина Анатольевна* ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И ТЕМПЕРАМЕНТА ЛИЧНОСТИ // НАУ. 2016. №6 (22).
3. *Лисова Н.А.* Эффективность адаптационных реакций и саморегуляции у девушек-студенток с разным типом темперамента и уровнем активации коры головного мозга: дис. канд. биол. наук: 03.03.01. - Красноярск, 2020. - 145 с.
4. *Мещеряков Б. Г.* Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. - 672 с.

5. Небылицын В. Д. Психофизиологическое исследование индивидуальных различий. - М.: Наука, 1976.

6. Романова Анжела Валерьевна, Гандер Дмитрий Владимирович, Лысаков Николай Дмитриевич, Коробовский Александр Валентинович ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ТЕМПЕРАМЕНТА И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У ФУТБОЛИСТОВ СТУДЕНЧЕСКОЙ КОМАНДЫ // Ученые записки университета Лесгафта. 2021. №8 (198)

УДК 371.14.015.62

М.П. Шевцова, С.С. Котова

M.P. Shevtsova, S.S. Kotova

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Россия,

г. Екатеринбург

Russian state vocational and pedagogical University, Russia,

Ekaterinburg

89193885388@mail.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМОРЕГУЛЯЦИИ

THE RELATIONSHIP BETWEEN STRESS TOLERANCE AND PERSONAL ANXIETY IN STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF SELF-REGULATION

***Аннотация.** В работе представлен анализ теории и практики взаимосвязи стрессоустойчивости и личностной тревожности у студентов с разным уровнем саморегуляции.*

***Abstract.** The paper presents an analysis of the theory and practice of the relationship between stress tolerance and personal anxiety in students with different levels of self-regulation.*

***Ключевые слова:** образовательный процесс, стрессоустойчивость, личностная тревожность, саморегуляция, взаимосвязь стрессоустойчивости и личностной тревожности у студентов.*

Keywords: *educational process, stress tolerance, personal anxiety, self-regulation, the relationship of stress tolerance and personal anxiety in students.*

Стресс играет важную роль в нашей жизни, особенно в условиях быстро меняющегося мира. Стресс может возникать из-за различных факторов: экзамены, нагрузка на работе или связанные с отношениями проблемы. Студенческая жизнь – это период, когда молодые люди сталкиваются с множеством проблем и стрессовых ситуаций. Некоторые студенты легко адаптируются к университетской жизни и успешно справляются со стрессом, тогда как другие испытывают большие трудности. Современная система образования стремится преодолеть эти трудности путем воспитания в студенте таких качеств личности, как самодостаточность, самостоятельность в суждениях, навыки критического мышления, а также стрессоустойчивость.

Существует много подходов к повышению стрессоустойчивости у студентов, одним из них является развитие саморегуляции. Однако индивидуальные различия в личности также могут оказывать влияние на способность человека переживать стресс. Поэтому уровень стрессоустойчивости и личностной тревожности может значительно различаться у разных людей. В последние годы проблема взаимосвязи между этими явлениями стала предметом активного изучения для психологов и научных исследователей, что проявляется в многообразии публикаций.

Так С.В. Субботин в своих публикациях выделяет, что под термином «стрессоустойчивость» он прежде всего понимает многообразие его составляющих, таких как психологическая устойчивость к стрессу, стресс резистентность [1].

Б.Х. Варданян рассматривает феномен стрессоустойчивости как взаимодействие компонентов психики человека, особенно эмоционального.

В своих работах он отмечает, что стрессоустойчивость – это взаимодействие этих компонентов, которое помогает человеку успешно справляться

со стрессом в эмоциогенных ситуациях, что способствует успешности деятельности [2].

В своих работах раскрывали проблему стрессоустойчивости Р. Лазарус, Л. Мерфи, Г. Селье, С. Коухена и Г. Виллиансона, и др. Специфика развития стрессоустойчивости студентов раскрывается в работах Б.Г. Ананьева, Б.А. Вяткина, А.Н. Глушко, С.В. Субботина [3].

Термин «тревожность» многие авторы рассматривают как черту личности человека. Эта черта не проявляется непосредственно в поведении человека,

она представляет собой некую призму, через которую тревожный человек смотрит на мир и то, как он с ним взаимодействует. Для тревожных людей мир полон опасностей и угроз, необходимо всегда быть готовым дать отпор, совладать со стрессом [4].

Проблемы личностной тревожности рассматриваются в работах Ф.Б. Березина, С.Ю. Головина, В.В. Давыдова, Ч.Д. Спилбергера,

С целью изучения взаимосвязи стрессоустойчивости и личностной тревожности у студентов с разным уровнем саморегуляции было проведено эмпирическое исследование на базе Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет». Выборку исследования составило 100 студентов бакалавриата очной формы обучения в возрасте от 19 до 23 лет, средний возраст 21,3 года. Из них студентов с высоким уровнем саморегуляции – 41 человек, студентов со средним уровнем саморегуляции – 45 человек, студентов с низким уровнем саморегуляции – 14 человек.

Для проведения исследования подобраны адекватные его целям и задачам методики: «Тест самооценки стрессоустойчивости» С. Коухена и Г. Виллиансона, шкала реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергер в адаптации Ю. Л. Ханина, опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой.

Из результатов процентного распределения по показателю общей саморегуляции ($M_e=30$) выявлено, что 41% респондентов имеют высокий уровень, 45% - средний и 14% - низкий, что свидетельствует об уровне развития выше среднего и характеризует группу, как самостоятельных, гибко и адекватно реагирующих на изменение условий, выдвигающих и достигающих цели.

Из результатов процентного распределения по показателю планирования ($M_e=6$) выявлено, что 36% респондентов имеют высокий уровень, 51% - средний и 13% - низкий, что свидетельствует о среднем уровне развития и характеризует группу, как умеющих осознанно планирующих свою деятельность и формирующих детализированные планы, однако планы могут быть подвержены частой смене.

Из результатов процентного распределения по показателю моделирования ($M_e=6$) выявлено, что 40% респондентов имеют высокий уровень, 46% - средний и 14% - низкий, что свидетельствует о среднем уровне развития и характеризует группу, как имеющих представления о внешних и внутренних значимых условиях, способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, однако могут не всегда замечать изменение ситуации.

Из результатов процентного распределения по показателю программирования ($M_e=6$) выявлено, что 14% респондентов имеют высокий уровень, 63% - средний и 23% - низкий, что свидетельствует о среднем уровне развития и характеризует группу, как имеющих потребность продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, однако не всегда могут самостоятельно сформировать программу действий.

Для сравнения результатов показателей методики «Шкала оценки реактивной и личностной тревожности» (Ч.Д. Спилберг, Ю.Л. Ханин), было выявлено процентное распределение по группам студентов с разным уровнем саморегуляции.

Из процентного распределения по показателю «Личностной тревожности» выявлено, что 44% студентов 1 группы, 71% из 2 группы и 57% из 3 группы имеют высокий уровень. Это свидетельствует о наличии сильной тревоги и восприятие большинства ситуаций как угрожающих. Данный показатель на среднем уровне проявляется у 54% в 1 группе, у 29% во 2 группе и 43% в 3 группе. Примечательно, что низкая личностная тревожность наблюдается только у группы с высоким уровнем саморегуляции.

