



**НАУЧНЫЙ  
ФОРУМ**  
nauchforum.ru

**РИНЦ**



**№ 8(10)**

# **НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

МОСКВА, 2017



# НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

*Сборник статей по материалам X международной  
научно-практической конференции*

№ 8 (10)  
Август 2017 г.

Издается с октября 2016 года

Москва  
2017

УДК 159.9+37

ББК 74+88

НЗ4

Председатель редколлегии:

*Лебедева Надежда Анатольевна* – доктор философии в области культурологии, профессор философии Международной кадровой академии, г. Киев, член Евразийской Академии Телевидения и Радио.

Редакционная коллегия:

*Ахмерова Динара Фирзановна* – канд. пед. наук, доц., доц. кафедры ОиДПиП НФИ КемГУ, Россия, г. Новокузнецк;

*Орехова Татьяна Федоровна* – д-р пед. наук, проф. ВАК, зав. кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Россия, г. Магнитогорск;

*Капустина Александра Николаевна* – канд. психол. наук, доц. кафедры социальной психологии ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский университет», Россия, г. Санкт-Петербург;

*Спасеников Валерий Валентинович* – д-р психол. наук, проф., зав. кафедрой инженерной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Брянский государственный технический университет», Россия, г. Брянск.

**НЗ4 Научный форум: Педагогика и психология:** сб. ст. по материалам X междунар. науч.-практ. конф. – № 8 (10). – М.: Изд. «МЦНО», 2017. – 90 с.

ISSN 2542-1263

Сборник входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе eLIBRARY.RU.

ISSN 2542-1263

ББК 74+88

© «МЦНО», 2017

## **Оглавление**

<b>Раздел 1. Педагогика</b>	<b>5</b>
<b>1.1. Коррекционная педагогика</b>	<b>5</b>
ОРГАНИЗАЦИОННО – МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ С УЧАЩИМИСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ Дорохова Оксана Фёдоровна	5
<b>1.2. Общая педагогика, история педагогики и образования</b>	<b>10</b>
РЕПЕТИТОР КАК ЯВЛЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ Комарова Марина Михайловна	10
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ БУЛЛИНГА Макарова Юлиана Леонидовна	14
ОЦЕНКА ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПОДРОСТКА Малиновская Юлия Николаевна	20
<b>1.3. Теория и методика обучения и воспитания</b>	<b>26</b>
ОСНОВАНИЯ ИСЛАМА В РАЗВИТИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ИРАКЕ Аль Мохаммедави Хайтам Саад Хасан	26
МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Шаповалова Екатерина Александровна Сороквашина Галина Александровна	39
<b>1.4. Теория и методика профессионального образования</b>	<b>43</b>
КОНСТРУИРУЕМ РАБОЧУЮ ПРОГРАММУ ПО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ Смирнов Дмитрий Сергеевич	43

<b>1.5. Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры</b>	<b>48</b>
АКВААЭРОБИКА В ФИТНЕС-КЛУБЕ КАК ОДНА ИЗ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ЖЕНЩИН ВТОРОГО ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА Головина Елена Александровна	48
<b>1.6. Теория, методика и организация социальнокультурной деятельности</b>	<b>53</b>
ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА Янюк Галина Николаевна	53
<b>Раздел 2. Психология</b>	<b>57</b>
<b>2.1. Педагогическая психология</b>	<b>57</b>
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ Дарвина Юлия Сергеевна	57
ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИИ ТРУДА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ Пальчук Марина Ивановна	62
МОТИВАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В МОНИТОРИНГЕ КАЧЕСТВА ИХ ПОДГОТОВКИ Бородина Инна Игоревна	68
<b>2.2. Психология развития, акмеология</b>	<b>76</b>
ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ОБРАЗА Я СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ 14-15 ЛЕТ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РЕФЛЕКСИВНОСТИ Иванова Ирина Анатольевна Вязина Нина Николаевна	76
<b>2.3. Психология труда. Инженерная психология. Эргономика</b>	<b>84</b>
ИССЛЕДОВАНИЕ СКЛОННОСТИ К ОПРЕДЕЛЁННОМУ СТИЛЮ УПРАВЛЕНИЯ У ЛЮДЕЙ РАЗНОГО ВОЗРАСТА Весёлкин Вячеслав Андреевич	84

## РАЗДЕЛ 1. ПЕДАГОГИКА

### 1.1. КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

#### ОРГАНИЗАЦИОННО – МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ С УЧАЩИМИСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

*Дорохова Оксана Фёдоровна*  
учитель, ГУО «Вспомогательная школа № 24 г. Орши»  
Республика Беларусь, г. Орши

#### ORGANIZATIONAL - METHODOICAL BASES OF CORRECTION ACTIVITIES WITH STUDENTS WITH INTELLECTUAL INSUFFICIENCY

*Oksana Dorokhova*  
teacher, State Educational Institution  
"Auxiliary School No. 24 in the City of Orsha",  
Republic of Belarus, Orsha

**Аннотация.** Одной из актуальных проблем в сфере специального образования является проблема содержания, планирования и организации коррекционно-педагогической деятельности учителя-дефектолога в рамках коррекционных занятий учебного плана специальной образовательной и вспомогательной школы. Введение в учебный план коррекционных занятий подчёркивает роль коррекционной работы в обеспечении успешности учения учащихся с особенностями психофизического развития. В статье обосновываются особенности организации коррекционно-педагогической деятельности учителя-дефектолога в рамках коррекционных занятий с учащимися с интеллектуальной недостаточностью

**Abstract.** One of the urgent problems in the field of special education is the issue of content, planning and organization of correctional and pedagogical activity of the teacher pathologists as part of rehabilitative training curriculum of special education and special school. The introduction in the curriculum of rehabilitative training emphasizes the role of correctional work in ensuring the success of students training with special needs. In the article the features of the organization of correctional and pedagogical activity of the teacher pathologists as part of rehabilitative training to students with intellectual disabilities

**Ключевые слова:** специальное образование; коррекционно-педагогическая деятельность; учитель-дефектолог; коррекционные занятия.

**Keywords:** special education; correction-Pedagogical activity; teacher-defectologist; correctional classes.

Коррекционно-педагогическая работа органически входит в триединую схему образования: обучение – воспитание – развитие. Она направлена на формирование общих интеллектуальных умений, навыков социального взаимодействия, развитие познавательной деятельности, потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер, двигательной и социальной мобильности, что в целом обеспечивает профилактику неблагоприятного хода развития личности ребенка и подготовку его к самостоятельной жизни.

Образование детей с особенностями психофизического развития, где бы оно ни осуществлялось (в условиях специального или инклюзивного учреждения образования), предполагает проведение коррекционных занятий.

Качество коррекционных занятий напрямую зависит от понимания специалистами их целей и содержания. Практика показывает, что эти аспекты коррекционно-педагогической деятельности не всегда четко осознаются учителями-дефектологами. Зачастую учителя-дефектологи на коррекционных занятиях ликвидируют проблемы, возникшие в усвоении программного материала. В данном варианте учитель-дефектолог проводит дополнительные занятия по предмету. А они дают лишь временный эффект, так как не решается главная задача – коррекция того или иного недостатка, препятствующего формированию определенного навыка или умения, способствующего преодолению или ослаблению недостатков психического или физического развития.

Учителя-дефектологи должны чётко дифференцировать цель уроков по предметным областям в специальном образовании и цель коррекционно-педагогической деятельности в рамках коррекционных занятий.

Цель уроков в рамках специального образовательного процесса – формирование у детей с особенностями в психофизическом развитии знаний, умений и навыков по учебным предметам в соответствии с программой обучения. Результат – овладение учащимися определённым объёмом знаний, умений и навыков по темам учебного предмета.

Цель коррекционных занятий в рамках специального образовательного процесса – устранение причин затруднений в усвоении предметных знаний, умений и навыков. Результат – формирование умений в «проблемной» области развития (восприятия, речи, памяти, мышления и др.), которые повышают уровень успешности учащегося при выполнении учебных заданий различного программного содержания [2].

Таким образом, коррекционная работа отличается от урочной деятельности по предмету целью, содержанием и результатом. Поэтому тип учебной деятельности – коррекционное занятие имеет ряд специфических особенностей.

1. Коррекционные занятия осуществляются только на диагностической основе, в ходе которой выявляется уровень учебных затруднений учащихся. Диагностика проводится в течение двух недель в начале и в конце учебного года. Обследование проводится только индивидуально. Протоколы обследования заполняются на каждого ребенка.

2. Коррекционное занятие не подменяет урок. Соответственно тема коррекционного занятия не дублирует тему урока. Главное отличие коррекционных занятий от учебных состоит в том, что их основное содержание определяется коррекционно-развивающими заданиями, подобранными в соответствии с поставленными коррекционно-развивающими задачами. В коррекционном занятии могут быть выделены следующие этапы: организация учащихся, сообщение темы занятия, выполнение коррекционно-развивающих заданий, подведение итогов занятия.

3. Для усиления коррекционно-развивающего эффекта рекомендуется проводить коррекционные занятия по развитию познавательной деятельности на учебном материале. Это создаст благоприятные условия для формирования у учащихся алгоритма решения типичных учебно-познавательных задач и тем самым позволит повысить самостоятельность учебно-познавательной деятельности.



4. На коррекционном занятии могут выполняться задания и упражнения, построенные на материале не только разных тем и разделов одного учебного предмета, но и разных учебных предметов. Например, для решения задач развития зрительного восприятия, тонкой моторики и зрительно-моторной координации может быть использована работа с изображениями букв, цифр, растений, животных и других объектов.

5. Выбор коррекционных занятий, формы их проведения, количества часов на их проведение осуществляет учитель-дефектолог с учетом уровня актуального и зоны ближайшего развития учащихся. Необходимо также иметь в виду, что умения у учащихся с интеллектуальной недостаточностью формируются значительно медленнее, чем у учащихся, имеющих нормативное развитие. Поэтому психологически обоснованной является отработка определенных умений на протяжении серии занятий, предполагающая постепенное повышение самостоятельности деятельности учащихся.

6. Коррекционное занятие может осуществляться в форме групповых, подгрупповых и индивидуальных занятий [1]. Объединение детей в группы осуществляется на основе схожих проблем в развитии, а не общих симптомов учебных затруднений.

7. Содержание коррекционно-развивающей работы отражается в перспективном плане в виде цели, задач, способов коррекционной помощи и социальной реабилитации. Эффективный план коррекционной работы может быть составлен учителем-дефектологом только на основе точного выявления проблем в развитии учащихся, затрудняющих их учебную деятельность [1]. Поэтому в начале учебного года изучаются индивидуально-психологические особенности ребенка, уровень его познавательного и личностного развития, а также его потенциальные возможности.

8. Коррекционное занятие индивидуально-ориентировано (учитываются уровень развития того или иного навыка, характер деятельности, темп деятельности, речевое развитие, уровень коммуникативной деятельности, сформированность эмоционально-волевой сферы, способность учащихся к принятию помощи и т. д.).

9. Коррекционное занятие должно быть эмоционально окрашено: эмоциональные установки на положительную работу, рефлексия, музыкальные паузы, игровые приемы работы и т. д.

#### **Выводы:**

1. Деятельность учителя-дефектолога на коррекционных занятиях должна быть направлена не на репетиторство по предметам, а на устранение причин затруднений в усвоении учащимися предметных

знаний. Содержательно это заключается в исправлении или ослаблении имеющихся у ребенка нарушений развития психических функций и в формировании учебной деятельности.

2. В результате коррекционной работы у учащихся формируются обобщенные интеллектуальные умения, которые повышают уровень успешности ребенка при выполнении учебных заданий различного предметного содержания.

3. У учащихся с интеллектуальной недостаточностью снижена способность к переносу прошлого опыта, то есть к его использованию в новых условиях. Поэтому, если умения, которые формируются у учащихся на коррекционных занятиях, не используются ими при выполнении сходных заданий на учебных занятиях, то результативность коррекционной работы существенно снижается.

### **Список литературы:**

1. Гладкая В.В. Планирование коррекционной работы с учащимися с трудностями в обучении: метод, пособие для учителей-дефектологов / В.В. Гладкая. – Минск: Зорны верасень, 2008. – 112 с.
2. Гладкая В.В. Технология планирования коррекционно-педагогической деятельности учителя-дефектолога / В.В. Гладкая // Спецпэдыяльная адукацыя. – 2008. – № 1. – С. 10-17.
3. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / под ред. И.М. Бгажноковой. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 181 с.

## 1.2. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

### РЕПЕТИТОР КАК ЯВЛЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Комарова Марина Михайловна*  
учитель, МАОУ СШ № 15,  
РФ, г. Липецк

### TUTOR AS A PHENOMENON IN MODERN EDUCATION

*Marina Komarova*  
teacher, MAOU school № 15,  
Russia, Lipetsk

**Аннотация.** Данная статья призвана совершить попытку обобщить некоторые факты и предпосылки возникновения в педагогике такого понятия как репетитор, поднять актуальные вопросы, связанные с наличием репетиторства в стране как особой формы получения знаний, умений и навыков, а также наметить проблематику для углубленного изучения в процессе исследовательской деятельности.

**Abstract.** This article is intended to attempt to generalize some facts and background in pedagogy such thing as a tutor, to raise topical issues associated with the presence of tutoring in the country as a special form of knowledge, skills, and outline issues to be studied in depth the process of research activities.

**Ключевые слова:** репетитор; особая форма; образование.

**Keywords:** tutor; special form; education.

Содержание.

1. Введение
2. Репетитор: кто он?
3. Репетиторство как явление.
4. Заключение.

## 1. Введение

Изменения в современном мире диктуют новые формы обучения. С падением Советского Союза, подверглась изменению и советская система образования. Стали перенимать, как тогда казалось, «передовой западный опыт» в разных отраслях жизнедеятельности человека, в том числе и в образовании. Появились гимназии, лицеи, всевозможные школы с углубленным изучением отдельных предметов и так далее, причем в массовом порядке. В Советском Союзе они тоже были, но единичные, открытые в городах союзного значения, и исключительно для явно одаренных детей (юных поэтов, художников, физиков, спортсменов).

Наряду с государственными учреждениями образования в новой России стали появляться и частные, негосударственные школы, использующие инновационные методы и методики обучения, в основном рассчитанные на мотивированных учеников. Но вместе с тем, обнажилась и «обратная сторона медали»: всё явственнее стало видно, что подавляющее большинство учеников не справляются даже со школьными предметами в традиционной форме, а о развивающемся обучении говорить вообще не приходится. Также этому способствовало отсутствие преемственности между программами обучения в начальном звене и средними классами школы. Однако, открывающиеся платные школы, казалось, стали панацеей для таких детей. Вместе с тем, они реализуют и другой важный аспект жизни: в контексте реализации антимонопольного законодательства удовлетворяют потребность в альтернативном способе получения образования, так как по Конституции РФ образование в стране обязательно для всех детей.

## 2. Репетитор: кто он?

История развития современного образования в нашей стране все более и более статистически подтверждает тот факт, что в России существует такое явление как частный преподаватель по школьным предметам – репетитор. Он оказывает образовательные услуги вне стен обычной школы по договорам возмездного оказания услуг. Универсальных репетиторов не существует. У каждого из них своя, узконаправленная специальность, а, следовательно, при поиске такого учителя, родители должны чётко сформулировать для себя: зачем, для какой цели нужны услуги репетитора их ребенку? И только тогда цель оправдывает средства, вложенные в достижение этой цели. Не стоит нанимать ребенку в начальной школе учителя, занимающегося подготовкой детей к сдаче экзаменов. Это все – равно что при зубной боли прийти на прием к врачу – хирургу в обычную поликлинику, а не в стоматологическую.

Роль репетитора в современном образовательном процессе несомненно велика, что бы ни говорили злопыхатели. Одинаковых детей не бывает! И к каждому нужен индивидуальный, личностно-ориентированный подход, что и закреплено в государственных стандартах пятого поколения. К сожалению, в школе учителю едва хватает времени для реализации этого аспекта. Он относится ко всем детям усредненно, как к общей биомассе, никого не выделяя и не унижая, ставя всем «тройки». Его урок рассчитан по минутам, поэтому нет возможности отвлекаться на частные случаи и вопросы детей. Репетитор восполняет все бреши и создает атмосферу, способствующую дальнейшему развитию и образованию ученика.

Как уже ранее было сказано, репетитор – узконаправленный специалист сферы образования, наряду с обычными учителями в школе, реализующие федеральный государственный стандарт общего образования в стране. В соответствии с этим определением можно определить и целевую аудиторию: кому и для чего он нужен. В первую очередь, детям отстающим, слабоуспевающим, с целью повышения качества имеющихся у них знаний, восполнения «пробелов», улучшения мотивированности ученика к обучению. Далее, на втором месте стоят учащиеся, готовящиеся сдавать экзамены. И на третьем месте, дети явно одаренные, с целью еще более глубокого проникновения в специальность, где выявлен талант. В первой категории лиц, безусловно, подавляющее большинство. Это определено самим ритмом жизни: компьютер, Интернет, гаджеты заменили книги и учебную литературу, возрос инфантилизм среди подрастающего поколения.

Репетитор, как частное лицо, волен использовать любые формы и методы работы, не запрещенные уголовным кодексом нашей страны: все зависит от личности самого ребенка. Кому-то нужно сначала дать теорию, а потом решать на практике. А кому-то, наоборот: легче воспринимается теоретический материал исходя их практических задач. Также широко используется исследовательский метод, когда ставится «проблема», и совместная работа ребенка и репетитора способствует нахождению путей ее решения, давая, таким образом, ребенку модель для самостоятельного нахождения и решения сложных ситуации, которые могут возникнуть в процессе обучения, и вообще в его жизни.

### **3. Репетиторство как явление**

Само явление репетиторства в нашей стране не ново. Оно существовало и в царской России, и в советские времена, есть оно и теперь. И это явление, безусловно, положительное: несет в себе социальную, культурную, нравственную и общественно значимую функцию.

Репетиторство дает возможность учителю набрать нужный опыт, улучшить свое материальное положение, ученику – улучшить знания. При личном контакте, индивидуальной работе с учеником, репетитор, вольно или невольно, передает свой жизненный опыт, свое мировоззрение, реально учит, а не преподает, в большей или меньшей степени влияет на ребенка, становясь ему учителем, обогащает его культурно и духовно, вкладывает в него частичку своей души и личности. Поэтому не каждый преподаватель может быть репетитором, и тем более учителем. Это разные категории понятий. Явление репетиторства также и общественно значимое. В свете последних статистических данных, за прошлый год количество детей, не сдавших экзамены после 9 класса, выросло. Это может означать, что: либо отнеслись ученики легкомысленно к учебе и подготовке к сдаче экзаменов, либо задания в контрольно – измерительных материалах были сверхсложными. По моим наблюдениям на сайте ФИПИ, задания не усложнились, следовательно, дети проявили в высшей степени самонадеянность, что и привело к неудовлетворительным результатам на экзамене. По новому Положению такие учащиеся получают «справку» об окончании курса средней школы, вместо «аттестата». А со «справкой» даже в СПТУ сейчас не берут. Поэтому многие родители, в стремлении избежать подобной ситуации, нанимают репетиторов именно для механического «натаскивания» детей на сдачу ОГЭ после 9 класса, чтобы они не были «брошены на произвол судьбы» на целый год, а пристроить их для получения хотя бы рабочей профессии. Таким образом, не дать им пополнить ряды асоциальных личностей.

#### 4. Заключение

В заключение своей статьи хочу подчеркнуть, что затронутые мною многочисленные вопросы и аспекты репетиторства как явления, были мною рассмотрены здесь очень поверхностно, и, безусловно, будут изучены более глубоко, что подразумевает целый цикл статей на эту тему. Ибо репетитор подобен врачу «скорой помощи»: появляется в «экстренной ситуации», ставит «диагноз», назначает «лечение», а в «крайне тяжелых случаях» рекомендует «профильное заведение».

Хочу также заметить, что на такую профессию, как репетитор, ни где не обучают, а это направление будет расти в нашей стране. Следовательно, необходимо накапливать и систематизировать опыт и знания по данной специальности: возможно когда-нибудь педагогические учебные заведения разного уровня скажут нам, первопроходцам – репетиторам: «Спасибо за ваш труд».

*Источником для написания статьи явились собственные наблюдения автора, его личный опыт работы репетитором, а также обобщенный опыт коллег.*

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ БУЛЛИНГА

*Макарова Юлиана Леонидовна*  
аспирант кафедры педагогики  
Омский государственный педагогический университет  
РФ, г. Омск

## THEORETICAL APPROACHES TO THE DEFINITION OF BULLYING

*Iuliana Makarova*  
Postgraduate Student, Chair of Pedagogy  
Omsk State Pedagogical University  
Russia, Omsk

**Аннотация.** В статье рассматриваются подходы к определению буллинга на основе трактовки этого явления различными авторами. Оценена роль буллинг-структур в формировании понятия буллинга.

**Abstract.** The article considers approaches to the definition of bullying based on the interpretation of this phenomenon by different authors. The role of bullying structures in the formation of the concept of bullying is evaluated.

**Ключевые слова:** буллинг; насилие; взаимодействие; поведение.  
**Keywords:** bullying; violence; interaction; behavior.

Постоянно меняющиеся текущие социально-экономические и социокультурные условия способствуют изменению различных форм конфликтного взаимодействия между людьми. Это требует адекватной оценки происходящего и существенным образом влияет на обеспечение психологической безопасности участников образовательного процесса. Одним из видов конфликтного поведения, которому требуется постоянная профилактика, является буллинг.

Родоначальником масштабных исследований по изучению и превенции буллинга является Д. Олвеус. Автор разработал программу (The Olweus bullying prevention program (OBPP)) по предупреждению буллинга [12]. Положения, предложенные Д. Олвеусом, лежат в основе

программ профилактики буллинга среди школьников, разработанных D. Thompson, T. Aroga, C.L. Cooper, K. Rigby, P.K. Smith и др.

Для отечественной науки изучение буллинга является достаточно новым направлением исследований. Отдельные компоненты этого направления были изучены в работах М.Г. Нечаевой, В.С. Собкина, А. Началджяна, Г.Г. Румянцевой, Л.М. Семенюк, И.А. Фурмановой, В.Р. Петросянец, Д.Н. Соловьева, Д.Н. Гриненко и др.

Авторы по-разному подходят к определению буллинга.

1. Буллинг – это насилие.

Буллинг определяется как намеренное причинение вреда окружающим. Вред может иметь характер физического воздействия (причинение ущерба здоровью, вовлечение в употребление психотропных веществ) и психологического (психического) воздействия (унижение достоинства, угрозы, оскорбления). Такой подход характерен для Д. Лэйна, И. Бердышева, Е.Н. Ожиёвой, Т.Р. Хэйла, Д.П. Таттума и др.

Буллинг, считают Д. Лэйн и Д.П. Таттум, это насилие, физического или психического характера, наблюдающееся в течение длительного времени со стороны группы лиц или индивида, в отношении лица, не имеющего возможности защиты в конкретной ситуации [3].

И. Бердышев также рассматривает буллинг как продолжительное насилие, не являющееся самозащитой, со стороны одного лица или группы лиц, но отмечает сознательность этого насилия [6].

Е.Н. Ожиёва, описывая буллинг как умышленное длительное (повторяющееся) физическое или психологическое, не носящее характера самозащиты, насилие со стороны индивида или группы с некоторыми физическими, психологическими, административными и т. д. преимуществами над другим индивидом, указывает на присутствие личной цели при применении насилия (например, для поднятия авторитета в кругу некоторых лиц) и несанкционированность такого насилия нормативно-правовыми актами [6].

Т.Р. Хэлд предложил следующее определение: «Буллинг – длительное насилие, физическое или психологическое, осуществляемое одним человеком или группой и направленное против человека, который не в состоянии защититься в фактической ситуации, с осознанным желанием причинить боль, напугать или подвергнуть человека длительному напряжению» [7].

Однако, определение такого явления, как буллинг, не сводится к понятию «насилие»: «длительное насилие, физическое или психологическое, осуществляемое человеком или группой», являясь составной частью буллинга, происходит в некотором постоянном социальном окружении, которое непосредственно не применяет насильственных



действий, но входит в буллинг-структуру. Буллинг предполагает наличие внешних проявлений насилия в присутствии оценивающей стороны, а также участие наблюдателей, для которых «разыгрывается спектакль». Количество лиц, входящих в такое постоянное окружение и не осуществляющих непосредственного насилия, но выполняющих различные функции членов буллинг-структуры, может быть, как минимальным (функция оценивающей стороны, наблюдателя и др. могут совмещаться), так и значительным, ограничиваясь только размером постоянного сообщества, члены которого выполняют функции, характерные для членов буллинг-структуры.

Самому булли требуется подпитка собственной агрессии в виде свидетелей его превосходства. Возможными причинами такого поведения могут являться: комплекс неполноценности, гендерные или этнические стереотипы, несформированная Я-концепция, защитные механизмы личности и другие.

## 2. Буллинг – это взаимодействие.

Буллинг воспринимается как тип деструктивного взаимодействия, которое может характеризоваться нанесением физического или морального (психологического, психического) вреда другому человеку. Этому следовали В.Р. Петросянц, Д.Н. Соловьев, Р. Хазиер, С. Грахам и др.

Д.Н. Соловьев понимает буллинг как вариант деструктивного конфликтного взаимодействия, наблюдаемого в малой группе, в которой насильственные действия в отношении жертвы, не способной себя защитить, имеют длительный повторяющийся характер, дополнительно отмечая наличие свидетелей этих действий [8].

Р. Хазиер также предлагает рассматривать буллинг как деструктивное взаимодействие с доминирующим субъектом – булли («обидчик»), который неоднократно демонстрирует поведение, вызывающее замешательство подчиненного субъекта («жертвы»). Дополнительно указывается, что обидчик получает удовлетворение от физического и/или психологического преимущества над жертвой, используя поведение, позволяющее ее («жертву») обесценить, чтобы заставить наблюдателей воспринимать себя значительнее, выше [10].

В.Р. Петросянц указывает на наличие обидчика, жертвы, длительного и систематического физического и/или психологического насилия, но относит буллинг к варианту межличностного взаимодействия [7].

С. Грахам, Д. Джуванен, А. Нишина в своей статье отмечают наличие дисбаланса сил участников буллинга, их жестокость по отношению друг к другу, намерение причинить физический или психологический вред жертве, относя буллинг к варианту социального взаимодействия [11].

Из приведённых высказываний видно, что оценки перечисленными авторами сущности понятий «буллинг» и «взаимодействие» не противоречат друг другу, с тем же, что и при рассмотрении буллинга, как насилия, указанием о не тождественности понятий «группа» и «буллинг-структура». Однако, видя буллинг как исключительно внешнее проявление взаимодействия в групповой структуре, они, тем самым, воспринимают его одной из сторон взаимодействия, более соотносящейся с понятием «поведение».

3. Буллинг – это поведение.

Рассмотрение буллинга как вида поведения, при котором намеренно наносится вред физический (драки, толчки) или психический (унижения, оскорбления) поддерживали следующие авторы: Д. Олвеус, Т. Фалд, П. Рандалл, К. Бергер, И.Г. Малкина-Пых, В. Бесаг и др.

Создатель ресурса в интернете с названием «Bully onLine» Т. Фалд описывает буллинг как регулярно негативное поведение работника в отношении другого работника или группы работников (придирки по мелочам, негативная оценка работы, их изолирование, распускание грязных слухов и сплетен) [6].

П. Рандалл полагает, что буллинг – это поведение, отличающееся агрессивностью с намерением обидчика причинить физические или психологические страдания другим [13].

Д. Олвеус в своей программе по предупреждению буллинга отмечает повторяемость агрессивного проактивного поведения в условиях дисбаланса сил [12].

К. Бергер понимает буллинг как агрессивное поведение, отличающееся повторяемостью и направленностью на причинение физического, морального или эмоционального вреда другому человеку для обретения власти над ним [9].

Само понятие «поведение» определяется авторами различными способами.

Е.В. Змановская рассматривает поведение как взаимодействие личности со средой, проявляющееся в форме внешних действий и поступков, с учетом индивидуальных особенностей и внутренней активности личности [1].

«Глоссарий по политической психологии» (Н.А. Косолапов) указывает, что поведение – это взаимодействие субъекта с окружающей средой, опосредованное внешней (двигательной) и внутренней (психической) активностью; в практическом плане – наблюдаемые, поддающиеся измерению, объективной фиксации и оценке слова, заявления, действия, акции, а также взаимосвязанные последовательности всего перечисленного личности, группы, организации, государства [2].

В «Новой философской энциклопедии» дано следующее определение: «Поведение – система внутренне взаимосвязанных действий, осуществляемых каким-либо сложным (обладающим некоторой организацией) объектом; эта система подчиняется определенной логике и направлена на реализацию той или иной функции, присущей данному объекту и требующей его взаимодействия с окружающей средой» [5].

В приведённых вариантах определений можно выделить общее:

1. Поведение есть частный случай взаимодействия;
2. Поведение проявляется в форме внешних действий и поступков;
3. Поведение учитывает индивидуальные особенности;
4. Наблюдение за поведением позволяет оценить слова и действия индивида, исходя из существующих морально-этических норм;
5. Поведение направлено на реализацию потребностей личности.

Вместе с тем, рассмотренные определения, отражающие подход к буллингу, как к поведению, не в полной мере описывают все аспекты данного явления:

- буллинг предполагает наличие буллинг-структуры (булли, помощники булли, жертва, защитники жертвы, наблюдатели) [4];
- все участники буллинга характеризуются моделями поведения на основе роли в буллинг-структуре.

С учетом сказанного, взгляд на буллинг, как на поведение, позволяет более однозначно подойти к понятию «буллинг». Во-первых, подразумевается создание некоторой буллинг-структуры, в которой каждый её член, в основном, осознает свою роль и роль других в этой структуре. Во-вторых, буллинг оценивается через внешние (наблюдаемые) действия и поступки. В-третьих, активные члены буллинг-структуры преследуют собственные цели (реализация своих потребностей).

Также следует отметить влияние гендерных различий, особенно в подростковом возрасте, на функционирование буллинг-структуры. Особенности поведения мальчиков и девочек, в соответствии со своим гендерным статусом, воздействуют на характер конфликтного взаимодействия между членами буллинг-структуры, существенным образом влияя на профилактику этого явления.

### Список литературы:

1. Змановская Е.В. // Девиантология (психология отклоняющегося поведения): Учебное пособие. – 2-е изд., испр. М.: Академия, 2004 г., 288 с.

2. Косолапов Н.А. // Глоссарий по политической психологии. Авторский коллектив РУДН [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vocabulary.ru/termin/povedenie.html> (Дата обращения: 20.06.2017).
3. Лейн Д.А. Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия / Под ред. Дэвида Лейна и Эндрю Миллера. — СПб.: Питер, 2001. — С. 240-274.
4. Макарова Ю.Л. Характеристика буллинг-структуры на основе гендерного подхода // Детство, открытое миру: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. Е.В. Намсинк. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2017. – С. 29 – 31.
5. Новая философская энциклопедия: В 4 т. / Ин-т философии РАН, Нац. общ.-науч. фонд. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/document/HASH0186d370bc6fab37e74e2d86?p.s=TextQuery> (Дата обращения: 20.06.2017).
6. Ожиева Е.Н. Буллинг как разновидность насилия / Е.Н. Ожиева – К.: Рута, 2001. – 320 с.
7. Петросянц В.Р. Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Петросянц Виолетта Рубеновна. – СПб., 2011. – 210 с.
8. Соловьёв Д.Н. Профилактика буллинга в первичном коллективе подростков [Электронный ресурс] // Вестник Тюменского государственного университета. 2014. Вып. № 9. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-bullinga-v-pervichnom-kollektive-podrostkov> (Дата обращения: 05.01.2017).
9. Berger K. Invitation to the Life Span / K. Berger. – New York: Worth Publishers. – 2014.
10. Hazier R.J. Breaking the cycle of violence: interventions for bullying and victimization / R.J. Hazler. – Washington, DC: Accelerated Development, 1996. с. 151.
11. Juvonen J. Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence / J. Juvonen, A. Nishina, S. Graham. – Journal of Educational Psychology, 2000.
12. Olweus D. Bullying at school. What we know and what we can do. Oxford, 1993.
13. Randall P. Adult bullying: Perpetrators and victims / P. Randal. – London: Routledge, 1997.

## ОЦЕНКА ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПОДРОСТКА

*Малиновская Юлия Николаевна*

*аспирант, Вологодский государственный университет,  
РФ, г. Вологда*

## EVALUATING TUTOR SUPPORT AS A MEANS OF FORMING THE PROFESSIONAL ORIENTATION OF A TEENAGER

*Yulia Malinovskaya*

*postgraduate student, Vologda State University,  
Russia, Vologda*

**Аннотация.** Обозначены особенности решения проблемы формирования профессиональной направленности подростка в контексте современной ситуации. Рассматривается целесообразность использования ресурсной модели тьюторского сопровождения для формирования профессиональной направленности подростка.

**Abstract.** The specifics of solving the problem of forming the professional orientation of a teenager in the context of the current situation are indicated. The expediency of using the resource model of tutoring in forming the professional orientation of a teenager is considered.

**Ключевые слова:** индивидуальная образовательная траектория; принцип индивидуализации; открытое образование; профессиональная направленность подростка; тьюторское сопровождение; тьюторская позиция.

**Keywords:** individual educational trajectory; principle of individualization; open education; professional orientation of a teenager; tutor support; tutor position.

В современном мире с его ускоренным темпом жизни, быстрым научно-техническим прогрессом, обилием информации, стремительными изменениями в обществе человеку нужно обладать способностью адаптироваться к меняющимся условиям, быть самостоятельным, целеустремленным, уметь принимать ответственные решения.

Требуется особая гибкость мышления, которая позволяет легко овладевать новыми формами деятельности [13, с. 43]. Образование, которое получает современный школьник, должно обеспечивать формирование этих качеств, что отражено в содержании федерального государственного образовательного стандарта.

Своеобразной проверкой соответствия полученного школьного образования требованиям современности является выбор школьником будущей профессии. Здесь особое значение имеют личностные и метапредметные результаты освоения образовательной программы, в соответствии с которыми выпускник школы должен обладать готовностью к саморазвитию и личностному самоопределению, уметь ставить цели, строить жизненные планы, осуществлять самостоятельное планирование учебной деятельности, выстраивать индивидуальную образовательную траекторию. У него должны быть сформированы мотивация к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок [12].

Для успешной профессионализации важно, во-первых, чтобы выбор профессии осуществлялся самостоятельно, а во-вторых, он должен соответствовать интересам, потребностям и способностям человека.

Одним из направлений модернизации отечественной образовательной системы стало введение профильного обучения на старшей ступени школьного обучения. Преимуществом профильной школы является то, что она дает возможность старшеклассникам получать образование, соответствующее их интересам, склонностям и способностям [8, с. 9]. Однако этим преимуществом можно воспользоваться лишь в том случае, если подросток успешно определился с выбором профиля обучения.

В силу возрастных особенностей подростков их жизненные цели и образ будущего четко не обозначены, время воспринимается ими дискретно [7], поэтому выбор профиля является для них довольно сложной задачей.

«Отложенное взросление» современных школьников приводит к тому, что выбор профессии отодвигается на все более поздний период. Школьники нуждаются в педагогической поддержке в выборе профессии, но педагоги и родители не готовы оказать такую поддержку [11, с. 17].

Обучение в среднем звене школы должно подготовить подростка к осознанному выбору профиля обучения, к формированию личного заказа на образование, к созданию индивидуальной образовательной траектории. Работу со школьниками нужно выстраивать таким образом,

чтобы у них развивались способности к самопознанию, самоизменению, саморазвитию [11, с. 20].

Интересы школьников, обучающихся в среднем звене школы, приобретают все большую глубину, устойчивость, становятся все более осознанными, но, в силу особенностей мышления, подросткам сложно систематизировать свои интересы, поэтому задачей педагога является помощь в систематизации познавательного интереса, под которой понимается встраивание познавательного интереса в систему ценностей обучающегося. Для возникновения профессиональной направленности необходимо расширить возможности ученика, создать обширное поле для деятельности, для осознания и раскрытия его интересов и способностей.

С точки зрения Ю.А. Афонькиной, осознание подростком своих интересов, индивидуальных особенностей приводит к развитию относительной устойчивости к внешним факторам профессионализации, что является важным фактором возникновения профессиональной направленности в подростковом возрасте [1, с. 8].

Для решения этих задач требуется такое педагогическое сопровождение, которое обеспечит реализацию *принципа индивидуализации*, подразумевающего право учащегося на выбор собственного содержания образования [2, с. 8].

Развивающаяся в нашей стране практика *тьюторства* полностью соответствует этим задачам.

Тьюторское сопровождение - это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, целями которой являются выявление и развитие образовательных мотивов и интересов школьника, поиск ресурсов для построения индивидуальной образовательной программы [2, с. 8].

Важным условием реализации тьюторского сопровождения является открытость образования. Принцип открытости состоит в том, что не только образовательные учреждения могут выполнять образовательные функции. Каждый элемент, составляющий культурную среду, имеет обучающий потенциал. С этой точки зрения, обучение определяется не единой учебной программой, а образовательным пространством, в котором сосуществуют разнообразные образовательные предложения. Школьник может организовывать элементы этого пространства по своему усмотрению, реализуя свой внутренний заказ на образование [6].

Следовательно, для того, чтобы иметь возможность воспользоваться потенциалом открытого образовательного пространства, школьник должен овладеть культурой выбора и научиться встраивать существующие предложения в свою индивидуальную образовательную программу.

Исследователи указывают на то, что применение различных тьюторских практик дает целый ряд положительных результатов, таких как раннее профессиональное самоопределение, умение осуществлять выбор, осознание собственных интересов, умение анализировать собственную деятельность и корректировать ее, опыт самооценки, опыт построения индивидуальной образовательной траектории, опыт проектной и исследовательской деятельности [3, с. 20].

Педагоги и исследователи отмечают положительное влияние тьюторской системы на качество образования, ее соответствие запросам современной образовательной ситуации. Ряд исследований указывают на то, что данная система формирует у учащихся универсальные способы деятельности, способы решения проблем в различных сферах, помогает находить межпредметные связи, осознавать связь между содержанием учебного процесса и учебной деятельностью, способствует самообразованию и саморазвитию [4, с. 15].

Осуществлять тьюторское сопровождение может не только педагог, работающий в должности тьютора, но и педагог, классный руководитель или завуч, обладающие *тьюторской позицией*, готовностью реализовывать принцип *индивидуализации* в своей профессиональной деятельности [5, с. 27].

Тьюторская позиция базируется на признании педагогом права обучающегося на самостоятельность, индивидуальность. Эта педагогическая позиция предполагает диалогичность, субъект-субъектное взаимодействие педагога и ученика, сопровождающееся естественным проявлением эмоций, полное и безусловное принятие ученика педагогом. В реализации тьюторской позиции особое значение придается коммуникативной компетентности педагога [9, с.64-66].

Тьюторская позиция имеет гуманистический, личностно-ориентированный характер, по своей сути она противоположна авторитарной, директивной позиции.

Т.М. Ковалева предложила ресурсную схему, характеризующую пространство тьюторского сопровождения, состоящее из трех векторов тьюторского действия: социального, предметного и антропологического [5, с. 33-35]. Векторы символизируют открытый характер пространства. *Вектор социального расширения* помогает тьюторанту выявить и оценить все образовательные ресурсы социума, проанализировать возможности сочетания своих жизненных целей с потребностями общества. *Предметный вектор* раздвигает границы предметного знания за счет более углубленного изучения отдельных предметов, выявления межпредметных связей. Предметный вектор позволяет развивать познавательные интересы школьника, что необходимо для успешного формирования профессиональной



направленности. *Антропологический вектор* расширяет знания тьютора о его психологических характеристиках, потребностях, мотивах, позволяет понять, какие способности следует развивать. В процессе формирования профессиональной направленности подростка особенно важным является осознание им собственных мотивов, что является предпосылкой для образования устойчивой системы мотивов будущей профессиональной деятельности.

Следует отметить, что применение данной технологии требует от педагога освоения *тьюторских компетенций*. На начальном этапе тьюторской деятельности рекомендуется использовать апробированные технологии профессиональных тьюторов, которых в настоящее время, к сожалению, недостаточно. Разработка собственных тьюторских методик требует развитой педагогической рефлексии и значительного опыта в области личностно-ориентированной педагогики [10].

Таким образом, технология тьюторского сопровождения представляется продуктивной инновационной технологией, способствующей формированию у подростка навыков использования ресурсов социального и культурно-предметного пространства, умения оценивать и использовать потенциал своей личности, ставить цели, принимать решения, планировать свою деятельность и строить образ будущего. Развитие этих навыков и умений создает условия для успешного формирования профессиональной направленности подростка.