Подводя итог результатов эмпирического исследования с помощью методик изучения шкалы оценки реактивной и личностной тревожности, теста самооценки стрессоустойчивости и опросника «Стиль саморегуляции поведения», можно сделать следующие выводы, что у большинства студентов саморегуляция проявляется на высоком и среднем уровне. Это характеризует группы как способных управлять своим поведением или деятельностью.

Для проверки гипотезы о том, что существует статистически значимая взаимосвязь между показателями саморегуляции и тревожности у студентов с разным уровнем саморегуляции был проведён корреляционный анализ с помощью непараметрического критерия Смирмена.

Результаты корреляционного анализа по подгруппе студентов, с высоким уровнем саморегуляции, показали наличие статистически значимых взаимосвязей между общим уровнем саморегуляцией и стрессоустойчивостью, реактивной и личностной тревожностью. Между тревожностью и гибкостью, стрессоустойчивостью. Данные представлены в таблице 1. Можно отметить, что для группы студентов с высоким уровнем саморегуляции характерна более слабая взаимосвязь между показателями.

Таблица 1 – Результаты корреляционного анализа по группе студентов с высоким уровнем саморегуляции

		Реактивная тревожность	Личностная тревожность	Самооценка стрессоустойчивости
Моделирование	Коэффициент корреляции			-0,342*
	Знач. (2-х сторон-			0,029

	няя)			
	N			41
Гибкость	Коэффициент корреляции	-0,444**	-0,364*	-0,527**
	Знач. (2-х сторонняя)	0,004	0,019	0,000
	N	41	41	41
Общий уровень саморегуляции	Коэффициент корреляции	-0,385*	-0,384*	-0,356*
	Знач. (2-х сторонняя)	,013	0,013	0,022
	N	41	41	41
Самооценка стрессоустойчивости	Коэффициент корреляции	0,755**	0,768**	
	Знач. (2-х сторонняя)	0,000	0,000	
	N	41	41	

Взаимосвязи общего уровня саморегуляции и стрессоустойчивости ($r = -0,356$; $p = 0,022$), личностной ($r = -0,384$; $p = 0,013$) и реактивной тревожности ($r = -0,385$; $p = 0,013$) могут говорить о том, что для студентов с высокой осознанной регуляцией своей деятельности наиболее характерно снижение стрессовых факторов и ситуаций, способствующих повышению тревожности, что приводит к неумению справляться с подобными ситуациями.

Результаты корреляционного анализа подтверждают гипотезу исследования о том, что существует статистически значимые взаимосвязи между показателями саморегуляции и тревожности у студентов с разным уровнем саморегуляции. Таким образом, тревожность и качество саморегуляции являются важными факторами для развития стрессоустойчивости личности. Чем более развиты эти качества, тем лучше человек справляется со стрессом и адаптируется к изменяющимся условиям.

Список литературы

1. *Субботин, С.В.* Устойчивость к психическому стрессу как характеристики метаиндивидуальности учителя: диссертация ... канд. психол. наук:

19.00.07 / Субботин Сергей Васильевич. – Пермь, 1992. – 152 с. // [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-01/dissertaciya-ustoychivost-k-psihicheskemu-stressu-kak-harakteristika-metaindividualnosti-uchitelya>

2. Варданян, Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости / Б.Х. Варданян // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. – М.: Наука, 1983. – С. 542-543.

3. Церковский А.Л. Современные взгляды на проблему стрессоустойчивости // Вестник ВГМУ. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-vzglyady-na-problemu-stressoustoychivosti> (дата обращения: 29.10.2023).

4. Айзенк Г. Психологические теории тревожности. // Тревога и тревожность / Под ред. В. М. Астапова. СПб., 2021.

УДК 373.29.018.1:159.9.072

Е. А. Широкова,
Е. А. Shirokova
Н. Е. Жданова
N. E. Zhdanova

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
zne1976@gmail.com*

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К
ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ С
ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL READINESS FOR SCHOOL IN
THE CONTEXT OF INTERACTION OF PARENTS WITH OLDER PRE-
SCHOOL CHILDREN**

Аннотация. В статье изложены результаты проведенного эмпирического исследования психологической готовности к школе детей старшего дошкольного возраста в аспекте их взаимодействия с родителями, определе-

ны достоверные различия в уровне выраженности эмоционального взаимодействия в семьях девочек и мальчиков старшего дошкольного возраста. В результате корреляционного анализа были выявлены взаимосвязи между компонентами психологической готовности к школе и эмоционального взаимодействия родителей с детьми старшего дошкольного возраста. Мы также пришли к выводу о необходимости разработки и реализации программы развития компонентов психологической готовности к школе детей старшего дошкольного возраста.

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the psychological readiness for school of older preschool children in the aspect of their interaction with parents, identified significant differences in the level of expression of emotional interaction in the families of girls and boys of older preschool age. As a result of the correlation analysis, the interrelations between the components of psychological readiness for school and the emotional interaction of parents with older preschool children were revealed. We also came to the conclusion that it is necessary to develop and implement a program for the development of components of psychological readiness for school of older preschool children.

Ключевые слова: психологическая готовность к школе, компоненты психологической готовности к школе, отношение к обучению, взаимодействие родителей с детьми, дети старшего дошкольного возраста.

Keywords: psychological readiness for school, components of psychological readiness for school, attitude to learning, interaction of parents with children, older preschool children.

Психологическая подготовка к школьному обучению обычно является совместным делом родителей, как правило, воспитателей детского сада и учителей, как правило, начальной школы. При этом главная роль в учебно-педагогическом взаимодействии, как правило, отводится взрослому. Как правило, анализ роли взрослого в подготовке ребенка к школе, как правило, и адаптации к школе, как правило, выявляет повышенный интерес специали-

стов, как правило, к изучению роль родителей, как правило, в формировании, как правило, качеств, необходимых будущему школьнику.

Если родители принимают ребенка, уделяют ему достаточно внимания, разделяют его интересы, являются положительным примером для подражания, тогда ребенок развивается полноценно благодаря тому, что он находится в адекватных условиях для развития. Если же родители не принимают ребенка, интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся взрослому человеку не-серьезными, и он игнорирует их, то ребенок не видит смысла и стремления к положительным действиям, которые могли бы способствовать более благоприятной психологической готовности к школьному обучению.

Эмпирическая работа О.О. Гониной и М.А. Жаровой подтверждает наличие взаимосвязи между переменными, отражающими степень сформированности мотивационной готовности дошкольников, и переменными, отражающими особенности содержания общения детей с родителями [2].

В статье А-Р. Р. Оспанова анализируются данные о типах родительских отношений к ребёнку с точки зрения педагогики и психологии, а также взаимосвязь типов родительских отношений и психологической готовности детей-дошкольников к обучению в школе [6].

Подтверждение о том, что представления родителей связаны с уровнем психологической готовности к школе детей описано в исследовательской работе М.В. Климаковой, Ю.А. Кочетовой и А.Э. Сакадановой [5].

О роли детско-родительских отношений как фактора успешной адаптации детей к обучению в школе описано в работе Г.И. Вильдановой, Г.Р. Фаттаховой и А.Р. Биктагировой [1].