### Список литературы:

1. Афонькина Ю.А. Генезис профессиональной направленности: Автореф. дис. докт. психол. наук. – СПб, 2003. – 35 с.
2. Волошина Е.А. Исторические и теоретические основы тьюторства // Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. – М., 2010. – С. 4-14.
3. Волошина Е.А., Жилина М.Ю. Контекст и условия введения тьюторства в современной школе // Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. – М., 2010. – С. 15-26.
4. Габдулхаков В.Ф. Тьюторинг творческой деятельности: компоненты педагогической технологии. – М., 2013. – 250 с.
5. Ковалева Т.М. Основные схемы тьюторского сопровождения // Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. – М., 2010. – С. 27-41.
6. Ковалева Т.М. Культурные границы тьюторства [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://upr.1september.ru/index.php?year=2009&num=15> (Дата обращения: 28.07.17).
7. Кон И.С. Психология юношеского возраста (Проблемы формирования личности). – М., 1979. – 175 с.

8. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования // Интеграция образования. – 2002. – № 2/3. – С. 9-21.
9. Куляпин А.С., Шихова Т.Я. Развитие тьюторской позиции современного учителя в деятельности ЦИО университетского округа ПГПУ // Пермский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – С. 64-68.
10. Мансветова М.А., Имакаев В.Р. Тьюторский замысел [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://pandia.ru/text/78/300/21405.php> (Дата обращения: 10.04.17).
11. Родичев Н.Ф., Чистякова С.Н. Формирование профессионального самоопределения школьников в условиях непрерывного образования // Педагогика. — 2012. — № 9. — С. 16-24.
12. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_142304/054d099ba783eaf7575fa99315e7145410884299/#dst100003](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_142304/054d099ba783eaf7575fa99315e7145410884299/#dst100003) (Дата обращения: 28.07.17)
13. Чиркова Н.В. «Тьютор» versus «учитель» // Вестник ТГПУ. – 2009. – № 2. – С. 38-41.

### 1.3. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

#### ОСНОВАНИЯ ИСЛАМА В РАЗВИТИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ИРАКЕ

*Аль Мохаммедави Хайтам Саад Хасан*

*аспирант кафедры психологии Национального Исследовательского  
Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева,  
РФ, Саранск*

Ирак (аль-Джумхурия аль-Иракия) – арабское государство до 1958 года – конституционная монархия, после революции 14 июля 1958 года – республика. Слово «Ирак» означает «берег», «побережье».

Государство обеспечивает **всеобщее бесплатное светское образование** на всех этапах – от детского сада до университета. **Начальное школьное обучение** обязательно для всех детей с шестилетнего возраста. До образования республики в Ираке в начальных школах обучалась только пятая часть детей школьного возраста. Число неграмотных в 1957 году достигало 92 %. Сейчас **начальное обучение** *продолжается* в течение 6 лет и заканчивается экзаменами, на основании которых учащиеся переходят в среднюю школу. **Среднее образование** включает *две трехгодичных ступени*. После окончания средней школы молодежь может поступить в технологические институты или университеты. Язык обучения – **арабский**, за исключением северных районов, где в первых классах начальной школы обучение ведется на курдском языке. Английский язык преподают с первого класса.

Согласно Конституции Иракской Республики Ислам является государственной религией. Для других религий объявлена свобода вероисповедания. Президентом республики, согласно статьи 13 Конституции страны, может **быть гражданин Ирака, но не обязательно мусульманин по вере**. Официальным календарем является мусульманский – лунная хиджра. Наряду с этим употребляется и григорианский календарь.

Ислам продолжает оказывать большое влияние и на повседневную жизнь иракцев. Почти повсеместно женщины носят традиционное черное покрывало – абайю, и в священных местах мусульманки

не могут появляться в европейских платьях. Повсеместно соблюдаются мусульманские обряды, совершаются молитвы. Верующие иракские мусульмане более ортодоксальны в соблюдении предписаний Ислама, чем сирийцы и ливанцы. Многие общемусульманские праздники отмечаются по всей стране как государственные. Например, день рождения пророка Мухаммеда, ид-аль- адха, ашура, ид-Рамадан и другие. Все государственные учреждения в эти дни не работают.

Большое место религиозным вопросам уделяется в радиопередачах и печати. В стране выпускается много различной религиозной литературы и периодических изданий. Почти во всех журналах и газетах помещаются материалы на религиозные темы. Из специальной мусульманской периодики можно назвать журнал «Ас-Судура», выходящий два раза в месяц в Багдаде и целиком посвященный Исламу и мусульманской культуре.

В начальной, так и в средней школе большое место в программах уделяется изучению религиозных предметов. Преподаются основы религии, изучаются Коран, законы шариата.

Сегодня исламское образование представляет собой явление общемирового характера. Вклад в понимание теории и практики исламского образования внесли многие исследователи [1, 15]. Среди них – исламские просветители XIX-XX веков Аль-Хаббуби, Аль-Табтабаи аль-Хакким, Мухаммад Рашид Рида. Они расширили возможности исламского образования за освоения мирового педагогического опыта, в наше время основополагающие концепции исламского образования излагают такие теоретики исламского образования как Юсеф Вахид и Сейд Хусейн Нарс [15].

Под **исламским образованием, воспитанием и обучением** мы понимаем семейное обучение и воспитание на традиционных духовных основах религии Ислам, изучение и сохранение культурного наследия мусульманских народов и профессиональное образование, которое подразумевает подготовку мусульманских священнослужителей, а также формирование, становление, развитие и воспитание исламского мировоззрения и получение прочих знаний, не чуждых ему. Основными субъектами в системе просвещения являются личность, семья, община и учебные заведения [17].

**Исламское образование** имеет стройную структуру, **включающую в себя**: семейное образование; начальные школы (начальное медресе); средние школы (среднее медресе); высшие учебные заведения (Исламские колледжи, институты, университеты); краткосрочные курсы повышения квалификации при Исламских университетах; дополнительное образование (двухлетние курсы, кружки, центры обучения, летние курсы).

**Семья** считается одним из основных трансляторов подрастающему поколению религиозных традиций. **Семейное воспитание** всегда имело огромное значение в арабских семьях.

Другой важный фактор формирования личности в мусульманском образовании – это **мусульманские учебные заведения**. В них осуществляется развитие, воспитание и обучение, основанное на Коране и Сунне. **Мектебе** как начальные школы существуют при каждом религиозном объединении мусульман, а также при каждой мечети. Воспитуемые (обучаемые) получают первоначальные знания по основам Ислама и *исламской нравственности* (ахляк), учатся чтению и письму на арабском языке, читают короткие суры из Корана.

Следующий уровень трехступенчатого образования – **медресе**. Это, как правило, вечерние, дополнительные образовательные учреждения при мечетях. Медресе имеют начальную, среднюю и высшую ступень, возможна перспектива подготовки к поступлению в высшие профессиональные исламские учебные заведения – институты и университеты. В медресе продолжается чтение и изучение Корана, толкование Корана, углубляются знания воспитуемых (обучающихся) в области мусульманского вероучения, истории Ислама, юриспруденции (шариат).

Мусульманские **высшие учебные заведения** – это исламские колледжи, институты, университеты – готовят священнослужителей. Однако круг деятельности окончивших высшие духовные учебные заведения выходит далеко за рамки богослужения. Многие активно включаются в такие сферы деятельности, как преподавание, социальная работа и так далее. Есть еще и светское направление (теология), которое реализует программы светского образования с целью подготовки персонала мусульманских организаций, не имеющих духовного сана и не занятого деятельностью богослужебного характера.

**Основные принципы**, на которых базируется исламское образование, были разработаны еще в средневековье. **Мусульманская модель образования** основывалась, в первую очередь, на Коране, хадисах (изречения пророка Мухаммеда), а также на научных и теоретических достижениях ранних мусульманских мыслителей Абу – Али ибн – Сины, Насиретдина Тутси, ибн – Рушда, аль – Газали.

Коран и хадисы были основными источниками, имамы непогрешимым, которыми пользовались, изучая религию и шариат, а также Исламское законодательство, акида (принципы веры). В список необходимых дисциплин входили ильм – тафсир (толкование Корана),

узулу – ль – фикх (теория мусульманского права), сира (жизнеописание пророка Мухаммеда), история Ислама, арабский язык. Предметы изучались по определенной схеме на базе установленного комплекса учебных пособий. Учебные программы, пособия, учебники составлялись на основе идеи единства мусульманского мира. Поскольку по шариату знание ничем не ограничивается и получение знания является религиозной обязанностью, то программы старых школ тоже не были ограничены. Кроме перечисленного, сюда входили все известные новые науки, которые считались полезными с точки зрения религии и необходимыми для жизни: мантык (логика), хикмат (философия); калям (сущность бытия и человеческого знания), фараиз (наука о разделе наследства); арабият (арабский язык и литература, арабское языкознание, грамматика, риторика); а также тарихи – табиги (естествознание), у-сули – таглим (педагогика), арифметика, алгебра, гимнастика, гигиена, чистописание, черчение и рисование, психология, экономика, физика, география, сельское хозяйство.

**Главным достоинством** исламской образовательной модели является широкая свобода интерпретации в пределах «дозволенного». Другие модели либо не представляют необходимой внутренней свободы, либо лишены морально-этических ориентиров и ограничений.

**Суть исламской образовательной модели** состоит в том, что современное Исламское образование строится на следующем идейном фундаменте: **Во-первых**, на **трех** взаимосвязанных **концепциях**: «тарбийя» (воспитание), «таалим» (обучение), «таадиб» (исправление, корректировка). **Во-вторых**, на «минималистском» и «максималистском» подходах к оценке умонастроения выпускников мусульманских учебных заведений, что в принципе допускает критический характер их мышления по отношению к окружающей социальной и политической среде. **В-третьих**, на базовых понятиях исламского образования, составляющих его цель – это «истина» и «справедливость».

**Минималисты** и **максималисты** допускают разный масштаб применения этих базовых понятий по отношению к современному миру. **Максималисты** полагают, что эти понятия носят универсальный характер, то есть охватывают весь мир. **Минималисты** допускают локальный взгляд на применение этих понятий внутри только определенных этнических, культурных, политических и религиозных групп населения.

Исламское образование имеет мало общего с Исламским экстремизмом. Оно имеет гуманистическую направленность. **Цель исламского образования** – *воспитание хорошего человека.*

Исламский экстремизм имеет преимущественно локальные формы, опирается на локальные политические интересы, стремится к политической власти в конкретной стране. Таким образом, в сфере образования может быть только «мирный джихад».

По существу, речь идет о вызове «западной» модели образования на открытое соревнование. Соревноваться предлагается на всем пространстве земного шара. Исламское образование существует практически повсеместно: прежде всего, в странах, входящих в Организацию Исламского сотрудничества (которая включает в себя 7 государств-членов и 5 стран со статусом наблюдателей, включая Россию).

Изучение проблем образования в арабских странах позволяет России более эффективно осуществлять с ними разностороннее сотрудничество, оказывать им необходимую помощь.

Иракская Республика привлекает внимание российских исследователей, о чем свидетельствуют имеющиеся многочисленные работы по вопросам истории, политики, экономики и культуры Ирака [4, 13, 16, 17, 18, 19, 20]. Что же касается вопросов образования, то они получили меньше освещения.

По вопросам образования в Ираке иракскими гражданами был защищен ряд диссертаций в России, в которых рассматриваются вопросы образования и подготовки кадров в Ираке [5, 14, 22, 24, 26].

После революции 1958 года в связи с началом осуществления прогрессивных социально – экономических преобразований в Ираке было положено начало формированию демократической школьной политики. Во Временной конституции Ирака (1970 г.) было записано, что «...государство обязуется вести борьбу за ликвидацию неграмотности и гарантирует право всех граждан на бесплатное начальное, среднее и высшее образование» [12].

На основе Временной конституции и основных положений проекта Хартии национальных действий (1971 г.). Советом революционного командования Ирака в начале 70-х годов был принят целый ряд законоположений в области образования: о работе в области ликвидации неграмотности среди населения в возрасте от 15 до 45 лет, введении бесплатного обучения на всех ступенях системы образования, национализации всех частных и иностранных учебных заведений, установлении контроля государства над религиозными школами, обязательности и всеобщности начального обучения, отмене государственных экзаменов после окончания начальной школы [3]. Были приняты многие другие указы и директивы частного порядка. Установление полного государственного контроля над системой

образования означало, что в идеологическую основу воспитания и обучения положена официальная *баасистская идеология* правящей партии ПАСВ. В соответствии с этим главной целью воспитания и обучения является формирование, становление и развитие подрастающего поколения, верящего в бога, проникнутого любовью к родине, в духе веры в великую миссию арабской нации.

В Ираке сложилась **трехступенчатая** 12-летняя **структура** образовательной школы: начальная школа – 6 лет, в нее принимаются дети, которым исполнилось 6 лет; неполная средняя школа – 3 года, полная средняя школа – 3 года [21]. Начальная школа считается обязательной для всех детей в возрасте от 6 до 12 лет. Например, за период 1970-1971 по 1983-1984 учебные года число начальных школ увеличилось почти в 2 раза, учителей в них – в 2 раза, число учащихся – в 2,5 раза [2].

По учебному плану начальной школы учащиеся изучают следующие предметы: религию, арабский язык, английский язык, математику, национальное воспитание, историю, географию, курс элементарных знаний об окружающей жизни, естествознание и гигиену, сельское хозяйство, рисование, физическое воспитание, пение и семейное воспитание для девочек [21, с. 30]. Религия проходит через все годы обучения иракских учащихся, и по числу часов стоит на третьем месте после арабского языка и математики. Английский язык изучается в 5 и 6 классах, национальное воспитание – в 4-6 классах.

Несмотря на ирано–иракский вооруженный конфликт и американскую агрессию, в настоящее время структура школьной системы Ирака практически не претерпела существенных изменений. Ее основу продолжает составлять трехступенчатая общеобразовательная школа (6+3+3). Каждая из трех ступеней представляет собой один из самостоятельных этапов образования. Но изменения есть. Школы Ирака все больше переходят на религиозные позиции: природные явления и достижения современной науки объясняются с точки зрения «созданных Творцом законов».

С 2003 года многие школы перешли на раздельное обучение мальчиков и девочек, что прежде встречалось довольно редко. И хотя официально образование по-прежнему отделено от религии, учителя на уроках объясняют детям, что круговорот воды в природе происходит по воле Создателя.

Борьба религиозных и светских сил в образовательной среде страны идет уже без малого сто лет.

Сейчас образование в Ираке не пытаются разделить по половому признаку или религиозным направлениям. Хотя, существуют школы



отдельно для мальчиков и отдельно для девочек, например, на юге и западе Ирака. Для столицы Ирака города Багдада это не характерно. В Багдаде функционируют и смешанные школы, и школы с раздельным обучением мальчиков и девочек. Сегодня трудно назвать государственное образование светским или религиозным, поскольку есть религиозные учителя, религиозные партии и религиозные школьные программы. Религиозность заменила националистический и баасистский характер образования в прошлом.

Это вполне закономерно для страны, где определяющую роль играет Ислам. На основаниях Ислама функционирует вся система образования Ирака на протяжении всей его истории. «**Основание** – это то, что составляет ядро чего – либо, является исходным материалом для образования, создания чего-либо; основа» [23, с. 650].

Достаточно сказать, что в Коране более 700 раз можно встретить сюжеты, связанные с наукой и образованием. Наука в мусульманском понимании не сводится только к теологии, а охватывает познание всего мира, в первую очередь, самого человека во всем многообразии его деятельности.

В Коране говорится: «Читай! И Господь твой щедрейший, который научил каламом, научил человека тому, чего он не знал» (сура 96 «Сгусток», аят1-3). Образование человека во многом определяет его поведение: «Всякая душа – заложница того, что она приобрела» (сура «Завернувшийся», аят 41).

Одна из **главных ценностей** Ислама есть *приобретение знаний*. Это подкрепляется стихами из Корана: «Возвышает Аллах тех из вас, которые уверовали, и тех, кому дано знание, на разные степени...» (58:12); «Скажи: «Разве сравниются те, которые знают, и те, которые не знают?» Поистине, вспоминают обладатели разума!» (39:12).

Это коснулось и такого предмета в начальной школе, как изобразительное искусство (рисование).

**Начальная школа** – общеобразовательное учебно–воспитательное учреждение для детей младшего школьного возраста, дающее начальное образование. В современных системах образования большинства стран начальная школа является первой ступенью всеобщего обязательного обучения.

Одним из предметов в начальной школе является изобразительное искусство. Изобразительное искусство в школе – это один из видов художественного творчества, а также воспитания детей средствами живописи, графики, скульптуры и прикладного искусства. Школа, используя изобразительное искусство, преследует **две** связанные между собой **цели: образовательную** – знакомить учащихся с отдельными произведениями живописи, графики,

скульптуры и, по возможности, с историей искусства, учить их понимать язык этих произведений, и **воспитательную** – вырабатывать у учащихся эстетические и нравственные идеалы, учить видеть прекрасное в искусстве, чувствовать красоту творческого труда. Школа должна научить учащихся глубоко понимать не только содержание, но и форму, язык произведений изобразительного искусства.

В Коране отсутствуют суждения о том, что Ислам запрещает любые изображения живых существ, порицается лишь идолопоклонство (21:53/52-72).

В ранний период мусульманства не существовало жестких запретов на изображение живых существ. В Медине, Мекке, Дамаске многие богачи украшали свои дома росписью и скульптурой. В Багдадском историческом музее хранится монета с изображением халифа аль-Муктадира верхом на коне. Изображения живых существ не допускались только в росписях и мозаиках мечетей, чтобы не превратить их в предмет поклонения. Но изображать их разрешалось в рукописях светского содержания. Сохранилось множество рукописей с миниатюрами, на которых часто встречаются как отдельные человеческие фигуры, так и многофигурные композиции.

Художник, создающий произведения искусства, обычно обозначался словом «мусавви» (араб. – тот, кто придает чему-либо форму). На языке Корана (59:24) аль-мусаввир – одно из прекрасных имен бога, характеризующее Аллаха как создателя образов сотворенного им мира. Двойственное значение слова «мусаввир» накладывало на художника нравственную ответственность – «аль-ильтизам» (араб. – обязанность). В соответствии с принципом «аль-ильтизам» художник, исповедующий Ислам, обязан соблюдать религиозную этику. Отсюда одна из **сущностных характеристик прекрасного** в мусульманской эстетике – **нравственность**. Без соблюдения этических норм невозможно достижение *эстетического идеала* – **совершенной красоты** (аль-джамаль аль-акмаль). Не менее **важным критерием** произведения исламского искусства является его **целесообразность**: красиво то, что приносит пользу. В Коране *красота* (аль-джамаль) трактована как *результат полезной деятельности* Творца на благо людей (16:5-8, 10-11, 14).

До сих пор в **искусстве Ислама** не произошло окончательного разделения «*священного*» (*религиозного*) и *мирского* (*светского*). Соотношение этих **двух тенденций** изменялось в каждой конкретной эпохе и зависело от противостояния различных интеллектуальных сил в обществе. Среди многих принципов, питавших эти основные тенденции, можно выделить **два наиболее существенных**,

характеризующих вековое взаимодействие сакрального и светского начал. К *первому* относится так называемый «**таухид**», а ко *второму* – «**принцип установления эстетического соответствия**».

**Исходная модель «таухид»** (от араб. Аль-таухид – единение, монотеизм) – Он (Аллах) един, но отражен (растворен) бесконечно во всем; единое эманурует в многообразии. По мнению некоторых современных исследователей, таухид – это и *есть важнейший принцип художественного творчества* в Исламе. Именно он образует высокую степень культурного единства у мусульманских народов. Религиозно – этическая сущность таухида лежит в основе этого единства. Таухид пронизывает изобразительное искусство.

Движущая сила светской ветви искусства – это **принцип установления эстетического соответствия**. Он приобрел универсальное значение в средневековой художественной культуре Ближнего и Среднего Востока. Один из истоков этого принципа просматривается в древней концепции единства макро- и микромиров. **Принцип эстетического соответствия** действовал на разных уровнях и лежал в основе всей художественной культуры мусульманского мира. Он имел и универсальное, и совершенно конкретное художественное претворение. В отдельные исторические периоды им определялся и художественный синтез различных видов искусства.

Главная его идея состояла в установлении абсолютного соответствия между содержанием художественного произведения и восприятием (эмоционально-эстетической установкой) зрителя. Важнейшим общим «строительным материалом» выступала эмоция, эмоциональное состояние. Отношение к ней было особым: эмоции специально культивировались, приобретали высокую социальную значимость. **Полное достижение соответствия** во время восприятия прекрасного рассматривалось учеными как процесс особого рода эмоционально – эстетического наслаждения.