Эмпирическое исследование Н.А. Грищенко и Е.В. Карпинской направлено на исследование личностной готовности старших дошкольников к обучению в школе в контексте воспитательного потенциала семьи [3].

В статье Г.И. Давыдовой описывается то, что развитие психологической готовности дошкольников, связанное с развитием самооценки

и направленности личности в семье, во многом определяется стилем семейного воспитания [4].

Приведенные обстоятельства дают основание утверждать, что стиль взаимодействия родителей с детьми дошкольного возраста имеет тенденцию к влиянию на психологическую готовность к школе и успеваемость ребенка в школьном обучении в младшем школьном возрасте.

Исходя из описанного выше определяется актуальность изучения таких феноменов, как психологическая готовность к школе и детско-родительские взаимоотношения в семьях с детьми старшего дошкольного возраста.

Цель работы: проведение сравнительного анализа в выявлении различий в уровне выраженности компонентов психологической готовности к школе между мальчиками и девочками старшего дошкольного возраста; различий в уровне выраженности эмоционального взаимодействия в семьях девочек и мальчиков старшего дошкольного возраста и проведение корреляционного анализа взаимосвязей между психологической готовностью к школе и эмоциональным взаимодействием родителей с детьми старшего дошкольного возраста для разработки и реализации программы развития компонентов психологической готовности к школе детей старшего дошкольного возраста.

Испытуемым предъявлялся следующий диагностический инструментарий: тест школьной зрелости Керна-Йирасека; методика «Отношение ребенка к обучению в школе» Л.И. Божович; тест «Графический диктант» Д.Б. Эльконина; опросник «Взаимодействие родителя с ребенком» И.М. Марковской.

Общее количество участников исследования составило 60 испытуемых в возрасте от 6 до 7 лет - 30 мальчиков и 30 девочек старшего дошкольного возраста.

Выборка поделена на подвыборки по полу (мальчики и девочки старшего дошкольного возраста).

По результатам сравнительного анализа было выявлено, что существуют достоверные различия во взаимодействии с детьми в семьях мальчиков и девочек дошкольного возраста по стилю взаимодействия «мягкость-строгость» ($U = 305,5$; $p = 0,032$). Мамы девочек дошкольного возраста проявляют к ним больше строгости, чем к мальчикам. Скорее всего, это связано с тем со стереотипами в воспитании девочек. Чем строже воспитывать, тем более сознательной, ответственной и разумной будет девочка.

Также выявлены достоверны различия во взаимодействии с детьми в семьях мальчиков и девочек дошкольного возраста по стилю взаимодействия «отстраненность-сотрудничество» ($U = 318,0$; $p = 0,050$). Обнаружено, что мамы мальчиков больше склонны отстраняться от сотрудничества, чем мамы девочек. Возможно, в семьях мальчиков мамы отдают предпочтение предоставлению ответственности своему ребенку.

Таким образом, гипотеза о существовании достоверных различий в уровне выраженности эмоционального взаимодействия в семьях мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста нашла свое подтверждение.

Гипотеза о существовании достоверных различий в уровне выраженности компонентов психологической готовности к школе между мальчиками и девочками старшего дошкольного возраста не нашла свое подтверждения.

В результате проведения корреляционного анализа нами были выявлены значимые межкорреляционные взаимосвязи в подвыборке мальчиков и подвыборке девочек.

В подвыборке мальчиков старшего дошкольного возраста наблюдается отрицательная среднезначимая взаимосвязь между уровнем интеллектуального развития и стилем взаимодействия мамы с ребенком «мягкость-строгость» ($r = -0,426$; $p = 0,019$). Это свидетельствует о том, что чем более мягкие мамы в общении с сыновьями, тем ниже уровень интеллекта у мальчиков. Как правило, в данном возрасте мальчики не проявляют много усидчивости и терпения на занятиях. Если мамы не проявляют строгость и

настойчивость в вопросах обучения, то в последующем у мальчиков наблюдаются проблемы в усвоении программы обучения.

Обнаружены значимые отрицательные корреляционные взаимосвязи между отношением к обучению мальчиков и стилем взаимодействия мамы с ребенком «дистанция-близость» ($r = -0,386$; $p = 0,035$), а также стилем взаимодействия отца с ребенком «непоследовательность-последовательность» ($r = -0,388$; $p = 0,034$). Чем больше матери эмоционально дистанцируются от мальчика, тем ниже его готовность к обучению в школе. Чем больше отцы непоследовательны в своем воспитании к ребенку, тем ниже его психологическая готовность к школе. Подготовка к школе – эмоционально сложный период для детей. Дошкольники нуждаются в поддержке и понимании. Кроме того, обучение в школе требует соблюдения дисциплины и последовательности. Если же отцы эмоционально нестабильны в своих реакциях, то велика вероятность, что мальчики будут так же вести себя в школе.

В подвыборке девочек обнаружена значимая положительная корреляционная взаимосвязь между уровнем интеллектуального развития и стилем взаимодействия мамы с ребенком «мягкость-строгость» ($r = 0,415$; $p = 0,023$). Чем больше мягкости проявляют матери во взаимоотношениях с дочерьми, тем выше уровень интеллектуального развития девочек. Девочки в большей степени склонны воспринимать спокойное и доброжелательное отношение. Так, спокойное отношение матерей к развитию девочек способствует повышению их любознательности.

Выявлена значимая отрицательная корреляционная взаимосвязь между уровнем интеллектуального развития и стилем взаимодействия отца с ребенком «отсутствие сотрудничества» ($r = -0,459$; $p = 0,011$). Чем выше отсутствие сотрудничества отца с дочерьми, тем ниже уровень интеллектуального развития девочек. Многочисленные исследования показывают, что именно воспитание отца влияет на интеллектуальное развитие. Если отец отстраняется от вопросов развития девочки, то их дочери, как правило, не стремятся к любознательности и не заинтересованы в обучении.

Таким образом, гипотеза о существовании взаимодействия между компонентами психологической готовности и эмоциональным взаимодействием родителей с мальчиками и девочками нашла свое подтверждение.

Обобщение результатов исследования позволило говорить о необходимости разработки и реализации программы развития компонентов психологической готовности к школе детей старшего дошкольного возраста.

Данная программа позволит сформировать внутреннюю позицию дошкольников старшего возраста, коммуникативные навыки в общении со сверстниками, педагогами и своими родителями; развивать интеллектуальную готовность; снизить чувство тревожности, связанное с переменой ведущей деятельности старших дошкольников. Данная программа поможет старшему дошкольнику в будущем правильно относиться к любым изменениям в жизни при сохранении физического и психического здоровья.

Список литературы

1. Вильданова, Г. И. Детско-родительские отношения как фактор успешной адаптации детей к обучению в школе / Г. И. Вильданова, Г. Р. Фаттахова, А. Р. Биктагирова. – Текст : непосредственный // Человек в условиях социальных изменений : материалы международной научно-практической конференции, Уфа, 18 апреля 2023 г. – Уфа : Башкир. гос. пед. ун-т им. М. Акмуллы, 2023. – С. 155–159.

2. Гонина, О. О. Общение дошкольников с родителями как фактор мотивационной готовности к школьному обучению / О. О. Гонина, М. А. Жарова. – Текст : электронный // Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов : межвузовский сборник научных статей с международным участием. – Барановичи : Баранович. гос. ун-т, 2020. – Вып. 9. – С. 57–65. – URL: <https://rep.barsu.by/handle/data/6610>.

3. Грищенко, Н. А. Роль семьи в формировании личностной готовности ребенка старшего дошкольного возраста к школе / Н. А. Грищенко, Е. В.

Карпинская. – Текст : электронный // Актуальные проблемы психолого-педагогического образования : сборник научных статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Сургут, 19 апреля 2019 г. – Сургут, 2019. – С. 189–195. – URI: <http://dspace.ltsu.org/handle/123456789/4545>.

4. Давыдова, Г. И. Направленность личности дошкольников как фактор психологической готовности к школе / Г. И. Давыдова. – Текст : электронный // Гуманитарные науки. – 2023. – № 3 (63). – С. 159–167. – URI: <https://gpa.cfuv.ru/attachments/article/6016/22%202023%203%20DAVYDOVA%20G.%20I.pdf>.

5. Климакова, М. В. Представления современных родителей о психологической готовности к школе / М. В. Климакова, Ю. А. Кочетова, А. Э. Сакаданова. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10, № 3. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/06PSMN322.pdf>.

6. Оспанов, А. Р. Р. Типы родительского отношения к обучению / Оспанов А. Р. Р. – Текст : непосредственный // Инновационный потенциал развития общества: взгляд молодых ученых : сборник научных статей 3-й Всероссийской научной конференции перспективных разработок, Курск, 01 декабря 2022 г. – Курск : Юго-Зап. гос. ун-т, 2022. – Т. 2. – С. 447–450.

УДК 33(07)

Е.В. Шишкина, Е.В. Евплова, В.Р. Якупов

E.V. Shishkina, E.V. Evplova, V.R. Yakupov

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Челябинск

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

ekaterina@evplova.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ КАК ЭЛЕМЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ШКОЛЬ- НИКОВ

FORMATION OF FINANCIAL LITERACY AS AN ELEMENT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN

Аннотация. В статье построена структурно-содержательная модель формирования финансовой грамотности школьников как элемента их профессионального становления, которая состоит из трех блоков – диагностического, содержательно-методического и контрольно-оценочного.

Abstract. The article constructs a structural and content model for the formation of financial literacy in schoolchildren as an element of their professional development, which consists of three blocks - diagnostic, content-methodological and control-evaluative.

Ключевые слова: финансовое просвещение, моделирование, структурно-содержательная модель и др.

Keywords: financial education, modeling, structural and content model, etc.

Быстро меняющиеся экономическая ситуация в нашей стране выдвигает новые требования к подрастающему поколению. Большая часть знаний и умений, которые приобретаются в ходе обучения в школе устаревают. Безусловно, предметные, метопредметные и личностные знания, всегда будут занимать важное место при оценке общего уровня грамотности выпускника школы. Однако новейшие технологии, нестабильная экономическая ситуация и современная организация труда требуют от нового поколения других качеств, выходящих за рамки узкоспециальной подготовки. Такие навыки, дающие ключ к успешной профессиональной и личной жизни, называют функциональной грамотностью. Речь идет о множестве персональных качеств и социальных навыков, формирующих наряду с предметными знаниями, а также способность применять приобретенные знания, умения и навыки для решения жизненных задач в различных сферах. Смысл функциональной грамотности заключается в осознанном выходе за границы конкретного предмета, а точнее – синтезировании всех предметных знаний для решения конкретной задачи.

На сегодняшний день устоялось мнение о том, что функциональная грамотность включает в себя такие составляющие, как читательская, матема-

тическая, естественно-научная, финансовая грамотность; глобальные компетенции и креативное мышление.

При этом финансовая грамотность можно рассматривать как элемента профессионального становления школьников, включающая в себя финансовые знания, финансовое поведение и финансовые установки.

Изучение проблемы формирования финансовой грамотности как элемента профессионального становления школьников позволяет говорить о том, что на сегодняшний день нет единства в понимании некоторых теоретико-методологических вопросов формирования финансовой грамотности, слабо изучены процессы формирования финансовой грамотности у школьников и т.д.

Для изучения вышеизложенной проблемы мы обратились к методу моделирования, разработав структурно-содержательную модель формирования финансовой грамотности школьника как элемента его профессионального становления.

Разработка указанной модели позволит решить множество задач, способных лучше изучить объект оригинал [1]:

- понять, как устроен изучаемый объект – формирование финансовой грамотности школьников;
- определить структуру финансовой грамотности школьников;
- управлять процессом формирования финансовой грамотности школьников;
- определить наилучшие способы управления процессом формирования финансовой грамотности как основополагающей составляющей функциональной грамотности школьников при заданных условиях, целях и критериях.

Отметим, что моделирование – творческий процесс, характеризующийся поливариантностью, при этом модель должна иметь сходство с объектом-оригиналом [2].

Необходимость разработки представленной модели вызвана еще и тем, что на сегодняшний день структурно-содержательная модель формирования

финансовой грамотности школьников не нашла своего отражения в педагогической теории. В связи с этим ниже остановимся на описании указанной модели, которая будет состоять из трех взаимосвязанных блоков: диагностический, содержательно-методический, результативный (рис. 1), в каждом из которых представлена цель, функции, методы и результат реализации блока.



Рис. 1. Структурно-содержательная модель формирования финансовой грамотности школьников

Первый блок – диагностический – заключается в определении начального уровня сформированности финансовой грамотности (финансовые знания, финансовое поведение, финансовые установки), результаты данного блока могут быть представлено на трех уровнях – низком, среднем, высоком.

В рамках реализации данного блока модели целесообразно использовать следующие методы: тестирование, опрос, беседа, наблюдение и др.

Цель содержательно-методического блока – обеспечение формирования финансовых знаний, финансового поведения, финансовых установок. Для этого необходимо исходить из идеи интеграции разнообразных по содержанию форм, методов и средств организации образовательного процесса в системе общего образования.

В качестве ведущих форм организации образовательного процесса рекомендуем проводить урок-презентация, урок-визуализации, урок-ситуация, тренинг, мастер-класс и пр.

В качестве методов обучения нам представляется целесообразным использование активных и интерактивных методов. Отметим, что перечисленные выше формы и методы обучения не способны сформировать финансовую грамотность. Все зависит от их комплексного использования, что будет наглядно продемонстрировано при описании этапов формирования финансовой грамотности школьников.

Запланированный результат содержательно-методического блока модели – сформированность финансовых знаний, финансового поведения, финансовых установок у школьников.

После первичной диагностики уровня сформированности финансовой грамотности (диагностический блок модели) и действий, направленных на формирование финансовых знаний, финансового поведения, финансовых установок (содержательно-методический блок модели), появляется необходимость отслеживания эффективности этих действий, т.е. определить результат процесса формирования финансовой грамотности, который будет отражен в контрольно-оценочном блоке структурно-содержательной модели.

Цель контрольно-оценочного блока – выявление итогового уровня сформированности финансовой грамотности школьников и соотнесение полученных результатов с желаемыми.