Единство выражаемых и переживаемых эмоций, эмоционально – эстетических состояний находит свое воплощение в сфере изобразительного искусства. И в том числе в тех его областях, художественная природа которых толкуется современным искусствознанием как **абстрактно – рационалистическая**. И здесь действует момент совпадения в результате «всматривания» души в узоры и рисунок.

Очевидно, что **принцип установления соответствия** фактически вбирает в себя и *принцип таухид*. Он предстает как одно из частных проявлений всеобщей взаимосвязанности. Его явные и скрытые стороны предполагают установление гармонии с религиозно – эстетическими чувствами человека.

Таким образом, искусство Ислама многообразно и едино, исторически конкретно и устремлено в будущее. Наши современные попытки уяснить и объяснить природу принадлежащих ему творений, – это шаги на пути к установлению новых более сложных эстетических соответствий.

Чтобы яснее представить нынешнее состояние изобразительного искусства в Ираке, следует в общих чертах проследить характер художественного развития страны на протяжении последних десятилетий.

Несмотря на то, что литература об иракском изобразительном искусстве, крайне скудна, можно констатировать, что Ирак создал крупнейшую школу живописи на Арабском Востоке. Литература крайне скудна. Только в 1970-е годы появились первые работы, тяготеющие к определенным выводам и построенные по принципу альбомных изданий. Среди них могут быть названы монографии Джебры Ибрагима Джебры «Джавад Салим» и «Искусство Ирака сегодня», Шауката ар-Руби «Произведения и идеи», Низара Салима «Современное искусство Ирака (живопись)». Немногочисленные источники на русском языке посвящены в основном обзорам выставок иракского искусства в России. Специальный интерес представляют труды русского искусствоведа Б.В. Веймарна, в проблемном плане раскрывающие многосложные процессы формирования национального искусства современного арабского мира [7, 8, 9, 10, 11].

После обретения независимости в 1958 году в столице Ирака и других крупных городах заметно оживилась культурная жизнь. В Багдаде была открыта Академия художеств (1960), был создан Музей современного искусства (1961), значительно возросло число ежегодных выставок, проводимых внутри и за пределами страны. Зарождаются и получают быстрое развитие основные жанры живописи Ирака – бытовой и пейзажный. Портреты встречаются редко и как правило решены в духе декоративной обстановочности, с выделением броских деталей национального костюма, этнографических и бытовых подробностей.

К числу художников, заложивших основы жанрового и пейзажного направлений, примыкают живописцы разного возраста, несхожих творческих взглядов, но одинаково приверженные к иракской тематике. Это такие видные бытописатели, как Акрон Шукри, Ата Сабри, Фаик Хасан, Хафиз Дуруби, Исмаил Шейхли, Нури Рави и другие. В их произведениях элементы бытовой картины и пейзажа нередко оказываются равноценными. Смещение жанровых границ позволяет порой добиться убедительной полноты в воспроизведении характерных особенностей иракской действительности.

В живописи Ирака академическая манера старших мастеров начинает сменяться поисками иных выразительных средств. Истоки таких средств видятся в активном освоении традиций древнего доарабского и средневекового Исламского искусства, а также современного народного творчества, разнообразных ремесел и кустарных промыслов. Но, как бы ни были различны индивидуальные методы восприятия традиционного начала, все **они** в конечном итоге **сводятся** либо к *органическому творческому переосмыслению*, либо к *формальному заимствованию*.

Творческая практика иракских художников позволяет говорить о противоборстве *реалистической* и *отвлеченно стилизаторской тенденции* в живописи. **Первая** отстаивает принципы творчества на основе слияния достижений национального и мирового искусства. **Вторая** означает пропаганду арабских, Исламских и прочих «местных» форм. Далеко не всегда обе эти тенденции выступают в своем законченном виде. Между ними существуют определенные промежуточные течения группового характера. Но независимо от этого в большинстве произведений иракской живописи ясно прослеживаются основные линии **образно-пластического** мышления.

**Во-первых**, созерцательное изображение жизни народа, отдаленное от насущных проблем национальной действительности и воплощающееся в формах декоративного творчества. **Во-вторых**, драматическое восприятие реальности, находящее отражение в условных выразительных средствах, преимущественно экспрессионистических.

Для иракской живописи характерна потребность органически переработать популярные традиционные формы, найти в них черты, созвучные мироощущению современного человека, и сделать их достоянием творческой практики. Живопись Низара Салима, Назихи Салима, Шакира Хасана аль-Саида окрашена влиянием местной культурной традиции [6].

В Ираке особенный интерес вызывают знаменитые сказки «Тысяча и одна ночь», которые иракцы считают своим национальным эпосом и в которых усматривают неисчерпаемые возможности для создания самобытных художественных произведений. Художник Шаухад Х. аль-Саид не столько иллюстрирует текст книг «Тысячи и одной ночи», сколько вольно перелагает на язык графики основные сюжетные ситуации, фабульные линии отдельных сказок, давая выход фантазии.

Живопись ряда мастеров убеждает в плодотворном слиянии традиционного изобразительного начала с современной темой. Для них показательны поиски национальной формы, обогащенной знанием

зарубежного реалистического искусства, способной выразить всю сложность явлений окружающей действительности. В этом направлении работают такие живописцы, как Махуд Ахмед и Мохаммед Ариф, получившие художественное образование в России.

### Список литературы:

1. Аль-Аттас С.М.Н. Концепция образования в Исламе. Основы построения Исламской философии образования. Москва-Куала-Лумпур, 2000.
2. Алиф-Ба. Багдад, 1984, № 839, с. 25-27 / на арабск. яз./.
3. Аль-Мударис Ибрагим М. Указатель резолюций педагогического совета за 1970-1975 гг. Багдад, Министерство образования, 1976, с. 156 / на арабск. яз./.
4. Аль-Шаммари, Хасан. Образование и его проблемы в Ираке. – «Народное образование», 1973, № 2, С. 97-98.
5. Аяд Абдулхасан Бакер. Пути усиления прикладной направленности обучения алгебре в младшей средней школе Ирака: дисс. ... канд. пед. наук М., НИИ содержания и методов обучения АПН СССР, 1985.
6. Богданов А.А. Современное изобразительное искусство Ирака (1900-е – 1970-е годы). – Ленинград «Искусство», Ленинградское отделение, 1982 г. 184 с.
7. Веймарн Б.В. Гуманизм – знамя молодого искусства афро-азиатских стран. – Искусство, 1967, №10.
8. Веймарн Б.В. Искусство арабских стран. Всеобщая история искусств, Т. 6, кн. 1. М., 1965.
9. Веймарн Б.В. Искусство Египта, Сирии и Ирака. – В кн.: Борьба за прогрессивное реалистическое искусство в зарубежных странах. М., 1975.
10. Веймарн Б.В. Проблемы искусства в молодых государствах Азии и Африки. – Искусство, 1966, № 3.
11. Веймарн Б.В. Прогрессивное искусство стран Арабского Востока. – Художник, 1972, № 1.
12. Временная Конституция Ирака. Принята 16 июля 1970 г. Багдад, Министерство юстиции, 1983, статья 27, с. 9 / на арабск. яз. /.
13. Герасимов О.Г. Ирак. – М.: Мысль, 1984. – 112 с.
14. Джавад Ильхам Хамаль. Проблемы подготовки квалифицированных кадров в Иракской Республике: дисс. ... канд. экономич. наук. – М., Институт востоковедения АН СССР, 1983.
15. Зеленев Е.И. Феномен Исламского образования / Е.И. Зеленев // Азия и Африка сегодня. – 2015. - № 10. – С. 25-30.
16. Ирак. Народное образование. Раздел в справочнике «Современный Ирак», М., изд-во «Наука», 1966.

17. Ирак. Просвещение. В книге «Просвещение в странах мира», М., изд-во «Просвещение», 1967.
18. Ирак. Просвещение. Педагогическая энциклопедия. М.: Изд-во «Советская энциклопедия», Т. 2, 1965.
19. Клепиков В.З. Иракская Республика // Структура систем образования и школа развивающихся стран. – М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1975, С. 45-53.
20. Матвеев К.П. Образование в Ираке. К 10-летию Иракской Республики. – М.: Советская педагогика, 1968, №6, С. 126-131.
21. Развитие образования в Ираке за 1981-82 и 1982-83 уч. г. Багдад, 1984, с. 18 / на арабск. яз./.
22. Сади Хамди Али. Сравнительный анализ систем народного образования в Иракской Республике и СССР: дисс. ...канд. пед. Наук. – М., МГУ имени М.В. Ломоносова. Кафедра педагогики, 1979.
23. Словарь русского языка: В 4-х т. АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А.П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981-1984. Т. 2. К-О. 1982. 736 с.
24. Фериаль М. Айюб. Учебный физический эксперимент в средней школе Иракской Республики: дисс. ...канд. пед. наук. – М., НИИ содержания и методов обучения АПН СССР, 1986.
25. Хабибуллина Г.Ю. Исламское образование в России/ Г.Ю. Хабибуллина // Педагогика. – 2007. - №5. – С. 107-113.
26. Хасан Ассад Мизиль аль-Шамари. Система народного образования в современном Ираке: дисс. ...канд. пед. наук. – М: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1974.

## МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Шаповалова Екатерина Александровна*

*магистрант  
Брянского государственного университета им. И.Г. Петровского,  
РФ, Брянск*

*Сороквашина Галина Александровна*

*магистрант  
Брянского государственного университета им. И.Г. Петровского,  
РФ, Брянск*

## METHODOLOGICAL ADVICE FOR FORMING TIME REPRESENTATIONS IN YOUNG SCHOOLBOYS

*Ekaterina Shapovalova*

*graduate student, Bryansk State University. I.G. Petrovsky,  
Russia, Bryansk*

*Galina Sorokvashina*

*graduate student, Bryansk State University. I.G. Petrovsky,  
Russia, Bryansk*

**Аннотация.** В статье рассматриваются методические приемы при изучении темы «время» в начальной школе. Предложены всевозможные задания для закрепления.

**Abstract.** In the article methodical methods are considered when studying the topic "time" in primary school. All sorts of tasks for fixing are offered.

**Ключевые слова:** минута, секунда, время, учащийся, задания секундомер, таблица величин времени.

**Keywords:** minute, second, time, student, stopwatch, time table.

Время нельзя увидеть, услышать, потрогать. Но оно есть. Время всегда находится в движении. Никогда не останавливается ни на один



миг! Причем «течет» время всегда только в одном направлении – от прошлого к будущему. Время нельзя повернуть назад, задержать или остановить.

Поэтому очень сложно сформировать это понятие у обучающихся. Но есть различные приемы.

«Минута – это 60 секунд, а секунда совсем короткая: скажешь раз и... и секунда прошла, а в минуте таких секунд 60», – так можно начать пояснение, демонстрируя длительность 1 минуты на секундомере. Далее необходимо уточнить название этого прибора, познакомить со словом секундомер и объяснить, что движение стрелки по кругу совершается за 1 минуту. В качестве закрепления можно предложить посидеть 1 минуту и измерить ее длительность по секундомеру [1].

Так же можно показать песочные часы, подумать, почему они так названы. Можно сделать опыт, сравнив длительность 1 минуты: одновременно демонстрировать по песочным часам и секундомеру. Совместно с учителем важно сделать вывод, что 1 минуту можно измерить с секундомером и песочными часами. Учитель и сами дети рассказывают, где используются эти приборы для измерения времени.

Для закрепления понятий о минуте и секунде детям предлагается выполнить следующие задания:

1. Выложить из палочек какие-либо узоры в течение минуты, следя за одномоментными песочными часами.
2. Разложить палочки по 10 штук в течение 1 минуты.
3. Убирать все палочки по одной в коробку в течение 1 минуты.

Такие занятия наглядно позволяют учащимся увидеть, пережить, почувствовать длительность 1 минуты [2].

Важный момент на данном этапе обучения – обязательное выполнение учащимися ряда практических упражнений. На индивидуальных моделях циферблатов часов учащиеся показывают заданное время с точностью до часа; осознают продолжительность часа. Так же учащиеся начальной школы усваивают последовательность дней недели, месяцев в году; знакомятся с понятием сегодня, завтра, послезавтра, знакомятся с календарем. Знакомство с календарем диктуется необходимостью вести наблюдения в природе: ученики отмечают изменения погоды в календаре природы, получают первые представления о продолжительности минуты.

Главная задача учителя - закрепить умение определять время по часам, умение обозначать время. С этой целью можно использовать разнообразные упражнения, пользуясь моделями часов, циферблатами и индивидуальными пособиями.

С этой целью рекомендуется применять следующие задания, используя модель часов и циферблат:

- Вставь пропущенные цифры на циферблате.
- Определи время на часах, если они показывают дневное (ночное) время.
- Возьмите часовой циферблат и поставьте часовую и минутную стрелки так, чтобы они составляли прямой угол и показывали целое число часов. Сколько времени будут показывать часы?
- Используя часовую и минутную стрелку, покажи время, когда ты просыпаешься, идешь в школу, обедаешь, делаешь уроки и др. [4]

Кроме этого, учащиеся знакомятся с соотношением между единицами времени. Усвоению отношений между единицами времени помогает таблица мер, которую следует повесить в классе на некоторое время, а также систематические упражнения в преобразовании величин, выраженных в единицах времени.

После усвоения таблицы мер времени, соотношений между единицами времени, выполнения достаточного количества упражнений в преобразовании числовых значений величины учащиеся знакомятся с алгоритмом письменного сложения и вычитания величин.

В 4 классе знания детей расширяются и вводятся 2 новых понятия – секунда и век. Таким образом, появляется возможность в течение всего года закреплять представления детей и решать разнообразный круг задач. При таком подходе удобно вести сопоставление единиц времени с отличными от них единицами длины и массы. Эти две системы единиц отрабатываются в сопоставлении [3].

Сначала необходимо повторить ранее изученные единицы времени: Какое сейчас время года? Сколько осенних месяцев? Назовите их. Сколько часов в одних сутках? Какой промежуток времени проходит за 1 ч минутная стрелка? и т. д. [1]

Так же дети рассматривают простейшие случаи сложения и вычитания величин, выраженных в единицах времени. Главная цель обобщить накопленные представления и знания об измерении времени. На первом из уроков приводятся в систему ранее приобретенные знания об измерении времени.

Усвоение таблицы мер времени многим детям дается с особыми трудностями. Они связаны с различными соотношениями между единицами времени в отличие от десятичных соотношений между мерами длины. Поэтому усвоение таблицы должно проходить постоянно, переход от одной единицы времени к другой выполняется на небольших числах и должен по возможности иллюстрироваться различными примерами и средствами наглядности [4].

При прохождении темы помимо материалов учебника необходимо использовать практические выражения, различные задания на вычисление времени из книг Н.Г. Уткиной. Во внеурочное время учащимся полезно читать сказки И. Шурко «Секундочка» и Я.И. Шур «Сколько стоит минута», С. Баруздин «Стихи о человеке и его часах».

### **Список литературы:**

1. Истомина Н.Б., Заяц Ю.С. Практикум по методике обучения математике в начальной школе: Развивающее обучение / Н.Б. Истомина, Ю.С. Заяц. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2009. – 144 с.
2. Климинченко Д.В. Время. Меры времени. Календарь. // Начальная школа. – 1993. - № 6 – с. 34.
3. Степанова С.В. Тема «Величины» в курсе математики в 4 классе // Начальная школа. – 1989 - № 8.
4. Учебное пособие для учащихся школьных отделений пед. училищ. (спец. № 2001) / Под ред. М.А. Бантовой. – 3-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1984. – 335 с.: ил.

## 1.4. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### КОНСТРУИРУЕМ РАБОЧУЮ ПРОГРАММУ ПО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

*Смирнов Дмитрий Сергеевич*  
аспирант ЛГУ им. А.С. Пушкина,  
РФ, Санкт-Петербург

### LET'S CONSTRUCT A WORK PROGRAM FOR OFF-HOUR ACTIVITIES IN THE GENERAL SCHOOL

*Dmitriy Smirnov*  
post graduate student of the Pushkin Leningrad State University,  
Russia, Saint-Petersburg

**Аннотация.** В статье обосновывается актуальность разработки программ по внеурочной деятельности в основной школе, нацеленных на практическое использование интегрированных знаний по физике и математике, черчению и информатике и проектирование данных знаний в инженерное образование. Предложено тематическое планирование программы для седьмого класса «Решение текстовых задач с физическим содержанием».

**Abstract.** This article substantiates the actuality of the off-hour activity program in the general school aimed at the practical use of the integrated knowledge in physics and mathematics, drawing and computer science and this knowledge projecting into engineering education. Topical program planning for the 7<sup>th</sup> grade “Word problems with physical content” has been offered.

**Ключевые слова:** рабочая программа, внеурочная деятельность, инженерное образование, принцип дополнительности.

**Keywords:** work program, off-hour activity, engineering education, principle of complementarity.

Инновационное развитие науки, промышленности в Санкт-Петербурге и России в целом невозможно без качественной подготовки инженерных кадров. За последние годы, к сожалению, целенаправленная работа по осознанному выбору дальнейшей траектории обучения и профессиональной деятельности учащихся общеобразовательных школ проводится недостаточно полно. Выпускники школ, да и их родители оказываются плохо информированными о потребностях региона, района в инженерных кадрах высшей и средней квалификации, в рабочих специальностях.

Кроме этого, как показывает практика, абитуриенты при поступлении в вуз инженерного направления, чаще всего слабо представляют не только свою дальнейшую профессиональную деятельность, но и то, какие разделы программы по профильным дисциплинам являются наиболее значимыми для получения конкретной специальности. Таким образом, существует проблема неготовности ученика выпускного класса к осознанному выбору дальнейшей профессиональной деятельности, в частности, к выбору инженерных профессий.

Введение в основную школу (в соответствии с ФГОС) занятий по внеурочной деятельности в количестве 10 часов на класс во второй половине дня может частично восполнить выявленные недостатки в профориентационной работе школ. Через реализацию внеурочной деятельности можно и нужно показать практическую направленность полученных предметных знаний по математике, физике, черчению, информатике. Кроме этого, применяя различные формы организации внеурочной деятельности, создавать условия для знакомства с различными специальностями инженерной направленности.

Занятия по внеурочной деятельности и по содержанию, и по организации процесса обучения являются *дополнительными* к урочной деятельности. Кроме этого, данные занятия *дополняют* и традиционные формы внеклассных занятий: классные часы, кружки, секции и т. д.

Если обратиться к формуле системной дополнительной [2, с. 17], то можно рассмотреть триаду системообразующих компонентов в образовательном процессе школы, представленных в таблице 1:

Таблица 1.

**Триада системообразующих компонентов  
в образовательном процессе школы**

Классно-урочная деятельность	Внеурочная деятельность	Внеклассные занятия
------------------------------	-------------------------	---------------------

Остановимся на реализации принципа дополнительности в *содержании образования* по внеурочной деятельности общеинтеллектуального направления, нацеленного на выбор учащимися профессий инженерного профиля. Мы проанализировали темы рабочих программ по внеурочной деятельности в двадцати классах основной школы четырех ОУ г. Санкт-Петербурга и выявили семь тем, приближенных к предмету нашего исследования. Так, в ГБОУ школа № 519 Московского района, в 2016-2017 уч. г. в шестых классах была реализована программа внеурочной деятельности «Моделирование и конструирование геометрических объектов» [4]. На 2017-2018 учебный год запланирован в седьмых классах курс внеурочной деятельности «Решение текстовых задач с физическим содержанием».

Данная программа интегрированного вида создает условия для знакомства учащихся с ролью математики в науке физике, с соотношением программного материала по физике и видами математических задач. Математическая интерпретация конкретных жизненных ситуаций, отражающих некоторые физические явления и законы, дополняется качественным моделированием, с проекцией на различные направления промышленного использования, что исподволь формирует у учащихся интерес к инженерным специальностям.

Реализация данной программы будет содействовать более осмысленному решению учащимися прикладных задач по математике с физическим содержанием при подготовке к ОГЭ и ЕГЭ, а также закреплению способов и приемов решения задач по физике за основную школу [5]. Программа нацелена на развитие интереса к различным видам деятельности, желания школьников активно проникать в сущность изучаемых объектов, явлений, ситуаций, участвовать в проектной деятельности, умения самостоятельно анализировать задачную ситуацию, различать физическую и математическую составляющую задач.