В рамках реализации контрольно-оценочного блока используются те же методы, которые использовались на этапе реализации диагностического блока модели: тестирование, опрос, беседа, наблюдение и др.

Результат реализации контрольно-оценочного блока – определение итогового уровня сформированности финансовых знаний, финансового поведения, финансовых установок.

Таким образом, нами построена структурно-содержательная модель формирования финансовой грамотности школьников как элемента их профессионального становления, которая состоит из трех блоков – диагностического, содержательно-методического и контрольно-оценочного.

Список литературы

1. Романов Е.В. Моделирование образовательных процессов в учебно-творческой деятельности студентов / Е.В. Романов // Образование и наука. – 2000. – № 4 (6). – С. 61–75.
2. Яковлев Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

УДК 378.147

А.В. Шушпанова

A.V. Shushpanova

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»,

г. Екатеринбург

Russian state vocational pedagogical university,

Ekaterinburg

shushpanova.ann@mail.ru

СУЩНОСТЬ И СТАДИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ»

THE CONTENT AND STAGES OF THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CATEGORY "PROFESSIONAL DEVELOPMENT"

Аннотация. В статье рассматриваются различные подходы к трактовке термина «профессиональное становление» и классификации стадий, предложенные различными учёными.

Abstract. The article discusses various approaches to the interpretation of the term "professional formation" and the classification of stages proposed by various specialists.

Ключевые слова: профессиональное становление, этапы профессионального становления, профессиональная идентификация, профессионализация, профессиональное развитие.

Keywords: professional formation, stages of professional formation, professional identification, professionalization, professional development.

Проблема профессионального становления личности является одной из наиболее значимых проблем у начинающих специалистов. Анализируя начальный этап профессионализации молодых специалистов, следует рассматривать данный период как одну из составляющих интегрального процесса развития личности.

Интерес к категории «профессиональное становление» в разное время проявляли отечественные и зарубежные социологи, психологи и педагоги, такие как: Белокрылова Г.М., Бодров В.А., Зеер Э.Ф., Кудрявцев Т.В., Кузьменкова О.В., Левитан К.М., Маркова А.К., Матолыгина Н.В., Митина Л.М., Поваренков Ю.П., Рябоконь Е.А., Сыманюк Э.Э., Сьюпер Д. и др. В своих научных трудах исследователи по-разному трактуют «профессиональное становление», а также используют его в качестве синонимов наряду с такими терминами, как «профессионализация», «профессиональное развитие», «идентификация личности с профессией», «вхождение в профессию», «профессиональное самоопределение», «профессиональное формирование».

Ученые предлагают различные, но имеющие общие черты, трактовки данного понятия, что объясняется спецификой восприятия термина каждого из них. Посредством анализа трактовок термина экспертами и специалистами целостное восприятие термина «профессиональное становление» и его содержание будет раскрыто более точно.

Стоит отметить, что в научной литературе в имеющихся дефинициях «профессионального становления» отмечаются три подхода: педагогический – с данной точки зрения процесс профессионализации рассматривается с позиции управленческого подхода; психологический – в данном подходе исследуется реализация личности посредством профессии; а также социологический, который изучает взаимосвязь профессионала с социальными требованиями.

Таблица 1 – Анализ термина «профессиональное становление»

Психологический подход	Зеер Э.Ф.	Развитие личности в процессе выбора профессии, профессионального образования и подготовки, а также продуктивного выполнения профессиональной деятельности [3, с. 9].
	Митина Л.М. и Кузьменкова О.В.	Динамичный и непрерывный процесс, детерминируемый внутренней активностью личности [8, Электронный ресурс].
	Белокрылова Г.М.	Процесс самореализации личности в профессиональной деятельности на основе наиболее полного использования своих способностей и возможностей [1, Электронный ресурс].
	Маркова А.К.	Процесс становления профессионала. Этот процесс включает: выбор человеком профессии с учетом своих собственных возможностей и способностей; освоение правил и норм профессии; формирование и осознание себя как профессионала, обогащение опыта профессии за счет личного вклада, развитие своей личности средствами профессии и др. [6, С. 120-121].
Педагогический подход	Левитан К.М.	Решение профессионально значимых, все более усложняющихся задач – познавательных, морально-нравственных и коммуникативных, в процессе чего профессионал овладевает необходимым комплексом, связанным с его профессией деловых и нравственных качеств [5, с. 34].
	Матолыгина Н.В.	Это динамическое свойство личности, связанное с формированием и развитием личностных и профессиональных качеств, осознанным отношением к избранной профессии, влияющим на профессиональную подготовку и профессиональную деятельность [7, С. 40-41].
	Рябokonь Е.А.	Поэтапный, динамичный и управляе-

		мый процесс вхождения в профессию, в ходе которого происходят качественные преобразования личности, ведущие к развитию и изменению личностных и профессиональных качеств, формированию позитивного отношения к профессии и овладению профессиональными знаниями и умениями [2, с. 18].
Социологический подход	Поваренков Ю.П.	Процесс поэтапного разрешения комплекса противоречий, согласования различных тенденций и требований, которые задаются базовым противоречием между социально-профессиональными требованиями, предъявляемыми к индивиду, и его желаниями, возможностями по их реализации [9, с. 69].

Отечественный психолог Зеер Э.Ф. в своей трактовке обращает внимание на то, что личность начинает развиваться уже на этапе выбора профессии, что обосновывает значимость данного этапа в профессиональной деятельности.

Аналогичной точки зрения придерживаются психологи Митина Л.М. и Кузьменкова О.В., которые также связывают процесс профессиональной идентификации со становлением личности, обращая внимание на такие свойства данного процесса, как динамичность и непрерывность.

Ученый в области педагогики Левитан К.М. акцентирует внимание на нравственной составляющей профессионального становления.

Психолог Белокрылова Г.М. дает достаточно точное и содержательное определение процессу идентификации личности с профессией, указывая на осуществление человеческого назначения и призвания в профессии.

Педагог Матолыгина Н.В. в своих трудах определяет профессиональное становление как свойство человека, которое позволяет развиваться не только профессионально, но и личностно.

По утверждению педагога Рябоконт Е.А. процесс вхождения человека в профессию сопровождается качественными изменениями, которые содействуют эффективному и продуктивному овладению профессионально значимых качеств и умений.

Исследователь в области общей и социальной психологии Поваренков Ю.П. полагает, что профессиональное развитие имеет социальный аспект, поскольку интересы общества коррелируются с интересами отдельно взятого индивида.

Специалист в области психологии профессионализма Маркова А.К. в своем определении указывает на то, что данный процесс связан с управленческой составляющей, а именно с самоактуализацией и самопроектированием. Это означает, что управленческая парадигма в данном случае реализуется посредством планирования, самостоятельного выбора всевозможных способов развития, а также формирования собственного стиля профессиональной деятельности.

В связи с тем, что на сегодняшний день все более актуальным становится вопрос управления процессом профессионального становления, поскольку он играет ключевую роль не только в успешной карьере, но и самоактуализации личности, возникает вопрос об этапах профессионального становления – какие выявляются особенности и ставятся задачи на каждой стадии процесса, чтобы избежать профессиональных сложностей. Обратившись ко всем имеющимся на данное время исследованиям ученых со всего мира, стоит сказать, что вопрос упорядочивания этапов и стадий профессионального становления все еще считается исследуемым. На данный момент единой классификации не существует так же, как и не определено точное количество ведущих механизмов детерминаций деятельности профессии, и эксперты в области психологии и социологии предлагают свои собственные классификации, включающие так или иначе схожие стадии, этапы, фазы.

Так, Климов Е.А. выделяет основные фазы развития профессионала, которые дают представление о целостном жизненном пути и о системных отношениях, характеризующих личность:

1. Стадия предыгры (от рождения до 3 лет) – этап освоения функций восприятия, движения, речи, простейшие правила поведения и моральные

оценки, которые становятся основой дальнейшего развития и приобщения человека к труду;

2. Стадия игры (от 3 до 6-8 лет) – этап знакомства с конкретными профессиями в процессе игры;

3. Стадия овладения учебной деятельностью (от 6-8 до 11-12 лет) – этап развития функций самоорганизации;

4. Фаза оптации (от 11-12 до 14-18 лет) – период, когда человек обретает озабоченность вопросами выбора профессии или ее вынужденной перемены и делает этот выбор;

5. Фаза адепта – период, когда человек, встал на путь приверженности к профессии и осваивает ее;

6. Фаза адаптации – подразумевает адаптацию к нормам коллектива, решение разнообразных профессиональных задач;

7. Фаза интернала – вхождение в профессию в качестве полноценного коллеги, способного стабильно работать на нормальном уровне;

8. Фаза мастерства – этап, когда профессионал выделяется или какими-то специальными качествами, умениями или универсализмом, широкой ориентировкой в профессиональной области, или тем и другим;

9. Фаза авторитета – в зависимости от принятых в данной профессии форм аттестации работников специалист имеет те или иные формальные показатели квалификации, профессиональные задачи он решает за счет большого опыта, умелости, умения организовать свою работу, окружить себя помощниками.

10. Фаза наставничества – стадия, когда специалист, способен передать свой опыт ученикам [4, Электронный ресурс].

Вышеизложенная классификация позволяет сделать вывод, что высший уровень развития любого специалиста – это педагогический уровень. Именно педагогика и образование составляют фундамент человеческой культуры, так как обеспечивают преемственность и сохранение опыта человечества.

Таким образом, профессиональное становление следует определять, как длительный процесс становления профессионала, в ходе которого происходят преобразования в профессионально-личностном направлении, что обуславливает необходимость разделения данного процесса на этапы.

Список литературы

1. *Белокрылова, Г. М.* Профессиональное становление студентов-психологов: автореферат диссерт. канд. псих. наук (19.00.5), 1997. – 188 с. Электронный ресурс. URL: <https://www.dissercat.com/content/professionalnoe-stanovlenie-studentov-psikhologov>
2. *Булгакова, Е.В.* Профессиональное становление студентов вуза в процессе гуманитарной подготовки: автореферат дис. кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Кемеров. гос. ун-т. – Кемерово, 2005. – 21 с.
3. *Зеер, Э.Ф.* Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер // 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
4. *Климов, Е.А.* Введение в психологию труда: Учебник для вузов / Е.А. Климов // М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 350 с. Электронный ресурс. URL: <https://refdb.ru/look/2498359-pall.html>
5. *Левитан, К.М.* Личность педагога: становление и развитие / К.М. Левитан // Саратов, 1991. – 135 с.
6. *Маркова, А.К.* Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд Знание, 1996. – 308 с.
7. *Матолыгина, Н.В.* Профессиональное становление студентов на основе индивидуально-творческого подхода в условиях педагогического колледжа: дис. канд. пед. наук / Н.В. Матолыгина. – Кемерово, 2010. – 221 с.
8. *Митина, Л.М., Кузьменкова О.В.* Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя / HR-портал // Психология: личность и бизнес. – 01.01.2005. Электронный ресурс. URL: <https://hr-portal.ru/article/psihologicheskie-osobennosti-vnutrilichnostnyh-protivorechiy-uchitelya>
9. *Поваренков, Ю.П.* Психологические основы целостного подхода к процессу профессионализации личности [Текст] / Ю.П. Поваренков // Психо-

логические исследования проблемы формирования профессионала. – М.: ИП АН СССР, 1991. – С. 67-83.

УДК 371.134

Д.В. Яшкина

D.V.Jashkina

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»,*

г. Екатеринбург

Russian state vocational pedagogical university,

Ekaterinburg

Dina-vikja@yandex.ru

АДАПТАЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

ADAPTATION IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A PSYCHOLOG TEACHER

Аннотация. В статье рассматривается вопрос вхождения в профессиональную деятельность педагога-психолога, этапы профессионального становления специалиста в профессии. Показан теоретический анализ периода адаптации специалиста в профессиональной деятельности.

Abstract. The article deals with the issue of entering the professional activity of a teacher-psychologist, the stages of professional formation of a specialist in the profession. The theoretical analysis of the period of adaptation of a specialist in professional activity is shown.

Ключевые слова. Период адаптации, профессионализм, профессиональный рост, профессиональное становление.

Keywords. Period of adaptation, professionalism, professional growth, professional formation.

Адаптация человека в профессиональной деятельности в современном динамично развивающемся обществе особенно актуальна. Заканчивая профессиональное обучение, очень часто специалист оказывается один на один с

профессиональными задачами, которые требуют зачастую полного включения с первого дня работы в должности. Во многом содействует результативности процесса адаптации в профессиональной деятельности наличие наставника, ментора, который поможет, подхватит и направит в нужное русло, деятельность вновь принятого сотрудника, процесс адаптации будет менее болезненным. В настоящее время дефицит психологов в сфере образования приводит к препятствиям периода адаптации в профессии молодых специалистов после окончания вуза. Процесс вхождения педагога-психолога в трудовую деятельность замедляется, соответственно снижается уровень эффективности его работы.

Неудовлетворенность условиями труда, содержание деятельности, должностные обязанности, трудовые отношения в коллективе, условия оплаты труда приведут к кризису профессиональных ожиданий на ранних этапах профессиональной деятельности. Профессиональное становление на этапе вхождения в профессию и первичной адаптации Э. Ф. Зеер характеризует кризисом профессиональных экспектаций (ожиданий), следующую стадию профессионального становления специалиста составляет кризис профессионального роста и кризис профессиональной карьеры [2, с.197]. Кризис профессионального роста возникает тогда, когда специалисты не осознают необходимость дальнейшего профессионального развития, после того как они овладели нормами и стандартами своей деятельности. На этапе вторичной профессионализации специалисты становятся настоящими профессионалами, способными выполнять свои обязанности на высоком уровне. Каждый кризис профессионального становления предполагает перестройку профессиональных установок и профессиональных ценностей.

Таблица 1. – Кризисы профессионального становления в трудовой деятельности.