Изучив содержание текстовых задач в нескольких учебниках математики 5-6 классов различных авторов, выявили тот факт, что для успешного изучения физики в урочной деятельности, и освоения дальнейших тем внеурочной деятельности, целесообразно в программу включить блок повторительных математических задач [1]. Рассматриваем текстовые задачи: на формулу пути, сплавы и смеси, массу и объем; перевод одних единиц в другие мер длины, площади, объема, массы, времени; чтение графиков равномерного и неравномерного движения и температуры. Дальнейшие блоки соотносятся с тематическим планированием по физике, но не повторяют их, а рассматриваются на принципе интеграции физики и геометрии, причем часть вопросов

геометрии изучается с опережением. Понятие вектора, сложение векторов, подобие треугольников, пропорциональность сторон в подобных треугольниках рассматриваются в ходе решения практических задач. К каждой теме подбираются проблемные физические задачи, не требующие громоздких математических вычислений, но в которых предполагается выполнить ряд исследовательских действий: предположите, проверьте, объясните, сравните, найдите, выберите, докажите, сделайте вывод. Деятельность учащихся организуется на основе теории поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина (этап первичного накопления опыта, этап формирования обобщенной схемы деятельности, этап конкретизации схемы, этапы усвоения) [3]. Мы считаем, что в каждой программе заданного направления, даже если она имеет линейный характер, должен быть блок модульной организации проектно-исследовательской деятельности. Защита проектов будет подведением итогов внеурочной деятельности. Учебно-тематический план программы внеурочной деятельности «Решение текстовых задач с физическим содержанием» представлен в таблице 2.

Таблица 2.

**Учебно-тематический план программы внеурочной деятельности  
«Решение текстовых задач с физическим содержанием»**

№ п/п	Название темы, блока программы	Количество часов	Формы контроля
1	Вводное занятие (шкалы, цена деления)	2	Практическая работа
2	<b>Блок 1.</b> Повторительные математические задачи	8	Проверочная работа
3	<b>Блок 2.</b> Сила тяжести. Вес тела. Равнодействующая сила.	8	Графическая работа
4	<b>Блок 3.</b> Работа и мощность. Блок и рычаг.	8	Практическая работа, моделирование
5	<b>Блок 4.</b> Проектно-исследовательская деятельность	4	Выполнение проекта
6	Итоговое занятие	4	Защита проекта
	Итого	34	

При реализации проектно-исследовательской деятельности, запланированной в блоке 4, рекомендуем использовать совместные занятия учащихся и их родителей. Сейчас родителями учащихся основной школы являются молодые люди, чье детство совпало с самыми трудными (в экономическом плане) годами новой России. Современные родители сами не прошли полноценного этапа детства, часто не имеют положительного социального опыта в семейных отношениях, поэтому роль школы при организации внеурочной деятельности с учащимися может быть более многогранной.

### **Список литературы:**

1. Аджемян Г.А. Пропедевтика элементов физики на уроках математики в V-VI классах при формировании универсальных учебных действий // Физика в школе. – 2015. – № 1. с. 38- 45.
2. Железнякова О.М. Феномен дополнительности в научно-педагогическом знании: автор. дис... докт. пед. наук. – Ульяновск: УГПУ – 41с.
3. Никифорова Г.Г. Деятельностный подход на уроках физики: как научить учащихся проводить исследования // Физика в школе. – 2014. – № 2. с. 57-60.
4. Смирнова А.А., Смирнов Д.С. Внеурочная деятельность в основной школе: пути развития / Проблемы теории и практики обучения математике: Сборник научных работ, представленных на Международную научную конференцию «70 Герценовские чтения» / Под ред. В.В. Орлова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. – С. 181-183.
5. Яценко И.В. ОГЭ: 3000 задач с ответами по математике. М: Экзамен, 2017. – 479 с.



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

### АКВААЭРОБИКА В ФИТНЕС-КЛУБЕ КАК ОДНА ИЗ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ЖЕНЩИН ВТОРОГО ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА

*Головина Елена Александровна*

*старший преподаватель,  
Балтийский Федеральный Университет имени И. Канта,  
РФ, г. Калининград*

**Аннотация.** В статье рассмотрели занятия по акваэробике как одну из физкультурно-оздоровительных технологий, используемых в тренировках с женщинами второго зрелого возраста в условиях фитнес-клуба, а также влияние акваэробики на организм занимающихся.

**Ключевые слова:** физкультурно-оздоровительные технологии, «акваэробика», организм, женщины второго зрелого возраста, фитнес-клуб.

Физкультурно-оздоровительная технологии – это способ реализации деятельности, направленной на достижение и поддержание физического благополучия и на снижение риска развития заболеваний с помощью средств физической культуры. С появлением в мире фитнеса в области физкультурно-оздоровительных технологий начали происходить значительные изменения. С каждым годом растет количество спортивных, лечебных, оздоровительных фитнес-программ. Фитнес – это развитие всех физических качеств, необходимых для повседневной жизни. Фитнес настолько разнообразен, что любой человек, независимо от возраста, пола, образа жизни и стартового состояния здоровья, может приспособить систему к своим нуждам, и она приведет к поставленной цели. Все направления фитнеса: аэробика, аквааэробика, бодибилдинг, Mind&Body, изотон, сайкл,

единоборства, велотренажеры способствуют развитию и оздоровлению населения. Среди множества физкультурно-оздоровительных технологий аквааэробика является популярным и эффективным средством оздоровительной двигательной активности и представляет собой комплекс модифицированных упражнений аэробного характера с музыкальным сопровождением.

Выделяют четыре основных направлений занятий аквааэробикой: оздоровительное, прикладное, спортивное и лечебное.

Оздоровительная направленность занятий аквааэробикой обеспечивает укрепление здоровья, поддержание работоспособности, оказывает существенное воздействие на функциональные системы организма, овладение жизненно важными двигательными действиями, развитие физических качеств, адаптация организма к нагрузкам, а также снятие психоэмоционального напряжения.

Прикладная направленность занятий аквааэробикой обеспечивает развития и укрепления отдельных групп мышц, развитие специальных психофизических качеств, профилактики профессиональных заболеваний.

Лечебная направленность занятий аквааэробикой обеспечивает профилактику заболеваний опорно-двигательного аппарата, сосудов, патологий и т. д.

Спортивная направленность занятий аквааэробикой, проявляется в качестве дополнительных средств и методов в различных видах спорта для достижения определенного уровня результатов.

Занятие по аквааэробике длится 45 минут, для начинающих 35 минут. Занятие состоит из: подготовительной (разминки) части, основной и заключительной (заминки) части. Цель подготовительной части занятия – подготовить занимающегося к нагрузке. Подготовительная часть занятий состоит из упражнений с плавными, ритмичными движениями, для того чтобы разогреть и подготовить организм к работе. С точки зрения физиологии, подготовительная часть занятия обеспечивает приток крови и кислорода к мышцам, суставам и связкам, тем самым повышая их местную температуру, и подготавливая к активности. Следует начинать с умеренных движений и постепенно переходить к движениям с большей амплитудой. Рекомендуемая продолжительность подготовительной части – 10-12 % от общего времени занятия.

Основная часть занятия, следующая после подготовительной части (разминки), направлена на кардио-тренировку и тренировку силы и выносливости. Наиболее интенсивный этап основной части занятия – это кардио-тренировка, составляющая от 40 % до 70 %

общего времени занятия и включающая активные движения, на которые затрачивается большее количество кислорода, что закономерно вызывает повышение нагрузки. Эффективность кардио-тренировки определяется разнообразием упражнений и их направленностью на различные группы мышц. Тренировка силы и выносливости включена в кардио-тренировку и составляет 10-30 % от основной части занятия.

Заключительная часть (заминка) – это этап занятия, завершающий кардио-тренировку и нацеленный на постепенное понижение пульса. Заминка включает в себя легкие движения, несложные передвижения, проплывы, позволяющие перейти к стрейчинг (растяжка). Упражнения в заминке могут быть теми же, что и при разминке. Кроме того, целью заминки является общая релаксация: физическая, умственная, духовная.

В фитнесе занимающиеся аквааэробикой делятся на три уровня физической подготовленности – **первый уровень** (для начинающих, со слабым уровнем физической подготовленности), **второй уровень** (для нерегулярно занимающихся, со средним уровнем подготовленности с использованием акваинвентаря), **третий уровень** (для систематически занимающихся аквааэробикой, подготовленных).

Дадим краткую характеристику разновидностей фитнес-программ по аквааэробике:

- Aqua Beginners (первый уровень физической подготовленности) – программа урока состоит из несложных комбинаций разученных базовых движений. Упражнения направлены на проработку основных групп мышц. Занятие проводится как в мелкой, так и в глубокой части бассейна с использованием специального оборудования – аквапояса.

- Aqua Tai-Bo (для занимающихся с первым, вторым и третьим уровнями физической подготовленности) – высокоинтенсивный урок аква-аэробики с использованием элементов тайского бокса, направленный на проработку мышц плечевого пояса, косых мышц брюшного пресса и ягодич. Занятие проводится в глубокой части бассейна с использованием специального оборудования – акванакладок для рук и аквапояса.

- Aqua-Noodles (для занимающихся со вторым и третьим уровнями физической подготовленности) – программа с применением специального, в виде легкой гибкой палки или трубки, оборудования, предназначенного для повышения плавучести и дополнительного сопротивления в воде. Занятие помогает разгрузить позвоночник, мышцы спины и сильнее нагрузить мышцы брюшного пресса. Урок направлен на развитие координации и равновесия.

- Aqua-Circle (для занимающихся со вторым и третьим уровнями физической подготовленности) – круговая тренировка, построенная на чередовании циклов упражнений: первый «круг» – на мышцы спины и рук, второй «круг» – на мышцы ног, третий «круг» – кардио-нагрузка. Используется различное оборудование, смена уровней интенсивности и типа нагрузки – комплексная нагрузка, проработка основных групп мышц, развитие силовой выносливости, сердечно-сосудистой и дыхательной систем.

- Aqua Lower Body – (для занимающихся со вторым и третьим уровнями уровни физической подготовленности) – высокоинтенсивная силовая тренировка с использованием специального оборудования (сапоги), которое создает дополнительное сопротивление. Проработка мышц ног и ягодиц, также включает в себя выполнение базовых и изолированных упражнений на эти группы мышц.

- Aqua-Motion – (для занимающихся со вторым уровнем физической подготовленности) – аэробная нагрузка средней интенсивности с использованием различного оборудования. Занятия проводятся как в глубокой, так и в мелкой части бассейна.

- Aqua-ABS (для занимающихся с первым, вторым и третьим уровнями физической подготовленности) – программа, состоящая из силовых упражнений, направленных на тренировку мышц брюшного пресса, спины и упражнений на растягивание. Занятие проводится в глубокой части бассейна.

По данным научных исследований (В.А. Солодьянников, Р.Н. Терехина) основными пользователями фитнес-услуг являются женщины. И если раньше это были женщины до 35 лет, то в последнее время мы наблюдаем проявление интереса к этому виду физической тренировки у новой возрастной группы женщин – от 36 до 55 лет (второй зрелый возраст), составляющих 27 % от общего количества потребителей фитнес-услуг. Популярность аквааэробики заключается в том, что ей могут заниматься люди, не умеющие плавать. Особенность занятий обусловлена средой проведения – это вода, которая при выполнении упражнений и сохранении аэробного режима тренировки, способствует снижению нагрузки на позвоночник и суставы, а также межпозвоночных мышц, что облегчает выполнение движений. Благодаря систематическим упражнениям в воде у человека нормализуется гормональный фон, улучшаются эмоциональное и психическое состояние. Занятия аквааэробикой, положительно влияют на функциональное состояние сердечно-сосудистой системы. Сопротивление воды определяет нагрузку на мышцы и повышает их тонус, благодаря дополнительному сжиганию калорий, а также

уменьшает травмоопасность на занятия. Чередование работы в горизонтальном и вертикальном положении, чередование глубокой и мелкой воды способствует увеличению подвижности суставов.

Анализ научно-методической литературы свидетельствует о том, что аквааэробика является популярным и эффективным оздоровительным средством повышения двигательной активности для женщин второго зрелого возраста. Специальное оборудование для аквааэробики, используемое во время тренировок, делает занятия разнообразными, позволяет избежать монотонности. Мы показали, что занятия по аквааэробике положительно влияют на организм женщин второго зрелого возраста. Занятие оказывает положительный эффект на все системы и органы организма.

В дальнейшем нашем исследовании будут рассмотрены другие физкультурно-оздоровительные технологии для женщин второго зрелого возраста, так как на данный период времени эта тема является актуальной.

### **Список литературы:**

1. Арефьев В.Г. Современные фитнес-технологии повышения уровня физического состояния женщин первого зрелого возраста. – Москва, 2005.
2. Богданов В.А. Основные упражнения гидроаэробики. – Санкт-Петербург, 1991.
3. Булгакова Н.Ж., Васильева И.А. Аквааэробика. – Москва, 1996.
4. Горцев Г. Аэробика, Фитнесс, Шейпинг. – Москва, 2004.
5. Горшкова А.Н. Влияние занятий аквааэробикой на комплексные показатели субъективного и объективного здоровья женщин 36- 45 лет. – Москва, 2011.
6. Захаркина В.А., Яных Е.А. Аквааэробика. – Москва, 2006.
7. Зубакова Е.И. Комплексное применение физических упражнений в воде и на суше для женщин: автореф. дис. канд. пед. наук. – СПб., 1997. – 15 с.
8. Меньшуткина Т.Г. Теоретические и методические основы оздоровительно-рекреационной работы по плаванию с женщинами: монография: СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 1999. – 192с.
9. Солодьянников В.А., Терехина Р.Н., Венгерова Н.Н. Педагогические технологии фитнес-индустрии для сохранения здоровья женщин зрелого возраста: монография: Национальный гос. ун-т физ. культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург, 2011. – 251 с.

## **1.6. ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА**

*Янюк Галина Николаевна*

*студент, Московский государственный институт культуры,  
РФ, г. Москва*

Свою статью я хочу начать фразой Пантелеимона, епископа Орехово-Зуевского: «Именно любовью к другому человек учится познавать Бога. И поэтому служение ближнему, забвение себя ради него - главное дело человеческой жизни».

У современного общества нет времени на милосердие. Именно времени. Мы не растеряли ни сострадания, ни бескорыстия. Просто у нас очень быстрая жизнь, всегда много работы плюс постоянная необходимость в образовании и самосовершенствовании.

Конечно, мы страдаем нуждающимся или попавшим в беду, но страдаем «виртуально», распространяя услышанные просьбы о помощи по интернет – блогам, репостам и сообщениям в социальных сетях. Предполагается, что в конце цепочки эти просьбы окажутся у «того самого» человека, который, посмотрев монитор, не отправит сообщение дальше, а сам пойдет и что-то сделает. Каждый из нас верит, что такой человек обязательно существует. Но многим ли из нас приходит в голову самому стать этим человеком? Просто пойти по указанному адресу и купить хлеба голодающей бабушке, посидеть с ребенком в больнице, посетить больного, купить кому-то лекарство...

Против такого порыва всегда найдутся несколько рациональных аргументов: всем не поможешь, из-за одного усыновленного ребенка сиротство не исчезнет, одной купленной буханкой хлеба или одним визитом в больницу судьбу каждого конкретного человека не изменить, а значит – незачем и начинать. Но если ты сам поможешь кому-то и подашь пример своему ближнему, то польза будет колоссальной.

Отказываясь от возможности помочь нуждающемуся, мы заранее говорим о своем проигрыше, не сделав ни одной попытки, не относясь серьезно к тому, что это попытка может стать реальным шансом для кого-то.

Только факты: одна тысяча рублей в месяц может сделать комфортной жизнь парализованного инвалида, один визит в неделю к одинокому старику избавит его от одиночества, один час в неделю, проведенный с малышом из Дома малютки, поможет ему нормально развиваться, старое пальто, отданное бездомному, поможет ему не замерзнуть.

Нет людей, не достойных милосердия. Хотя бы потому, что не нам раздавать приговоры, кто достоин, а кто – нет. Не лучше ли пользоваться каждой возможностью, оказывая помощь другим, самим становиться немного лучше, немного добрее?

Только представьте, насколько легче жить в мире, где можно обзвонить всех знакомых с просьбой помочь, покинувшему детский дом сироте, одинокому инвалиду или просто человеку, попавшему в трудную жизненную ситуацию. Ведь когда-нибудь эта помощь может потребоваться любому из нас.

Дела милосердия – это та школа жизни, о которой мечтает молодость, то спокойное созидание, которое делает осмысленной зрелость, та самая забота, в которой так нуждается старость.

«Человек всегда более должен учиться милосердию, ибо оно – то и делает его человеком. И не будем почитать жизнью время, проведенное без милосердия» – писал Иоанн Златоуст.

В какой момент человеческой истории люди почувствовали потребность помогать другим? С какого времени доброта перестала быть синонимом слабости и превратилась в достоинство? На эти вопросы нет однозначного ответа, точно также, как нет прогнозов относительно того, изменится ли отношение к чужим бедам в будущем [6].

Историю милосердия невозможно представить вне христианской истории. Призывы возлюбить ближнего звучали уже в Ветхом Завете, но только Христос придал им настоящую глубину, уподобив любовь к ближнему любви к Богу, возведя милосердие в ранг высших идеалов. Если в ветхозаветной истории Бог, скорее, принуждал людей к милосердию, то после прихода Спасителя они начали осознавать в этом свое предназначение.

"Итак, будьте милосердны, как и Отец ваш милосерд" (Лк. 6:36) – ученики Христа следуют этому призыву от начала нашей эры и по сей день. Забота о нуждающихся – важная часть служения Православной Церкви. Издревле богадельни, больницы, приюты для сирот располагались при храмах и монастырях. На Руси забота о «сырых и убогих» стала нормой только после принятия христианства, а первым русским правителем, считавшим милосердие неотъемлемой частью своей жизни, был святой равноапостольный князь Владимир [4].

В современном мире понятие «милосердие» неразрывно связано со словом «волонтер», которое в дословном переводе означает «доброволец», «поступающий по собственной воле».

Волонтерство – так называется движение, в которое с каждым годом вовлекается все больше и больше людей. Волонтерство широко развито в мире и является глобальным процессом объединения людей, стремящихся внести вклад на благо своей страны и мирового сообщества. Волонтеры рассматривают свою деятельность как инструмент социального, культурного, экономического и экологического развития (это записано во Всеобщей декларации добровольцев, принятой в 1990 г. на XI Конгрессе Международной Ассоциации Добровольцев) [3].

Термин «волонтерство» в России начал широко использоваться в последнее десятилетие прошлого века, хотя смысл, который вкладывается в современное понятие добровольчества – делать добро, помочь другим людям – был присущ человечеству на протяжении всей истории. История не помнит такого общества, которому были бы чужды идеи добровольной и бескорыстной помощи.

Работа волонтеров важна для каждого общества, потому что они работают без всякой выгоды для себя. Это показывает, что есть в жизни вещи более ценные, чем получение материальной выгоды. Во второй половине 20 века волонтерство крепко встало на ноги и обрело свою значимость более чем когда-либо [2, С. 45].

Кто же они, эти люди, добровольно отказывающиеся от многих благ земных? Люди, для многих выглядящие пришельцами с другой планеты, готовые добровольно и бескорыстно отдавать свое время, свой опыт, знания, умения вместе с частичкой души всем живущим в наше непростое время. Некоторые думают, что они чудаки, «не от мира сего». Другие скажут, что они молодцы, похлопают по плечу и забудут. Третьи – промолчат и задумаются [5].

Немного статистики. 19 процентов взрослого населения Франции хотя бы раз в жизни участвовали в волонтерских акциях. Из них 60 процентов регулярно участвуют в добровольческой работе, отдавая ей более 20 часов в месяц.

Каждый третий житель Германии является волонтером, посвящая работе в добровольческих ассоциациях, проектах и группах взаимопомощи более 15 часов в месяц. Многие считают волонтерство уникальной возможностью для получения жизненного знания и опыта [1, С. 68].

Почти половина японцев уверены, что добровольческий труд очень полезен для личного роста и общества в целом.



Треть населения Ирландии являются волонтерами, а 72 процента считают, что волонтеры делают нечто такое, что никогда не могут сделать оплачиваемые сотрудники.