Стадия профессионального становления	Кризис профессионального становления	Хронология кризисов
Профессиональная адаптация	Профессиональная экспектаций	От 1 недели до 6 месяцев
Первичная профессионализация	Профессиональный рост	3-5 лет

Вторичная профессионализация	Профессиональная карьера	8-10 лет
------------------------------	--------------------------	----------

Социально-психологические проблемы являются основой адаптационного периода специалиста в профессиональной деятельности. Выстраивание взаимоотношений с педагогическим коллективом и администрацией образовательной организации, с обучающимися и их родителями зависит от статуса педагога-психолога в целом, оказывая влияние на условия будущей деятельности специалиста. Анализ закономерностей профессионального самоопределения личности, как основы профессиональной адаптации, позволяет выделить ряд факторов, определяющих характер этого процесса:

1. Уровень профессиональной подготовки специалиста, сформированность практических навыков решения проблем, профессионально значимых личностных характеристик;
2. Формирование профессионального самосознания интериоризация системы ценностных ориентаций, необходимых для эффективной профессиональной деятельности;
3. Мотивационные факторы, способствующие профессиональной деятельности и профессиональному развитию и определяющие систему отношений с объектами профессионального взаимодействия и с самим собой как участником.

Представленные факторы универсальны, для любой профессиональной деятельности, но обладают уникальными свойствами, применяемыми к каждой конкретной профессии. В дальнейшем эти факторы рассматриваются в контексте профессиональной адаптации начинающих психологов.

Педагог-психолог – относится к социономической профессии, оказывает помощь субъектами образовательного пространства. И его профессиональная деятельность, предполагает активную личную включенность в работу. Это обуславливает наличие определенных факторов риска, препятствующих конструктивной профессиональной деятельности и влияющих на процесс профессиональной адаптации.

Успешная деятельность психолога в период адаптации прежде всего зависит от того насколько он соответствует ожиданиям администрации и педагогического коллектива. Ожидания, от которых зависит оценка работы специалиста, отношение к нему коллег и его статус, на самом деле не конкретизированы и не основаны на направлении его деятельности. Следует отметить, что ожидание быстрых результатов от деятельности психолога могут быть связаны, с проблемами, требующими длительной сложной и целенаправленной работы самого педагогического коллектива. Согласованность ожиданий коллег и соотношение целей психологической службы с реальными возможностями психологов позволит решить задачу адаптационного периода специалиста. Проблемы начинающего специалиста можно выделить в отдельные группы:

1. Организация трудовой деятельности. Начиная, свой профессиональный путь, психолог встречается с профессиональными требованиями и задачами, с условиями труда, с целой системой взаимоотношений в педагогическом коллективе и сталкивается с несоответствием полученных знаний и реальной практической деятельности.

2. Адаптация себя, как специалиста, в коллективе педагогов. Переход из одной организации в другую подразумевает прохождение стадий адаптации в новых условиях. У специалиста, закончившего вуз, не достаточно навыков, позволяющих сориентироваться в профессиональном социуме и занять положенную нишу.

3. Изменение собственных взглядов в процессе профессионализации. Анализируя свою деятельность, педагог постепенно меняет свое восприятие действительности.

4. Взаимодействие с детьми и родителями. Намеченная траектория работы с родителями и детьми эффективна, если учесть все факторы, способствующие продолжительному сотрудничеству, а именно вовремя учитывать потребности, запросы субъектов образовательного процесса.

5. Возрастные особенности специалиста влияют на деятельность в контексте качества оказываемых профессиональных действий.

Таким образом, процесс вхождения специалиста в профессию, после окончания вуза вызывает проблемы и трудности. Психолог, находясь у истоков своей деятельности, для решения проблем, использует свои способы решения возникающих задач, эффективность которых зависит от личного опыта специалиста. Приемлемым способом вхождения в новый коллектив считается постепенное ознакомление коллег с обязанностями психолога, его функциями (например, проведение рабочих встреч и советов), а также психологическое просвещение. Необходимо продемонстрировать свою профессиональную компетентность и навыки оказания психологической помощи сотрудникам в ситуациях конфликта трудовых взаимоотношений. Психологи должны продемонстрировать потенциал своей профессии и определить круг проблем, с которыми они смогут справиться. В тоже время психологи не должны бояться признавать границы своей компетенции.

Период адаптации психолога в профессиональной деятельности может продолжаться от полутора до трех лет и предполагает освоение особенностей профессии, ее специфику. Об успешном прохождении всех этапов профессиональной адаптации педагога-психолога свидетельствует удовлетворенность собственной профессиональной деятельностью. Способствует этому процессу непрерывное самосовершенствование и самообразование специалиста, постоянное пополнение багажа знаний расширяет возможности профессионала.

Список литературы

1. *Барахсанов В.П., Асекритова Т.Г., Бурцев К.С.* Педагогическое сопровождение адаптации молодого специалиста к профессиональной деятельности // Наука и образование. 2008. № 2. с. 39-43.

2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: учебное пособие для вузов / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. — 3-е изд., испр. и доп. Москва. Изд-во Юрайт, 2023. с.234

3. Дикая Л. Г. Адаптация: [методологические проблемы и основные](#) направления исследований // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы и перспективы / Отв. Ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. Москва. Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 17 -42.

4. Карелина И. М. Профессиональная адаптация работников // [Организационная психология](#) 2-е изд., испр. и перераб./ под .ред. П.К. Власова, С.А. Маничева, Г.В. Суходольского. Санкт-Петербург. Изд-во: С.-Петербургского ун-та; Харьков: Изд-во «Гуманитарный Центр»; Харьков, 2008. с.480.

5. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и спец. психологии / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. - 2-е изд., стер. Москва. Изд-во: Академия, 2004. с.476

Е.С. Ячmeneва

E.S.Yachmeneva

ФГАОУВО Российский государственный
профессионально-педагогический университет»,

г. Екатеринбург

Russian state vocational pedagogical university,

Ekaterinburg

elenaacmeneva31@gmail.com

МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНАЯ КОМНАТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАЗГРУЗКИ, КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ОХРАНЫ ТРУДА

MULTIFUNCTIONAL PSYCHOLOGICAL UNLOADING ROOM AS ONE OF THE MEANS OF LABOR PROTECTION

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования многофункциональной комнаты психологической разгрузки как средства охраны труда. Одна из задач, решаемая автором, – определение необходимости

внедрения совершенствования и расширения средств и методов охраны труда работников, в том числе за счет внедрения психологических методов безопасности труда.

Abstract. The article considers the possibilities of using a multifunctional psychological unloading room as a means of labor safety. One of the tasks solved by the author is to determine the necessity of introducing the improvement and expansion of means and methods of labor protection of workers, including through the introduction of psychological methods of labor safety.

Ключевые слова: многофункциональная комната психологической разгрузки; средства охраны труда; безопасность труда.

Keywords: multifunctional psychological unloading room; labor protection means; labor safety.

Психологическое благополучие работника во многом определяет профессиональное самосохранение в профессиональной деятельности, поэтому целесообразно рассмотреть феномен психологической безопасности в профессиональной деятельности [2,с.37] и в вопросах безопасности и охраны труда, тем более что психология безопасности рассматривает применение психологических знаний для обеспечения безопасности труда человека и составляет важное, если не ключевое, звено в структуре мероприятий по обеспечению безопасной деятельности человека.