Сотни волонтерских движений созданы по всей России. Почему я стала волонтером? Во-первых, потребность помогать ближнему появилась у меня с детства. Во-вторых, волонтерская деятельность дает возможность свое свободное время тратить целесообразно, а не впустую. На различных мероприятиях происходит знакомство и общение с единомышленниками разных профессий, это дает опыт для своей профессии. В-третьих, в современном обществе человек одинок. Отношения между людьми, как правило, возникают на поверхностном уровне, а глубинных связей остается все меньше и меньше. Благодаря волонтерской деятельности можно почувствовать себя нужной кому-то. В-четвертых, я не могу и не хочу примириться с тем страданием, которое есть в мире. Если мне хорошо, а другому плохо, то я не могу отгородиться от этого забором и построить себе свой собственный герметичный рай. Ведь за этим забором все равно остается страдание, и это не даст покоя. И если в человеке остается хотя бы капля чуткости, он хочет помогать. Думаю, что именно эти причины заставили стать меня волонтером.

### Список литературы:

1. Бодренкова Г.П. Системное развитие добровольчества // АНО «СПО «СОТИС». 2010. № 4. С. 68.
2. Давыдик М.М. Помогать людям, чтобы они помогли себе сами // Социальная работа. 2007. № 2. С. 45.
3. Единый информационный ресурс московской благотворительности. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mosblago.ru/groups/show-43-194.htm> (Дата обращения: 2.04.2017).
4. Институт волонтерства [Электронный ресурс]. URL: [http://inductor1.ucoz.ru/publ/individualizacija\\_i\\_obedinenie/institut\\_volonterstva/42-1-0-481](http://inductor1.ucoz.ru/publ/individualizacija_i_obedinenie/institut_volonterstva/42-1-0-481) (Дата обращения: 2.04.2017).
5. Лошак А.Б. Беседы о социальной журналистике [Электронный ресурс]. URL: <http://yarcen.ru/articles/society/beseda-o-sotsialnoy-zhurnalistike-44677/> (Дата обращения: 10.04.2017).
6. Официальная Россия. Проект ФЗ «О филантропии, меценатстве и волонтерстве» [Электронный ресурс]. URL: <http://gov.cap.ru/hierarchy.asp?page=/16/530/74317/114172/114183/114301> (Дата обращения: 9.04.2017).

## РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ

### 2.1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

#### СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

*Дарвина Юлия Сергеевна*  
аспирант, Брянский государственный университет  
имени академика И.Г. Петровского,  
РФ, г. Брянск

#### FEATURES OF FINANCIAL BEHAVIOUR OF STUDENTS WITH THE DIFFERENT LEVEL OF UNEASINESS

*Yuliya Darwina*  
graduate student,  
Bryansk state University named after academician I.G. Petrovsky,  
Russia, Bryansk

**Аннотация.** В данной статье проведен общий обзор этапов воспитательного процесса в школьном образовании в период с зарождения Древнерусского государства до 90 х годов 20 вв. В статье рассматривается проблема воспитания через психологический подход. Рассмотрено мнение Коган И.М. и Петровского А.В. в понимании современного направления в воспитании. Автор полагает, что на сегодняшний день проблема воспитания молодежи актуальна, и не имеет однозначного решения, приведен ряд ключевых областей требующих подробного изучения.

**Abstract.** This article provides an overview of the stages of the educational process in school education in the period from the birth of the Old Russian state to the 90s of the 20th century. The article deals with the problem of education through a psychological approach. The opinion of Kogan I.M. and Petrovsky A.V. in the understanding of the current trend in upbringing is considered. The author believes that to date the problem of educating young people is relevant, and there is no unambiguous solution, there are a number of key areas requiring detailed study.

**Ключевые слова:** воспитание; педагогическая психология; история воспитания; проблема воспитания в современной России.

**Keywords:** education; pedagogical psychology; the history of upbringing; the problem of upbringing in modern Russia.

Воспитание подрастающего поколения является одной из актуальных проблемой современного общества. Это междисциплинарная проблема, которая затрагивает такие области научного знания как: педагогика, социология, философия, политология, культурология и безусловно психологическую науку. На сегодняшний день, вопрос о воспитании подрастающего поколения стал вопросом государственной важности. В первую очередь это связано с тем, что последние несколько десятков лет этому вопросу не уделялось должного внимания. Воспитание, как процесс, отошло на второй план как в области образования, так и в других сферах деятельности государственной политики. Чтобы понять, почему это произошло, необходимо рассмотреть причины, которые и привели к такой проблеме. В данной статье мы будем рассматривать проблему с психологической точки зрения.

Мы разделяем точку зрения А.В. Петровского о том, что в психологии под воспитанием понимается - процесс социализации индивида, становление и развитие его как личности на протяжении всей жизни в ходе собственной активности и под влиянием природной, социальной и культурной среды, в том числе специально организованной целенаправленной деятельности родителей и педагогов [4, с. 51].

В ходе воспитания человека, как правило, должны сформироваться такие аспекты его жизни как: самосознание, саморегуляция поведения, целеполагание, формирование мотивов поведения, ответственность, активность и творческий взгляд.

Следует сказать, что воспитание как целенаправленный процесс прошло в своем развитии несколько этапов. Теоретический анализ проблемы позволил дифференцировать периоды становления и развития подходов в определении целей воспитания в исторической ретроспективе (см. таблицу).

Таблица 1.

**Этапы воспитательного процесса в России**

Период	Содержание периода
Допетровский период развития	Относится к периоду начала Крещения Руси и зарождения Древнерусского государства. В связи с отсутствием образовательных учреждений, все образование и воспитание детей проходило в семье и пропускалось через призму христианской веры. “Да пошлет Бог кому детей, сыновей и дочерей, то заботиться отцу и матери о чадах своих; обеспечить их и воспитать в доброй науке” [1]. Сводилось такое образование и воспитание, как правило, к научению детей порядку, ремеслу и рукоделию. О воспитании ребенка, как личности не могло быть и речи. Первоочередным является трудовое воспитание.
Период Российской империи	Этот период характерен тем, что Петр I проводит образовательную реформу в России. Вводит систему образовательных учреждений и обязательное образование для всех сословий (кроме крестьян). Возрастает внимание к самостоятельной активности и умственному развитию детей. Воспитание становится важной частью образовательной системы. Следует помнить, о том что образование и воспитание в специальных учреждениях получали только мальчики. Возможность получать образование и воспитание, у девочек появилась только при Екатерине II, с возникновением Смольного института благородных девиц. Произошло отделение церковного воспитания от светского. Как пример, можно выделить книгу, выпущенную для воспитания молодежи “Юность и честное зеркало”. В течении этого периода появляется система высшего образования, профессионально-технического образования. Введена первая воспитательная доктрина: православие, самодержавие, народность.
Советский период (до 91-го гг XX века)	20-е гг XX века известны как период экспериментов не только в государственной политике, но и в системе образования. Была предпринята попытка ухода от классной системы, разработка и внедрение бригадного метода обучения. В 30-е гг происходит становление определенной системы образовательных стандартов, которая сохраняется до настоящего времени в российских школах. Это период становления патриотического государства. Воспитание осуществляется в русле советского патриотизма, гражданина своей страны. Первостепенными качествами советского человека становятся дисциплина и организованность. В обществе формируется и развивается коллективизм. Это продолжается до начала 90-х гг. В период распада СССР наступает кризис не только в государственной политике, но и в системе образования и воспитания.

Период современной России	<p>В начале 90-х гг происходит смена приоритетов и гражданское воспитание теряет свою актуальность. Все больше образовательная деятельность становится направленной на самоценность личности в отрыве от гражданской ответственности. Идет процесс интеграции с западно-европейскими стандартами, что приводит к отрыву образования от воспитания. Это можно видеть и в таких документах как Закон об образовании от 10 июля 1992-го г. [2] В котором о воспитании как о процессе в образовании не упоминается.</p> <p>На сегодняшний день ситуация снова изменилась и государство вновь обратило внимание на проблемы воспитания молодого поколения. Начиная с 1993-го г и по настоящее время, в России идет процесс становления правового государства и гражданского общества. Гражданственность определяется как интегративное качество личности, позволяющее человеку ощущать себя юридически, социально, нравственно и политически дееспособным, цель гражданского воспитания стала обозначаться как становление молодежи в качестве субъекта народовластия. Воспитание вновь входит в категорию образовательного стандарта и является частью образования. [5]</p>
---------------------------	---

Исходя из вышеизложенного, видно, что проблема воспитания молодого поколения была актуальной во все времена. На сегодняшний день ситуация, сложившаяся в нашей стране в 90-ые гг, претерпевает существенные позитивные изменения. Что же касается современных подходов к воспитанию, то Коган И.М. выделяет 4 направления в понимании процесса воспитания. Каждое из этих направлений имеет свои взгляды на цели воспитания, свои механизмы и методы воздействия.

Стихийное воспитание – характеризуется отсутствием цели воспитания, либо же она сильно размыта, методы зачастую ситуативны и противоречивы [3].

Воспитание как адаптация – цель такого воспитания приспособиться к ситуации в обществе, двигаться по течению, личность человека остается за рамками, методы такого воспитания приводят к развитию потребительства [3].

Воспитание как развитие – в основе этого подхода лежит гуманистическое мировоззрение, на первый взгляд это кажется привлекательным, но и тут имеются подводные камни. Гуманистическое мировоззрение не равно гуманному отношению. Целью этого подхода является развитие у ребенка его потенциальных возможностей, доминирующих направленностей его личности. Это, зачастую, приводит к гипертрофированному эго, самости. Центральным развитием личности становится самоактуализация [3].

Воспитание как преобразование – сущность данного подхода заключается в создании условия для преобразования личности. Этот подход несет в себе взгляд на ребенка как на личность с различными задатками плохими и хорошими. Основная цель при таком подходе - создание условий для развития добрых начал, для борьбы со своим злом. Чем раньше такие условия будут созданы, тем успешнее будет воспитание. В этом и есть смысл воспитания [3].

В педагогической и психологической науках то или иное направление имеет своих сторонников, все зависит от целей воспитания и принятии той или иной позиции в этом вопросе. По мнению Коган И.М «последний подход вполне согласуются с представлениями классиков отечественной психологии о смысле личностного развития, как воспитании иерархической системы мотивов и потребностей, где высшие мотивы становятся главными и преобладают над низшими» [3]. Мы разделяем мнение Коган И.М о воспитании как о смысле личностного роста. Но считаем, что описанные ею направления не решают проблему воспитания подрастающего поколения в современном обществе по тому как на данный момент мы наблюдаем: отсутствие единого подхода к проблеме воспитания; отсутствие социального заказа; отсутствие механизмов, политики воспитания; отсутствие воспитательной доктрины, что создает базу для дальнейшей работы в области решения данной проблемы.

### **Список литературы:**

1. Домострой, глава 19 [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://librebook.ru/domostroi> (Дата обращения 20.01.2017).
2. Закон РФ от 10.07.1992 N 3266-1 [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_1888/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/) (Дата обращения 19.01.2017).
3. Коган И. М Современные подходы к воспитанию. Лекции по психологии. [электронный ресурс] - Режим доступа. – URL: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/44895.php> (Дата обращения 23.01.2017).
4. Краткий психологический словарь. Ростов-на -Дону, 1998. под. ред А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского – 512 с.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (Дата обращения 19.01.2017).

## ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИИ ТРУДА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

*Пальчук Марина Ивановна*

*д-р пед. наук, доцент,  
директор Романовского колледжа индустрии гостеприимства,  
РФ, г. Симферополь*

## PROFESSIONALISM OF THE PERSONALITY IN THE CONTEXT OF THE PSYCHOLOGY OF LABOUR AND PROFESSIONAL PEDAGOGY

*Marina Palchuk*

*doctor of pedagogical sciences, assistant professor,  
director Romanovsky College of Hospitality Industry,  
Russia, Simferopol*

**Аннотация.** Изучение психологических особенностей становления личности профессионала лежит на междисциплинарной границе профессиональной педагогики и психологии труда – взаимодополняющих областей научных знаний. В статье поднимаются проблемы взаимосвязи профессиональной педагогики, изучающей общие и специфические законы, закономерности, особенности обучения, воспитания и формирования специалиста-профессионала, и психологии труда, обеспечивающей социальные ориентиры при адаптации личности в профессиональной деятельности.

**Abstract.** The study of the psychological characteristics of the formation of a professional personality lies on the interdisciplinary boundary of professional pedagogy and labor psychology, which are mutually complementary areas of scientific knowledge. The article raises the problems of the interrelationship of professional pedagogy, studying general and specific laws, regularities, features of training, education and formation of a professional specialist, and the psychology of labour and providing social guidelines for the adaptation of the individual in professional activities.

**Ключевые слова:** акмеология; идентификация личности; профессиональная педагогика; психология трудовой деятельности.

**Keywords:** acmeology; identification of a person; professional pedagogy; the psychology of labour.

Феномен профессионализма личности рассматривается в различных контекстах: как философская категория, с позиций педагогики и психологии, с точки зрения результатов социально-экономических исследований. Выдающийся ученый, мыслитель и общественный деятель В. Вернадский, оценивая состояние науки в современном мире, писал: «Наука не отвечает в своем современном социальном и государственном месте в жизни человечества тому значению, которое она имеет в ней реально. Вперед выступает новая идея – идея о государственном объединении усилий человечества» [1, с. 127-128].

Психология труда как отрасль психологического знания решает множество задач, связанных с психологическими особенностями деятельности, профессиональная педагогика обеспечивает инновационное развитие профессионального образования и обучения. Через психологию труда происходит идентификация личности с профессией, называемая адаптацией личности к требованиям конкретной сферы экономической деятельности.

Ценность профессионального образования осознается тем больше, чем сложнее и разнообразнее человеческая активность. Гносеологические истоки профессиональной педагогики и психологии труда лежат среди множества форм научного познания законов развития природы, человека и общества в целом, утверждаемых в процессе многовековой эволюции. «Особенно потому, что педагогике принадлежит неординарный объект изучения – обучение, воспитание и формирование человека, утверждение форм, принципов и методов наиболее плодотворного влияния на постоянно развивающуюся человеческую индивидуальность» [2, с. 189].

Теория личности в научной литературе представлена трудами крупнейших ученых с мировым именем: Л. Выготский, С. Джексон (*S. Jackson*), Д. Зиглер (*D. Ziegler*), Р. Кеттелл (*R. Cattell*), К. Маслач (*C. Maslach*), А. Маслоу (*A. Maslow*), Г. Олпорт (*G. Allport*), К. Роджерс (*C. Rogers*), Д. Роттер (*J. Rotter*), Э. Фромм (*E. Fromm*), Р. Хейвигхерст (*R. Havighurst*), Л. Хьелл (*L. Hjelle*), Э. Эриксон (*E. Erikson*). Вместе с тем психология личности в процессе трудовой деятельности рассматривается учеными в диалектическом единстве профессионализма деятельности и профессионализма личности (К. Бланшар (*K. Blanchard*), Р. Блейк (*R. Blake*), С. Вершинин, П. Гальперин,



Л. Голдберг (*L. Goldberg*), Е. Климов, А. Леонтьев, И. Майерс (*I. Myers*), Макклелланд, А. Маркова, Дж. Муни (*J. Mooney*), Д. Мутон (*J. Mouton*), Г. Мюнстерберг, В. Норман (*W. Norman*), С. Рубинштейн, Д. Сьюпер (*D. Super*), А. Файоль (*H. Fayol*), З. Фрейд, П. Херси (*P. Hersey*), Д. Шадриков). Обосновывая «Я – концепцию», К. Роджерс назвал ее фундаментальной составляющей структуры личности, которая формируется при взаимодействии субъекта с окружающей социальной средой и является интегральным механизмом саморегуляции его поведения [3]. Человеческая деятельность, сопряженная с особенностями поведения, выражает личностную психологию в процессе труда [4, с. 672]. Психология труда является традиционным психологическим знанием, неотъемлемо связанным с общественной практикой [5, с. 5]. Несмотря на то, что психология труда имеет тесные связи со множеством наук, своеобразие ее предмета и задач позволяет ей сохранять статус самостоятельной науки [там же, с. 32]. Ученые выделяют отдельные междисциплинарные курсы психологии труда, создаваемые чаще всего на стыке межатраслевых знаний: психофизиология труда, психогигиена труда, профессиональная ориентация, психология управления и др. Соответственно, в каждом направлении психологии труда конкретизируется ее предмет. Например, в профориентации предметом является субъект, самоопределяющийся в мире профессионального труда и в «пространстве» личностных смыслов трудовой деятельности [6, с. 12].

Профессионализм личности изначально определяется оптимальным выбором будущей профессии с учетом индивидуально-психологических особенностей. В монографии «Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи» Е. Головаха обосновал взаимосвязи между жизненными целями, возрастными ожиданиями, ценностными ориентирами и выбором профессиональной деятельности. «Выбор профессии – первое звено в цепи последовательных жизненных выборов, связанных с работой, созданием семьи, социальным продвижением, материальным благосостоянием и духовным развитием», – пишет он [7, с. 3]. При выборе «профессиональной траектории» и плана дальнейшего развития существенное значение имеет профессиональная ориентация, которая, в отличие от профессионального самоопределения, согласно методике определения профессиональной мотивации, – решение, затрагивающее ближайшую перспективу. Оно может быть осуществлено как с учетом, так и без учета отдаленных последствий принятого решения [там же, с. 198]. В течение жизни (карьеры) человек вынужден совершать множество выборов, при этом карьера рассматривается как чередующиеся выборы. Современное

сообщество по сути своей профориентировано, так как с самого рождения человека ориентирует на «жизненный успех», на «успешную карьеру» [6, с. 30-31]. Один из основателей прикладной психологии Г. Мюнстерберг, изучая проблемы психотехники, определил главную из них – необходимость «отбора подходящих людей» для конкретной трудовой деятельности. Он предложил осуществлять определение пригодности через процедуру отбора или подбора путем проведения профессиональной диагностики [8]. Изучение феноменологии и механизмов социализации личности как субъекта деятельности стало предметом исследований А. Бодалева, который констатировал, что самая высокая ступень профессионализма достигается в наиболее творческие периоды жизни человека, сопровождается повышением производительности труда и основывается на наивысшей квалификации профессиональной зрелости [9, с. 63], а с учетом «природных особенностей устойчивой системы способов и средств деятельности, у человека, стремящегося к достижению наилучшего результата, складывается индивидуальный стиль работы» [10, с. 66].

Траектория восхождения к вершине профессионализма у каждого своя, достигает человек ее в процессе приобретения опыта и реализации современной концепции обучения в течение жизни. Профессионализация – длительный, непрерывный, как его называет А. Маркова, «многоканальный» процесс, он развивается сразу по нескольким направлениям. Психологические критерии, уровни, этапы и ступени профессионализма свидетельствуют, что наступило время профессионалов, «когда все, что по-настоящему профессионально, дорого ценится (и в моральном, и в материальном плане), когда в обществе складывается своеобразный культ профессионализма. Если каждый человек на своем рабочем месте ответственно, с мастерством, на творческом уровне выполняет свою работу, то это не только обеспечивает прогресс общества, но и является залогом достойного существования самого человека, ограждает его от потери работы, стрессов и бедности» [11, с. 43-49].

Деятельность профессионала неотделима от работы над собой и своим внутренним миром. Внешние факторы трудовой деятельности находятся в тесной взаимосвязи с внутренними ресурсами, руководствуются ими и создают почву для реализации личностного потенциала. Однако восхождение по карьерной лестнице проходит достаточно сложно, в профессиональной деятельности не исключено психическое выгорание – синдром, включающий в себя эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений. Закономерности психического развития личности в период

рассвета, а также многовекторность процесса восхождения на вершину профессионального мастерства изучает наука акмеология – субдисциплина психологии. Понятие акмеологии в психологию ввел Н. Рыбников, который выделил возрастную психологию зрелости, акцентировав тем самым актуальность профессиональной реализации личности в процессе труда [12, с. 35-36].

В монографии «Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения» Э. Стоунс (*E. Stones*) поднял проблемы, связанные с теорией и практикой обучения. Опираясь на экспериментальную психологию и педагогическую практику, он доказал, что достижения педагогической психологии не могут использоваться в практике обучения напрямую. Прежде их необходимо сконструировать в дидактические принципы, отразить в методах обучения – спуститься на уровень частных методик, которые опосредуют связь педагогической психологии с педагогической практикой [13]. Опираясь на результаты исследований этого ученого, Н. Ничкало сделала вывод о том, что, осуществляя научные поиски путей профессионального развития личности, целесообразно учитывать место психопедагогики и психологии труда среди других психологических и педагогических наук [14, с. 2]. Исходя из этого, можем сделать промежуточный вывод: педагогическая психология предоставляет психологии труда знания о функционировании и условиях развития профессиональной деятельности на разных этапах становления личности и выдвигает инновационные стратегии профессионального обучения.

Следует подчеркнуть, до недавнего времени проблемы профессионализма личности были сфокусированы на таких показателях, как производительность труда и степень удовлетворения работой. В последних исследованиях все чаще поднимаются проблемы профессиональной социализации личности, вызванные, в первую очередь, необходимостью обеспечения профессиональной мобильности [4, 5, 6, 10, 12, 14, 15]. Сегодня рынок труда должен быть не просто обеспечен человеческими ресурсами и гарантировать удовлетворение потребностей личности в трудовой деятельности, создавая условия для самоактуализации и самореализации, но и одновременно должен выполнять функцию снижения социальной напряженности в обществе, что может быть обеспечено «реализацией новой парадигмы профессионального образования, сфокусированной на создании необходимых условий для непрерывного, всеохватывающего и справедливого качественного обучения на протяжении всей жизни для всех» [15, с. 69].

Таким образом, при всем разнообразии концептуальных подходов профессионализм выступает катализатором социальной мобильности личности, способом жизни разных категорий населения,

определяет социальный статус общества в целом и может трактоваться как высший стандарт качества трудовой деятельности. Вместе с тем профессиональная педагогика, ориентированная на целенаправленное формирование личности профессионала и профессиональное саморазвитие субъекта труда, должна поддерживаться научными достижениями психологии труда с целью обеспечения человека психологической поддержкой и сопровождением в течение всей профессиональной карьеры.

### Список литературы:

1. Вернадский В.И. Научная мысль как планетарное явление. М.: Наука, 1991. 312 с.
2. Кудин В.А. Гносеологические истоки современной педагогики // Порівняльна професійна педагогіка. К. – Хмельницький: ХНУ, 2013. № 1. 364 с.
3. Rogers C. On becoming a person: A therapists view of psychotherapy. Wilmington: Mariner Books, 1995. 420 p.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
5. Григорьева М.В. Психология труда. Конспект лекций. М.: Высшее образование, 2006. 192 с.
6. Прыжнікова Е.Ю., Прыжніков Н.С. Профорієнтація: учеб. посіб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2008. 496 с.
7. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи: монография. К.: Наукова думка, 1988. 142 с.
8. Мюнстерберг Г. Психология и учитель / Пер. с англ. А.А. Громбаха. М.: Совершенство, 1997. 320 с.
9. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М.: Флинта-Наука, 1998. 168 с.
10. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004. 304 с.
11. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
12. Акмеология: учебник / Под общ. ред. А.А. Деркача. М.: РАГС, 2004. 424 с.
13. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения / Пер. с англ.; под ред. Н.Ф. Талызиной. М.: Педагогика, 1984. 472 с.
14. Ничкало Н. Одвічний зв'язок: людина і праця // Професійно-технічна освіта. 2015. № 2. С. 2-4.
15. Пальчук М.И. Концепция человеческого развития – ответ на глобальные вызовы современности: европейский контекст // European research. № 1(24) / Сб. ст. по мат.: XXIV межд. науч.-практ. конф. (United Kingdom, London, 28-29 January 2017). 118 p.

## МОТИВАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В МОНИТОРИНГЕ КАЧЕСТВА ИХ ПОДГОТОВКИ

*Бородина Инна Игоревна*

*преподаватель кафедры общей психологии и психофизиологии,  
Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского,  
РФ, г. Симферополь*

## THE MOTIVATION OF VOCATIONAL EDUCATION STUDENTS IN MONITORING THE QUALITY OF THEIR TRAINING

*Inna Borodina*

*lecturer, Department of General psychology and psychophysiology  
of the Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky  
Russia, Simferopol*

**Аннотация.** В статье на основе компетентностного подхода в профессиональном обучении освещаются методические аспекты психодиагностики мотивации профессионального обучения студентов в мониторинге качества их подготовки в высшей школе. Представлены организационные, психотехнические вопросы выявления мотивационных аспектов профессиональных компетенций студентов на разных стадиях профессиональной подготовки.

**Abstract.** The article applied a competency approach in vocational training. The methodical aspects of the psychodiagnostics of the motivation for the professional training of students in monitoring the quality of their training in higher education the University. Organizational, psycho-technical aspects of revealing the motivational aspects of the students' professional competencies at different stages of vocational training are presented.

**Ключевые слова:** студенты; компетенции; мотивация; профессиональное обучение.

**Keywords:** the students; competence; motivation; professional education.

Повышение качества профессионального образования ставит проблему разработки и совершенствования государственного стандарта профессиональной подготовки, возможностей непротиворечивого определения его содержания и функций. Одним из ключевых понятий современной профессиональной подготовки и оценки ее результата в эффективности выпускников является компетентность. Она для государственного и отраслевого стандарта подготовки бакалавров, специалистов и магистров определяется как интегративная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных профессиональных и социально-личностных предметных областях (компетенциях), который определяется необходимым объемом и уровнем знаний и опыта в конкретном виде деятельности [5].

И.Д. Бех, раскрывая содержание педагогики развития, определяет компетентность как опыт сведущего субъекта в определенной жизненной сфере [2]. Опыт структурирующий и направляющий развитие личности, в том числе в профессионализации.

И.А. Зимняя использует это понятие в качестве «общего определения такого интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих» [4, с. 6]. Таким образом, в психолого-педагогических подходах в структуре компетенций выделяется мотивационная составляющая. Она отражает личностный уровень профессионального становления будущего специалиста, выпускника высшей школы, и может выступать показателем его профессиональной сформированности.

Целью данной работы является освещение методических аспектов психодиагностики мотивации профессионального обучения студентов в мониторинге качества их подготовки в высшей школе.

В профессиографировании мотивация включает такие неосознанные и осознанные побудители, как желания, «хотения», потребности выполнять профессиональную деятельность, интерес и склонности к ней. Отмечается побудительная сила профессиональных ценностей и профессиональной направленности личности. Профессиональная направленность личности определяется и, в свою очередь, определяет интеграцию перечисленных показателей, через достижение профессиональной идентичности. Она поддерживает внутреннюю мотивацию профессионализации. В структуре мотивационной сферы личности разными авторами выделяется до тридцати показателей.

Рядом педагогов отмечается преемственность традиционных концепций обучения (ЗУНов) и компетентностного подхода современной

системы образования [1; 2; 4; 7; 8], соединение их в реализации формирования профессиональных компетенций. Оценка своих знаний и умений определяет уровень притязаний в профессии.

Компетентностный подхода в профессиональном обучении как этапе профессионализации соответственно предполагает, не только, соединение приемов практической ориентации обучения, но развития личности будущего профессионала. Такая личность должна быть способной адаптироваться к условиям меняющейся профессиональной среды, осваивать и создавать новые технологии, осуществлять специализацию в выбранной сфере деятельности и диверсифицироваться в ней.

Рассматривая профессиональное развитие личности обучающегося вуза как целевой ориентир реализации компетентностного подхода, выделяем необходимость включения в мониторинг качества профессиональной подготовки обучающегося вуза психодиагностики мотивационных компонентов профессиональных компетенций будущей практической деятельности студента.

Изменения в мотивационной сфере личности студентов связаны с формированием, прежде всего, социально–личностных компетенций. В актуалгенез этих компетенций И.А. Зимней включены такие характеристики, как: «готовность к проявлению компетентности (т. е. мотивационный аспект... отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект)» [4, с. 7]. Данные характеристики компетенций могут использоваться как показатели оценки эффективности программы развития мотивационной сферы личности будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки.

Кроме того, исследования И.Д. Бежа позволяют выделить уровни указанных показателей. Характеристиками низкого уровня компетенций являются недостаточное обобщение и ограниченность в перенесении практических способов действий на другие объекты. Центральным мотивом этого уровня компетентности выступает необходимость субъекта жить в социуме, приспосабливаться к требованиям, которые ставит жизнь. Высокий уровень компетентностей субъекта обучения репрезентируется сформированностью у него научных понятий как целого, в котором научно–ориентированная основа действий определяет логику их практического использования. Компетентность высокого уровня как соответствующее умение побуждается мотивационною основой, ведущим мотивом которой является стремление к самоутверждению, переживание чувства достоинства и наличие широких социальных мотивов [2; 3].

Особенности организации психодиагностики мотивационного компонента профессиональных компетенций, таким образом, включают следующие содержательные и организационные аспекты, сочетание которых определяет выбор диагностического инструментария и условия его применения.

Во-первых, выделение в качестве предмета исследования следующих основных компонентов мотивационной сферы личности обучающегося: ценностных установок в профессиональном обучении и будущей профессиональной деятельности, интересов и склонностей к ней, статуса профессиональной идентичности. Интериоризированные ценности профессиональной деятельности (выбора будущей профессии) опредмечиваются в конкретных мотивах, создающих интенцию склонности к определенным видам деятельности, обучения, общения, исследования. Это способствует достижению профессиональной идентичности, которая в свою очередь подкрепляет внутреннюю мотивацию переживания познания профессии, освоения ее этических норм и ценностей. То есть, выделяем ключевые показатели динамики развития мотивации профессионализации, определяющие выбор методик.

Во-вторых, динамика мотивации профессиональной деятельности определяется этапами и стадиями профессионализации, в том числе профессионального обучения. На разных стадиях профессионального обучения перед обучающимся встают разные цели и задачи, выполняющие роль внешних и внутренних мотиваторов. Ключевыми являются выбор профессии и профессионального плана ее освоения, адаптации к обучению и достижению профессиональной идентичности. Перечисленные стадии определяют целевые группы для диагностики. Этими группами являются: 1) абитуриенты вуза – стадия первичной оптации; 2) студенты в период адаптации к обучению в вузе (1-3 семестр) – стадия целевой оптации; 3) выпускники бакалавриата, осуществляющие выбор альтернатив (окончание обучения, или обучения в магистратуре в рамках раннее выбранного направления профессиональной подготовки, или перепрофилирование и обучение по другой специальности) – стадии целевой оптации или адаптации; 4) выпускники магистратуры – стадия адаптации, включающая трудоустройство, сохранение связей с вузом, повышение квалификации, получение второго высшего образования и др.

В-третьих, мониторинг и сравнение показателей мотивационных компонентов профессиональных компетенций обучающихся разных направлений подготовки и специальностей вуза предполагает унификацию показателей диагностического этапа. Безусловно в разных профессиях существуют различия в ценностях и этических нормах,



которыми в мониторинговых исследованиях приходится пренебречь. Но мониторинг, на основе сопоставления эмпирических результатов с целевой моделью, позволяет выделить дополнительные группы обучающихся, с которыми необходима и возможна углубленная как диагностическая, так и коррекционно-развивающая работа, учитывающая особенности профессиональных ценностей, интересов, склонностей.

В-четвертых, этическими нормами психодиагностической работы предписывается проведение соответствующих методик только квалифицированным психологом, и не возможность передачи психодиагностического инструментария неспециалистам данного профиля. Этические принципы научности, обоснованности, конфиденциальности и привилегий участников задают следующую специфику проведения мониторинга мотивационных компонентов профессиональных компетенций будущей практической деятельности обучающегося вуза.

Все, предлагаемые ниже, психодиагностические методики относятся к классу профессиональных, у них установлены валидность, надежность и репрезентативность тестовых норм.

Применяемые диагностические методики разработаны для профессионального ориентирования и консультации, соответственно обладают экологической валидностью относительно целей исследования и диагностической ситуации. Представление обучающимся вуза или абитуриентам интерпретации их результатов выполняет функции самопознания, саморазвития, коррекции.

Перед обследованием обучающийся должен быть предупрежден о следующем, что его результаты будут доступны для анализа психологу, который вырабатывает рекомендации о особенностях организации обучения для учебной группы и студента. Результаты конкретного человека будут закодированы и обобщены в общем массиве данных, которые будут обсуждаться на заседании выпускающей кафедры, совете факультета, ректорате и тому подобном. Результаты тестирования не могут являться основанием для отчисления студента из вуза, или снижения его оценок успеваемости.

При отсутствии в вузе психологической службы как отдела целесообразно использование компьютеризированного варианта тестирования. Так же возможно привлечение к обработке результатов и выработке на их основе рекомендаций волонтеров магистратуры специальности «Психология». Они же могут быть привлечены к проведению по запросу индивидуальных консультаций тестируемых и кураторов учебных групп.

В реализации психодиагностической работы необходимо предусмотреть домен для хранения диагностических данных каждого

испытуемого с целью сопоставительного анализа и отслеживания динамики индивидуального развития обучающихся.

Ориентировочное время тестирования основными диагностическими методиками в бланковом варианте 1 час 20 минут.

Структура диагностической схемы мотивационного компонента профессиональных компетенций будущей практической деятельности обучающегося вуза включает ценности профессиональной деятельности, интересы и склонности профессиональной деятельности, статус профессиональной идентичности. Для их психодиагностики пригодны профессионально-ориентированные методики, например, методика изучения мотивации профессиональной карьеры «Якоря карьеры» (Э. Шейн, адаптация В.Э. Винокурова, В.А. Чикер), «Дифференциально-диагностический опросник» ДДО (Е.П. Климов), «Матрица выбора профессии» (Г.В. Резапкина), опросник для определения профессиональной готовности (Л.Н. Кабардова), методика изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель) и другие [6].

В дифференциальной психодиагностике важным является выделение симптоматики мотивационных компонентов профессиональных компетенций адаптивной модели профессионального и личностного развития по Л.М. Митиной [7]. На стадии первичной оптации ожидаемыми показателями адаптивного развития мотивационных компонентов профессиональных компетенций могут выступать (у абитуриента вуза) ценности автономии, служения, стабильности места жительства/ возможности его смены, степень выраженности интереса в профессиональных сферах, соответствующих направлению подготовки, неопределенное состояние профессиональной идентичности или навязанная профессиональная идентичность.

В профессиональном развитии на стадии целевой оптации (1-3 курс бакалавриата) ценным ожидается стабильность места учебы, возможность вызова профессии и обществу, сопровождаемый кризисом становления профессиональной идентичности (её моратория).

Целевая оптация, связанная с перепрофилированием и поступление в магистратуру, определяется ценностью быть профессионально-компетентным, способным осуществлять само менеджмент и управление в профессии, служением в ней, достижением стабильности взрослого человека, склонности в дифференциации интересов, к специализации, нахождению в профессиональном моратории или сформированности профессиональной идентичности.

На стадии адаптации выпускника бакалавриата или магистратуры (конец последнего семестра обучения) ценностями профессиональной деятельности выступают профессиональная компетентность, стабильность места работы, служения, интеграция стилей жизни,

менеджмента, предпринимательства. Профессиональная готовность проявляется (Л.Н. Кабардова) в оценках своих умений, своего эмоционального отношения, своих профессиональных пожеланий, предпочтений [6]. В этот период в норме профессионального развития достигается начальная профессиональная идентичность.

Искажения в ценностях, интересах и склонностях профессионального развития, задержка неопределенной или кризисной профессиональной идентичности определяют симптоматику проблем и трансформаций в мотивационных компонентах профессиональных компетенций.

В методическом плане следует отметить возможность применения части дополнительных методик, дублирующих тесты основной схемы. Это позволяет варьировать психодиагностическим инструментарием на начальном и итоговом этапе коррекционной работы с обучающимися, имеющими трудности профессионализации, оценивая ее эффективность и сохраняя при этом надежность получаемых данных.

Таким образом, представленная программа психодиагностики мотивационного компонента профессиональных компетенций будущей практической деятельности обучающегося вуза отражает цели, методы, методические приемы реализации мониторинга качества профессиональной подготовки обучающегося в вузе, а также показатели успешности ее реализации в соответствии с принципами компетентного подхода профессиональной подготовки будущих специалистов.

### Список литературы:

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (Дата обращения 14.10.2015).
2. Бех І.Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті / Інститут проблем виховання НАПН України [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://ipv.org.ua/component/-2012-.html> (Дата обращения 12.12.2015).
3. Бородина И.И. Программа развития мотивационной сферы личности будущего психолога на основе компетентного подхода // Актуальные вопросы современного образования / Сборник статей V Международной научной конференции. – Краснодар: Издательский центр «Логос» – 2014. – Т 15. – С. 28 – 33.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://quality.petrsu.ru.doc> (Дата обращения 5.05.2014).

5. Левківський К.М. Концептуальні підходи до формування освіти в інтересах сталого розвитку в Україні / Проблеми освіти: наук. зб. / К.М. Левківський [та ін.]; Ін-т ін. технолог і змісту осв. МОН України. – К., 2009. – вип. 61. – 189 с.
6. Методики для профотбора и профориентации / Текстотека. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://testoteka.narod.ru/prof/0.html> (Дата обращения 5.05.2014).
7. Митина Л.М., Галина З.Н. Психологические условия и факторы совершенствования высшего профессионального образования // Педагогический журнал Башкортостана. – 2011. – № 5 (36). – С. 202-212.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.eidos.ru/news/compet/htm](http://www.eidos.ru/news/compet/htm). (Дата обращения 5.05.2014).

## 2.2. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

### ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ОБРАЗА Я СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ 14-15 ЛЕТ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РЕФЛЕКСИВНОСТИ

**Иванова Ирина Анатольевна**

*доцент кафедры классической и практической психологии  
ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина»,  
РФ, г. Нижний Новгород*

**Вязина Нина Николаевна**

*студент ФЕМУКН ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный  
педагогический университет им. К. Минина»,  
РФ, г. Нижний Новгород*

### PECULIARITIES OF PHYSICAL COMPONENTS AND ITS MODERN ADOLESCENTS OF 14-15 YEARS WITH DIFFERENT LEVEL OF REFLECTIVITY

**Irina Ivanova**

*associate Professor in the Department of classical and practical psychology  
FGBOU VO "NSPU them. K. Minin",  
Russia, Nizhny Novgorod*

**Nina Vyazina**

*student Femin FGBOU VPO "Nizhny Novgorod state  
pedagogical university. K. Minin",  
Russia, Nizhny Novgorod*

**Аннотация.** В статье описаны результаты изучения физической составляющей образа Я современных подростков 14-15 лет с разным уровнем рефлексивности. Рефлексивность рассматривается как психическое свойство, как способность к рефлексии, к самопознанию, которое проявляется в возможности субъекта выражать себя на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях.

Представленные результаты данного исследования показали, что осознание физического компонента образа-Я у современных подростков 14-15 лет данной группы ярче выражено у респондентов со средним уровнем рефлексивности, и наимее с высоким уровнем рефлексивности. Это послужило основанием предположить, что для подростков с высоким уровнем рефлексивности осознание физической составляющей образа-Я является наименее значимой, чем личностная. Дальнейшая работа будет направлена на изучение личностной составляющей образа-Я современных подростков с разным уровнем рефлексивности.

**Abstract.** The article describes the results of studying the physical component of the image of the modern teenagers of 14-15 years with different levels of reflexivity. Reflectivity is considered as a mental property, as an ability to reflect, to self-knowledge, which manifests itself in the subject's ability to express himself on the cognitive, emotional and behavioral levels. The presented results of this study showed that the awareness of the physical component of the image-self in modern adolescents aged 14-15 years of this group is more pronounced in respondents with an average level of reflexivity, and the one with the highest level of reflexivity. This was the basis for suggesting that for adolescents with a high level of reflexivity, the awareness of the physical component of the image-I is the least significant than the personal one. The further work will be directed to the study of the personal component of the image-I of modern adolescents with different levels of reflexivity.

**Ключевые слова:** рефлексия; рефлексивность; самосознание; самопознание; образ-Я.

**Keywords:** reflection; reflexivity; self-consciousness; self-cognition; self-image.

Наша работа посвящена изучению физической составляющей образа Я современных подростков 14-15 лет с разным уровнем рефлексивности.

Известно, что основным новообразованием подросткового возраста является возникновение и развитие самосознания. В подростковом возрасте человек осознает себя с разных сторон, открывает свой внутренний мир. Все это предпосылки и составные части важнейшего процесса – становления у него образа собственного «Я».

«Образ Я» – это не нечто объективно данное или сложившееся у человека, а его отношение к себе самому. Это отношение возникает в процессе и в результате взаимопереплетения, взаимовлияния, взаимодополнения, взаимосвязи многих компонентов.

Так, И.С. Кон выделяет их три: первый- представление о своих качествах и свойствах, т. е. определенный уровень знания себя; второй - оценка самим человеком того, что он о себе знает, т. е. система самооценок, которая окрашена такими качествами и чувствами как самолюбие, честолюбие, престижность и др. И, наконец, третий компонент-проявление в поведении человека, его эмоциях знаний о себе и самооценок, которые позволяют убедить себя в их правильности, оправданности, соответствии желаниям и т. д.

Формирование самосознания напрямую связано с развитием рефлексивных процессов и, эти два явления часто изучаются одновременно.