Проблемы безопасности и травматизма работников на современных производствах невозможно решить только инженерными методами. Практика свидетельствует, что в основе аварийности и травматизма (от 60 до 90% случаев в зависимости от вида трудовой деятельности), достаточно часто лежат не инженерно-конструкторские ошибки, а организационно-психологические причины:

- низкий уровень профессиональной подготовки работников, в том числе по вопросам безопасности;
- низкий уровень стрессоустойчивости и жизнестойкости работников;

- низкая мотивация работников на выполнение трудовых задач;
- утомляемость работников, их неудовлетворительное психическое состояние и т. д.

Поэтому важную роль в организации охраны труда на предприятии играют профилактические и восстановительные мероприятия, направленные на устранение отрицательных последствий нервных перегрузок, эмоционального стресса и других неблагоприятных состояний. И в первую очередь, сюда следует отнести работу кабинетов психофизиологической разгрузки и мобилизации (многофункциональных комнат психологической разгрузки).

Рассматривая психологические факторы, улучшающие условия труда, с точки зрения их нормативной регламентации, нельзя не отметить, что Минтруд говорит, что работодатели обязаны оборудовать комнаты для отдыха сотрудников. Так, в письме ведомства сказано, что в соответствии с ч. 1 ст. 216.3 ТК РФ работодатель должен обеспечить санитарно-бытового обслуживания работников в соответствии с требованиями охраны труда.

Работодатель в рамках этой обязанности должен оборудовать:

- санитарно-бытовые комнаты;
- комнаты для приема пищи;
- комнаты для отдыха в рабочее время;
- комнаты для психологической разгрузки.

Кроме того, говоря о нормативной регламентации существующих психологических методов и средств, улучшающих условия труда, следует упомянуть документ – «МР 2.2.9.2311-07. 2.2.9. Состояние здоровья работающих в связи с состоянием производственной среды. Профилактика стрессового состояния работников при различных видах профессиональной деятельности. Методические рекомендации» (утв. Главным государственным санитарным врачом РФ от 18.12.2007) (вместе с «Методикой психической саморегуляции»), который устанавливают требования к обеспечению проведения комплекса мер профилактики стрессового состояния работников при различных видах нервно-напряженного, зрительно-напряженного и физического труда.

Необходимость организаций многофункциональных комнат психологической разгрузки на производствах, как одного из средств охраны труда подтверждается и проведённым эмпирическим исследованием.

В исследовании приняли участие 50 респондентов, респондентами являются работники предприятия с большой эмоциональной нагрузкой, работающие в сфере продаж. По результатам первичной обработки, опрошенные были разделены на 2 группы:

- занимающиеся физическим трудом – 16 человек;
- занимающиеся умственным трудом – 34 человек.

В процессе решения задач исследования, была использована разработанная анкета, состоящая из 19 вопросов.

По итогам было выявлено, что стресс на работе испытывают большинство участников исследования (Рис. 1).

5. Как часто в течении рабочей недели в Вашей профессиональной деятельности случаются стрессовые ситуации?
50 ответов

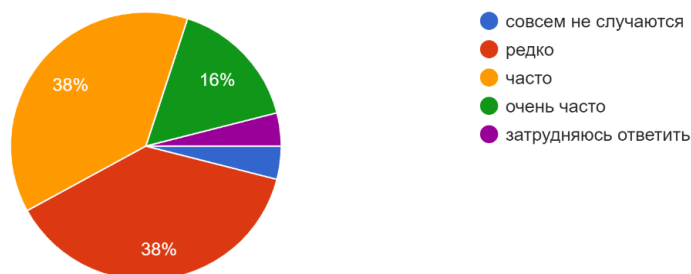


Рисунок 1 - Стрессовые ситуации на работе

Заболевания, спровоцированные профессиональной деятельностью имеют 40% участников исследования и еще у 24% есть все предпосылки заболеть – предполагаемая группа риска (Рис. 2).

7. Были ли у Вас заболевания спровоцированные Вашей профессиональной деятельностью?

50 ответов



Рисунок 2 - Профессиональные заболевания

Выявлено число участников получивших производственные травмы (Рис 3)

Данные травмы были получены во время трудовой деятельности, мы не можем утверждать, что они были осуществлены на эмоциональной основе. Но все травмы полученные сотрудниками несут эмоциональный характер.

12. Получали ли Вы производственные травмы?

50 ответов

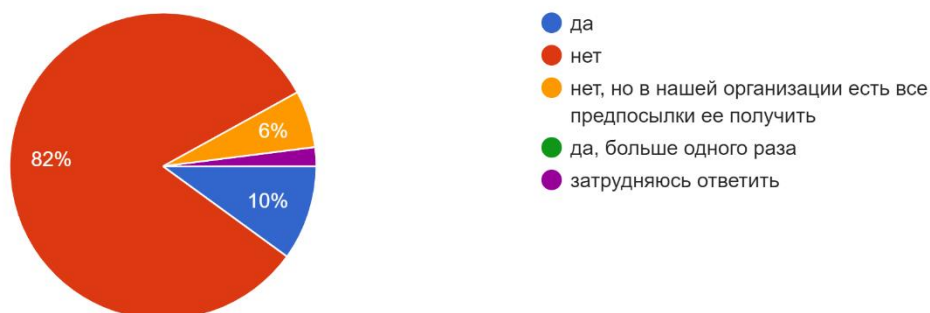


Рисунок 3 — Производственные травмы

Большее половины участников не устраивает заработная плата, что может послужить причиной стресса и неудовлетворенности работой, которые так же негативно сказываются на общем состоянии работников (Рис. 4)

18. Устраивает ли Вас уровень заработной платы ?
50 ответов

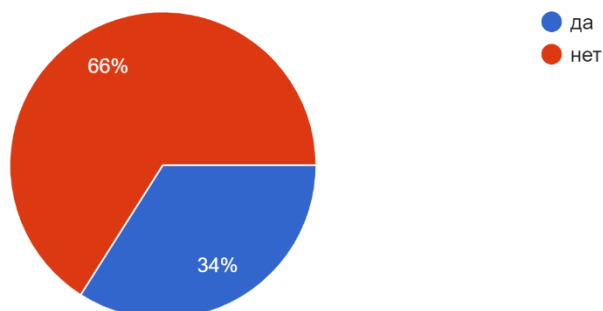


Рисунок 4 - Удовлетворенность заработной платой

Проанализировав данные проведенного исследования, можно сделать вывод, что работникам и умственно и физического труда нужны:

- эмоциональная разгрузка;
- мероприятия по снятию стресса и повышению стрессоустойчивости в целом.

Все это можно решить наличием комнаты психологической разгрузки на предприятиях, снижая риски производственных травм и количество профессиональных заболеваний.

Список литературы

1. *Зеер Э.Ф.* Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.

2. *Колупаева, А.С., Лопес Е.Г.* Диагностика психологической безопасности педагогов учебно- воспитательного учреждения закрытого типа для детей и подростков с девиантным поведением. Психология сегодня: сборник научных статей 17-й Всерос. заочн. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 26 марта 2015 г. / отв. за вып. Е.В. Лебедева; «Рос. гос. проф.-пед.ун-т». Екатеринбург, 2015. 140 с.

3. *Носкова, О.Г.* Психология труда. Издательство: Academia, 2008 - 384 с.