На чисто теоретическом уровне исследованиями проблематики рефлексии занимались Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, И.М. Сеченов и другие. А. Бузман в 1925 году предложил выделить психологию рефлексии как самостоятельную область, обобщив исследования по самосознанию и рефлексии. В настоящее время в отечественной психологии рефлексии выступает как объяснительный принцип развития самосознания и психики в целом (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.В. Зейгарник); как значимый компонент самопонимания (В.В. Знаков, 2005); подчеркивается связь рефлексии с мышлением (О.К. Тихомиров, 2002) [5].

А. Бузман понимал рефлексиию как «всякое перенесение переживания с внешнего мира на самого себя».

Развитие функций самосознания, по А. Бузману, совершается в шести различных направлениях, из которых и складываются в основном главнейшие моменты, характеризующие структуру самосознания подростка [2]. А. Бузман говорит, что вначале дети знают только свое собственное тело. Лишь в 12-15 лет возникает сознание, что существует внутренний мир и у других людей [2].

Активное формирование самосознания и рефлексии рождает массу вопросов о жизни и о себе. Подростки начинают задумываться над вопросами: кто Я? что я могу?; происходит оценка своих потребностей, мотивов, влечений, способностей и личностных качеств. Выготский Л.С. в своих работах акцентировал внимание на рефлексивных процессах формирования самосознания подростка. Согласно ученому, рефлексия является механизмом функционирования самосознания в подростковом возрасте.

Самосознание, по мнению В.В. Барцалкиной, – это единое, целостное образование, которое в своем развитии реализуется в разных формах. Форма самосознания зависит от особенностей рефлексии.

В определении рефлексии мы остановились на следующем ее понимании: РЕФЛЕКСИЯ – процесс самопознания человеком своих внутренних психических состояний и переживаний [4]. В такой трактовке рефлексия есть одна из основных составляющих самосознания. Понятно, процессуально, функционально она связана с самонаблюдением, интроспекцией (ретроспекцией) и самосознанием [1].

Рефлексивность – способность к рефлексии, к самопознанию [3]. Способность к рефлексии проявляется в возможности субъекта выражать себя на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях.

Цель нашей работы: изучить физическую составляющую образа Я современных подростков с разным уровнем рефлексивности.

Объект: современные подростки 14-15 лет.

Гипотеза: осознание физической составляющей образа Я будет различным у подростков 14-15 лет с различным уровнем рефлексивности.

Наша работа проводилась на базе лицея № 8. В эксперименте приняли участие 21 человек – учащиеся 8 класса; возраст 14 лет и 15 лет.

Методы исследования:

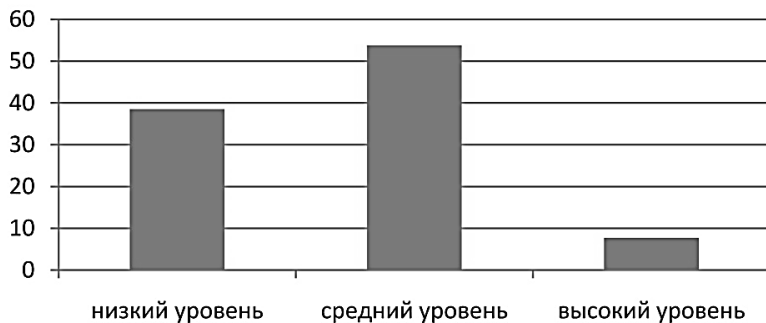
1. Методика Карпова А.В. Диагностика рефлексии.
2. Методика Куна (Twenty statements self attitude Test-Kuhn M., McPartland T., 1954).
3. Проективная методика «Автопортрет» (Е.С. Романовой и С.Ф. Потемкиной).

Одной из задач нашего исследования являлась изучение физической составляющей образа-Я как на вербальном, так и на образном уровне. В данной работе будут описаны результаты изучения физического компонента образа-Я на вербальном уровне, который изучался с помощью Методики Куна (Twenty statements self attitude Test-Kuhn M., McPartland T., 1954).

Рассмотрим результаты нашего исследования.

Результаты изучения уровня рефлексивности подростков 14-15 лет с помощью методики Карпова А.В. «Диагностика рефлексии» представлены на рисунке 1.



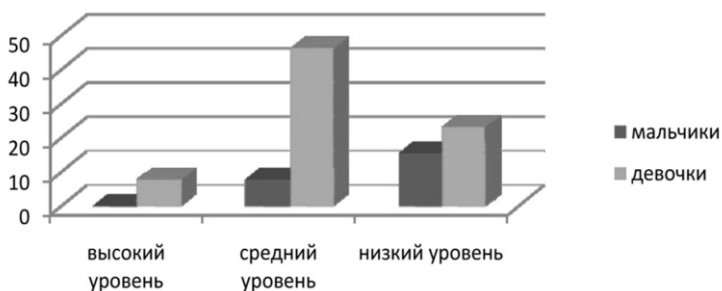


**Рисунок 1. Результаты изучения уровня рефлексивности подростков 14-15 лет с помощью методики Карпова А.В. «Диагностика рефлексии»**

Анализ результатов данной методики показал, что большинство учащихся данной группы – 53,8 % - имеют средний уровень рефлексивности, 38,5 % - низкий и 7,7 % - высокий уровень рефлексивности.

Т.о., у нас вы делились **три группы** с разным уровнем рефлексивности (рисунок 2):

- 1 группу составили подростки с высоким уровнем рефлексивности,
- 2 – подростки со средним уровнем рефлексивности
- 3 – подростки с низким уровнем рефлексивности.

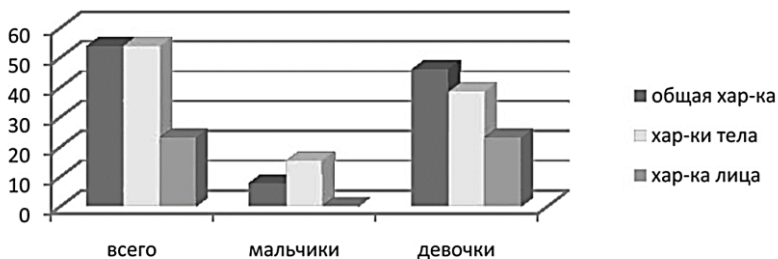


**Рисунок 2. Результаты гендерного анализа результатов теста**

Гендерный анализ результатов теста (рис. 2) показал, что большинство подростков обладают средним уровнем рефлексивности (46,1 % девочек и 7,7 % мальчиков), немногие – высоким уровнем рефлексивности (7,7 % девочек и 0 % мальчиков), у остальных наблюдается низкий уровень рефлексивности (15,4 % мальчиков и 23,1 % девочек) (рисунок 2).

Таким образом, мы можем сделать вывод, что большинство современных подростков в возрасте 14-15 лет имеют склонность обращаться к анализу самого себя, своей деятельности и поступков других людей, причём в большей части это наблюдается у девочек.

Для изучения вербального компонента физического «образа-Я» был использован тест «Кто Я?» (Test-KuhnM., McPartlandT.,1954). Осознанность физической составляющей образа-Я на вербальном уровне изучалась по следующим критериям: общая характеристика своей внешности, физические характеристики тела и характеристики лица. Результаты отражены на диаграмме (рисунок 3):



**Рисунок 3. Осознанность физической составляющей образа – Я по результатам теста «Кто Я?» (Test-KuhnM., McPartlandT.,1954)**

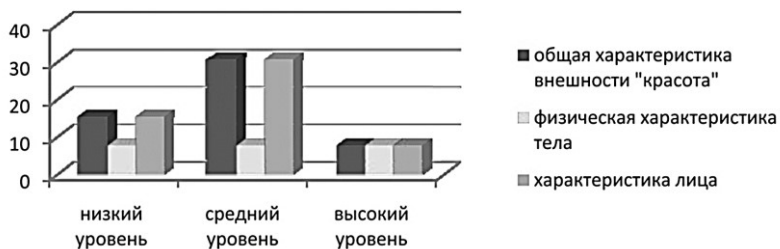
По критерию «общая характеристика своей внешности» 53,8 % (46,1 % девочек и 7,7 % мальчиков) акцентировали внимание на *общей характеристике* своей внешности, выражая её обобщенной характеристикой «красота». Отношение к данному качеству у всех респондентов данной группы – положительное. **Не назвали ни одной характеристики 16 % испытуемых (8 % мальчиков и 8 % девочек).** Можно предположить, что данный критерий внешности не является (или еще не является) значимым для подростков данной группы при построении образа Я.

По критерию «*физические характеристики тела*» 53,8 % испытуемых (9,1 % мальчиков и 36,4 % девочек) назвали физические характеристики тела, уделяя особое внимание своей спортивности; положительные оценки дали 30,3 % девочек и 22,8 % мальчиков; отрицательные оценки дали только 15,5 % девочек. **Не акцентировали внимание на своем теле 46,2 % опрошенных, из них - 38,5 % девочек и 7,7 % мальчиков.** Можно предположить, что данный критерий внешности так же не является (или еще не является) значимым для подростков данной группы при построении образа Я.

По критерию «*характеристики лица*» дали характеристики небольшое количество девочек (23 %), причём были названы только положительно оцененные. Среди мальчиков отношение к характеристикам своего лица по результатам методики М. Куна выявлено не было.

На основании полученных результатов, можно предположить, что для мальчиков 14-15 лет данной группы, особенности лица не являются важным при построении образа Я. Девочки данной группы в большей степени, чем мальчики данной группы уделяют внимание своим физическим характеристикам. По всем анализируемым показателям они в большей степени, чем мальчики смогли вербализовать свой физический образ-Я. В процентном соотношении: 15,3 % мальчиков и 68,7 % девочек.

По группам результаты распределились следующим образом (рисунок 4).



**Рисунок 4. Осознанность физической составляющей образа – Я подростками 14-15 лет с разным уровнем рефлексивности**

Из диаграммы видим, что по критерию «общая характеристика своей внешности» всего выделили качеств 15,4 % подростков с низким уровнем рефлексивности, 30,7 % – со средним уровнем и 7,7 % – с высоким; по критерию «физические характеристики тела» смогли

вербализовать все группы в одинаковом процентном соотношении (7,7 %). Характеристики лица указали 15,4 % подростков с низким уровнем рефлексивности, 30,7 % - со средним уровнем и 7,7 % с высокоразвитой рефлексивностью.

Таким образом, осознание физического компонента образа-Я у современных подростков 14-15 лет ярче выражено у респондентов данной группы со средним уровнем рефлексивности, и наимее с высоким уровнем рефлексивности. Это послужило основанием предположить, что для подростков с высоким уровнем рефлексивности осознание личностной составляющей образа-Я является наиболее значимой, чем физическая.

Дальнейшее направление нашей работы ориентировано на изучение личностного компонента образа Я современных подростков 14-15 лет.

### **Список литературы:**

1. Большой Психологический Словарь – под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко – С.-П., Прайм, 2004 – 672 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6-ти т. Т 4 «Детская психология / Под редакцией Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика (1984) – 432 с.
3. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. // Психологический журнал. – М., 2003, Т. 24 № 5 с. 45-57.
4. Марцинковская Т.Д. История психологии. – 6-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 544 с.
5. Леонтьев Д.А., Аверина А.Ж. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции / Психологические исследования, 2011. – № 2.

### 2.3. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА. ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ЭРГОНОМИКА

#### ИССЛЕДОВАНИЕ СКЛОННОСТИ К ОПРЕДЕЛЁННОМУ СТИЛЮ УПРАВЛЕНИЯ У ЛЮДЕЙ РАЗНОГО ВОЗРАСТА

*Весёлкин Вячеслав Андреевич*

*студент, Костромской государственной университет,  
РФ, г. Кострома*

#### THE STUDY OF THE PROPENSITY TO A CERTAIN STYLE OF MANAGEMENT IN PEOPLE OF DIFFERENT AGES

*Vyacheslav Vesvolkin*

*student, Kostroma State University,  
Russia, Kostroma*

**Аннотация.** В моей статье рассматриваются исследования склонности к стилю управления у людей разного возраста. Полученные результаты можно использовать на практике при подборе персонала разных возрастных групп руководителями, а также при решении различных задач научно-исследовательского и прикладного характера.

**Abstract.** In my article, studies of propensity to the style of management in people of different ages are examined. The obtained results can be used in practice in the selection of personnel of different age groups by managers, as well as in solving various problems of a research and applied nature.

**Ключевые слова:** стиль управления; возраст; либеральный стиль; демократический стиль; автократический стиль.

**Keywords:** management style; age; liberal style; democratic style; autocratic style.

В современной России эффективный подбор кадров руководителями зачастую основывается на наличии определённых компетенций и личностных качеств у того или иного кандидата. Однако не всегда такие сотрудники способны адаптироваться к новому коллективу и эффективно решать профессиональные задачи.

В связи с этим стоит поднять вопрос о том, что подбор кадров в организации должен также основываться на склонности того или иного кандидата к определённому стилю управления. Это позволит находить сотрудников с теми управленческими качествами, которые наиболее востребованы той или иной организацией.

Следует сказать, что возраст человека является его важнейшей характеристикой. Поэтому многие руководители принимают решение о приёме на работу, основываясь именно на данной характеристике. Однако нельзя сказать, что какой-либо возраст является показателем наличия тех или иных управленческих качеств у человека. Вот почему я решил рассмотреть склонность к стилю управления у людей разного возраста.

Поэтому основной целью моей работы было исследование склонности к стилю управлению у людей разного возраста.

Была поставлена общая гипотеза о том, что склонность к определённому стилю управления у людей разного возраста неодинакова. Помимо этого, я поставил частную гипотезу о том, что у людей старшего поколения склонность к авторитарному стилю руководства выше, чем у людей младшего поколения.

Для проверки моих гипотез мной ставились конкретные задачи по поиску и анализу теоретической и практической информации об исследованиях в данной области психологии, выбору методов, методик и границ исследования, а также анализу и интерпретации полученных данных и формулировка выводов.

Объектом исследования выступил стиль управления. Предметом исследования выступила склонность к стилю управления у людей разного возраста. Был выбран метод тестирования с использованием методики «Склонность к определённому стилю руководства» Е.П. Ильина. Эмпирической базой моего исследования выступили люди разного возраста, являющиеся работниками различных организаций города Кострома.

Следует начать с определения понятия «стиль управления». Стиль управления — это стабильно проявляющиеся особенности взаимодействия руководителя с коллективом, формирующиеся под влиянием как объективных, так и субъективных условий управления, личных особенностей руководителя [3, с. 41].

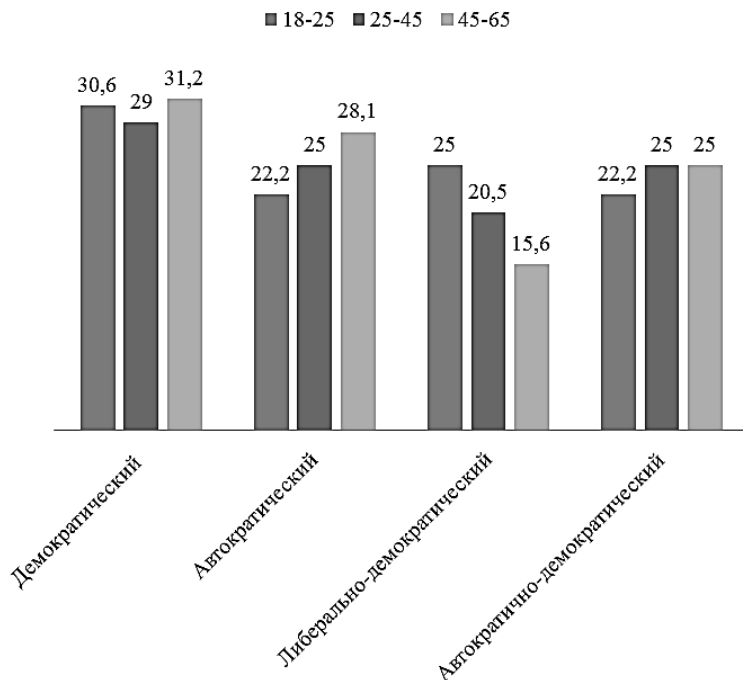
А вот, например, определение стиля управления, данное современными учёными Волкогоновой О.Д. и Зуб А.Т. Стиль управления – это способ поведения руководителя в отношении подчиненных, который он применяет, чтобы побудить их к достижению целей организации [1, с. 123].

А вот учёные А.Л. Журавлев и В.Ф. Рубахин под стилем управления подразумевают индивидуально-типологические особенности целостной, относительно устойчивой системы способов, методов, приемов воздействия руководителя на коллектив с целью эффективного и качественного выполнения управленческих функций [2, с. 151].

Следует отметить, что в теории управления обычно любят выделять три основных стиля управления или руководства. Первый из них – авторитарный стиль, или автократичный, или директивный. Демократический, или коллегиальный стиль приводится как антипод авторитарному. Либеральный, или свободный стиль является своего рода смешанным стилем, при этом обладая характеристиками как двух первых стилей, так и своими собственными. Данная классификация стилей руководства, оказавшаяся весьма устойчивой, была предложена еще в 30-е гг. прошлого столетия немецким психологом Куртом Левиним (1890 – 1947). Её основу составил критерий централизации [4, с. 108].

На основе данной классификации я и провёл исследования склонности к стилю управления у людей разного возраста с помощью методики «Склонность к определённому стилю руководства» Евгения Павловича Ильина [4, с. 272]. Сама методика представляет собой тест, с помощью которого можно узнать о склонности субъекта к тому или иному стилю руководства. Он диагностирует склонность человека к трём классическим стилям руководства: автократический, демократический и либеральный. При этом надо сказать, что методика подразумевает и смешанные стили управления, ведь при реальном руководстве человек в одной ситуации может использовать один стиль, а в следующей ситуации - другой.

Для проведения исследования была создана анкета, которая включала вопросы о поле, возрасте, наличии или отсутствии трудовой занятости, а также сам тест методики Е.П. Ильина. В результате полученных данных я создал диаграмму, которая находится на рисунке 1. и показывает соотношение долей склонности к определённому стилю руководства у людей разного возраста в %.



Источник: составлен автором.

**Рисунок 1. Изменение соотношения долей склонности к стилю управления у людей разного возраста (в %)**

Из данной диаграммы можно сделать следующие выводы:

Во-первых, демократический стиль руководства является наиболее популярным среди всех возрастных групп. Следовательно, самая большая склонность у людей разного возраста именно к демократическому стилю. Во-вторых, автократично-демократический стиль руководства примерно одинаково популярен среди людей разных возрастов.

В-третьих, данные, полученные мной о склонности к автократическому и либерально-демократическому стилям, позволяют мне сделать выводы, которые подтверждают мою гипотезу.

Из рисунка 1. видно, что доля людей разного возраста, склонных к автократическому стилю руководства, увеличивается с 22,2 % у людей в возрасте 18-25 лет до 25 % у людей в возрасте 25-45 лет и до 28,1 % у людей в возрасте 45-65 лет.



Следовательно, это подтверждает мою частную гипотезу о том, что у людей старшего поколения склонность к авторитарному стилю руководства выше, чем у младших поколений. А, значит, подтверждается общая гипотеза о том, что склонность к определённому стилю управления у людей разного возраста неодинакова.

### **Список литературы:**

1. Волкогонова О.Д. Управленческая психология: учебник / О.Д. Волкогонова, А.Т. Зуб. – М.: ИД «ФОРУМ»: ИНФРА-М, 2013.
2. Журавлев А.Л. Проблема «человеческого фактора» в управлении / А.Л. Журавлев, В.Ф. Рубахин // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М, 1976.
3. Журавлев А.Л. Индивидуальный стиль руководства коллективом / А.Л. Журавлев, В.Ф. Рубахин // Психология управления. Вып. 11. – М., 1976.
4. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. / Е.П. Ильин. – СПб.: Изд-во «Питер», 2008.

*ДЛЯ ЗАМЕТОК*

**НАУЧНЫЙ ФОРУМ:  
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

*Сборник статей по материалам X международной  
научно-практической конференции*

№ 8 (10)  
Август 2017 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 14.08.17. Формат бумаги 60x84/16.  
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 5,625. Тираж 550 экз.

Издательство «МЦНО»  
127106, г. Москва, Гостиничный проезд, д. 6, корп. 2, офис 213  
E-mail: [psy@nauchforum.ru](mailto:psy@nauchforum.ru)

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного  
оригинал-макета в типографии «Allprint»  
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3



**НАУЧНЫЙ  
ФОРУМ**  
[nauchforum.ru](http://nauchforum.ru)