

ВЕКТОР НАУКИ

Тольяттинского государственного университета

Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 1 (36)

2019

16+

Ежеквартальный
научный журнал

Учредитель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тольяттинский государственный университет»

Главный редактор

Кристал Михаил Михайлович, доктор физико-математических наук, профессор

Заместители главного редактора:

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент
Абдуразаков Магомед Мусаевич, доктор педагогических наук, доцент
Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, доцент
Иванова Татьяна Николаевна, доктор социологических наук, доцент
Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук
Лившиц Юрий Анатольевич, кандидат педагогических наук
Осадеченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент
Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, доцент

Редакционная коллегия:

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор
Анискин Владимир Николаевич, кандидат педагогических наук, профессор
Антонова Елена Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор
Бекова Марина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор
Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор
Далингер Виктор Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор
Дерзач Маргарита Альфредовна, доктор педагогических наук, доцент
Жданова Светлана Юрьевна, доктор психологических наук, профессор
Зайцева Ольга Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент
Исламгулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор
Кайгородов Борис Владиславович, доктор психологических наук, профессор
Курташова Любовь Андреевна, доктор педагогических наук, профессор
Комарова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Кузьминский Анатолий Иванович, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор
Лейфа Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, профессор
Лодатко Евгений Александрович, доктор педагогических наук, доцент
Мешков Николай Иванович, доктор психологических наук, профессор
Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор
Москвина Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, профессор
Моторная Светлана Евгеньевна, доктор психологических наук, доцент
Пелех Юрий Владимирович, доктор педагогических наук, профессор
Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор
Пустовалова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор
Равен Джон, доктор философии в области психологии, почетный профессор
Сапожников Станислав Владимирович, доктор педагогических наук, доцент
Скворцова Светлана Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор
Трецев Александр Михайлович, доктор педагогических наук, профессор
Явон Снежана Владимировна, доктор социологических наук, доцент

Входит в перечень рецензируемых научных журналов, зарегистрированных в системе «Российский индекс научного цитирования», в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-40003 от 27 мая 2010 г.).

Компьютерная верстка:
Н.А. Никитенко

Ответственный/технический редактор:
Н.А. Никитенко

Адрес редакции: 445020, Россия, Самарская область, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14

Тел.: (8482) 54-63-64

E-mail: vektornaukitgu@yandex.ru

Сайт: <http://www.tltsu.ru>

Подписано в печать 29.03.2019.
Выход в свет 31.05.2019.
Формат 60×84 1/8.
Печать цифровая.
Усл. п. л. 9,9.
Тираж 50 экз. Заказ 3-112-19.
Цена свободная.

Издательство Тольяттинского государственного университета
445020, г. Тольятти,
ул. Белорусская, 14

СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

Главный редактор

Кристал Михаил Михайлович, доктор физико-математических наук, профессор, ректор (Тольяттинский государственный университет, Россия).

Заместители главного редактора

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент (Бакинский государственный университет, Азербайджан)

Абдуразаков Магомед Мусаевич, доктор педагогических наук, доцент (Институт содержания и методов обучения РАО, Москва, Россия)

Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, доцент (Ереванский государственный университет, Армения)

Иванова Татьяна Николаевна, доктор социологических наук, доцент (Тольяттинский государственный университет, Россия)

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор (Тольяттинский государственный университет, Россия)

Лившиц Юрий Анатольевич, кандидат педагогических наук (Тольяттинский государственный университет, Россия)

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент (Уманский государственный педагогический университет, Украина)

Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, доцент (Сахалинский государственный университет, Россия)

Редакционная коллегия

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор (Саратовский государственный университет, Россия)

Анискин Владимир Николаевич, кандидат педагогических наук, профессор (Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Россия)

Антонова Елена Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор (Житомирский государственный университет, Украина)

Бекоева Марина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент (Северо-Осетинский государственный университет, Россия)

Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор (Челябинский государственный педагогический университет, Россия)

Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор (Саратовский государственный университет, Россия)

Далингер Виктор Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор (Омский государственный педагогический университет, Россия)

Дергач Маргарита Альфридовна, доктор педагогических наук, доцент (Запорожский национальный технический университет, Украина)

Жданова Светлана Юрьевна, доктор психологических наук, профессор (Пермский государственный университет, Россия)

Зайцева Ольга Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент (Восточно-Сибирская государственная академия образования, Россия)

Исламулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор (Университет Туран, Казахстан)

Кайгородов Борис Владиславович, доктор психологических наук, профессор (Астраханский государственный университет, Россия)

Карташова Любовь Андреевна, доктор педагогических наук, профессор (Национальная академия педагогических наук Украины, Украина)

Комарова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Могилевский государственный университет, Белоруссия)

Кузьминский Анатолий Иванович, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор (Черкасский национальный университет, Украина)

Лейфа Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, профессор (Амурский государственный университет, Россия)

Лодатко Евгений Александрович, доктор педагогических наук, доцент (Черкасский национальный университет, Украина)

Мешков Николай Иванович, доктор психологических наук, профессор (Мордовский государственный университет, Россия)

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор (Кемеровский государственный университет, Россия)

Москвина Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, профессор (Дальневосточный государственный гуманитарный университет, Россия)

Моторная Светлана Евгеньевна, доктор психологических наук, доцент (Севастопольский государственный университет, Россия)

Пелех Юрий Владимирович, доктор педагогических наук, профессор (Национальный университет водного хозяйства и природопользования, Украина)

Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор (Уманский государственный педагогический университет, Украина)

Пустьвалова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор (Северо-Казахстанский государственный университет, Казахстан)

Равен Джон, доктор философии в области психологии, почетный профессор (Университет Эдинбурга, Шотландия)

Сапожников Станислав Владимирович, доктор педагогических наук, доцент (Днепропетровский университет имени А. Нобеля, Украина)

Скворцова Светлана Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор (Южноукраинский национальный педагогический университет, Украина)

Трещев Александр Михайлович, доктор педагогических наук, профессор (Астраханский государственный университет, Россия)

Явон Снежана Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Поволжский государственный университет сервиса, Россия)

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ИЗМЕНЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИЙ

Ж.А. Азимбаева.....7

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПЛАТФОРМА НА БАЗЕ МИКРОКОНТРОЛЛЕРА ATMEGA ДЛЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Е.О. Биловол, И.Н. Слободская, Е.Е. Филипова.....13

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

А.А. Комарова.....20

ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.А. Лупандина.....26

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ УРОКА ОБЖ (8 КЛАСС) ПО ФОРМИРОВАНИЮ СИСТЕМЫ ПОНЯТИЙ О ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ ТЕХНОГЕННОГО ХАРАКТЕРА СРЕДСТВАМИ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

А.Ю. Соколов.....31

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Г.А. Виноградова, Р.Ф. Абдрахимова.....41

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Г.А. Виноградова, С.М. Харитонов.....48

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООТНОШЕНИЯ С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ У ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ

М.Н. Дарижапова, Д.Р. Базарова.....56

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ГАРМОНИЧНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

И.В. Костакова, Т.А. Бергис.....62

ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ РИСКОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

И.Ф. Шиляева.....69

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМ СТАЖЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.Р. Шишкина.....75

НАШИ АВТОРЫ.....82

CONTENT

PEDAGOGY

THE TRANSFORMATION OF TECHNICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF INNOVATIONS Zh.A. Azimbayeva.....	7
THE EDUCATIONAL PLATFORM BASED ON ATMEGA MICROCONTROLLER FOR SUBJECT-ORIENTED TRAINING E.O. Bilovol, I.N. Slobodskaya, E.E. Filipova.....	13
THE PEDAGOGICAL MODEL OF FORMATION OF INFORMATIONAL WORLDVIEW OF A FUTURE TEACHER A.A. Komarova.....	20
THE DIAGNOSTIC STUDY OF CREATIVE ABILITIES OF THE PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITHIN THE ARTISTIC AND CREATIVE ACTIVITY E.A. Lupandina.....	26
THE TECHNIQUE OF ORGANIZING AND TEACHING A CLASS OF LIFE SAFETY (8TH GRADE) ABOUT THE FORMATION OF THE SYSTEM OF CONCEPTS OF THE MAN-CAUSED EMERGENCY SITUATIONS USING THE VISUAL MODELING MEANS A.Yu. Sobolev.....	31
PSYCHOLOGY	
THE INTERRELATION OF THE EMOTIONAL BURNOUT AND PERSONAL CHARACTERISTICS OF HEADS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS G.A. Vinogradova, R.F. Abdrakhimova.....	41
THE INTERRELATION OF PROFESSIONAL MOTIVATION AND EMOTIONAL BURNOUT OF TEACHERS G.A. Vinogradova, S.M. Kharitonov.....	48
THE INTERRELATION OF SELF-ATTITUDE AND PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF GOVERNMENT OFFICIALS M.N. Darizhapova, D.R. Bazarova.....	56
THE SPIRITUAL AND MORAL DETERMINANTS OF HARMONIOUS PERSONAL SELF-FULFILLMENT OF THE UNIVERSITY STUDENTS I.V. Kostakova, T.A. Bergis.....	62
PERSONAL FACTORS OF RISKY BEHAVIOR OF ADOLESCENTS I.F. Shilyaeva.....	69
SPECIAL ASPECTS OF MANIFESTATION OF THE EMOTIONAL BURNOUT SYNDROME OF MEDICAL STAFF WITH DIFFERENT PROFESSIONAL ACTIVITY EXPERIENCE A.R. Shishkina.....	75
OUR AUTHORS	82

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
НАУКИ**

ИЗМЕНЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИЙ

© 2019

Ж.А. Азимбаева, старший преподаватель кафедры русского языка и культуры,
соискатель кафедры педагогики

*Карагандинский государственный технический университет, Караганда (Республика Казахстан)
Омский государственный педагогический университет, Омск (Россия)*

Ключевые слова: техническое образование; изменения; инновации; партнерство образования и производства; коммерциализация идей; генерация знаний.

Аннотация: В статье рассмотрены изменения в архитектуре образовательного пространства технического вуза, обусловленные развитием сотрудничества университета, бизнеса и государства. Складывающаяся концепция «Тройной спирали» служит драйвером развития технического образования и способствует формированию управленческих, коммуникативных и предпринимательских компетенций инженеров нового формата. Дан краткий анализ изменений, происходящих сегодня в техническом университете, которые позволяют говорить о создании соответствующей среды для подготовки профессионально квалифицированных инженерных кадров нового поколения, способных не только генерировать идеи, но и доводить их до коммерциализации. В статье показано, что в условиях интеграционных изменений усложнились требования к выпускникам технического вуза, которые в условиях рыночной конкуренции должны соответствовать вызовам нового времени, тем самым мобилизуя преподавателей к поиску путей включения будущих инженеров в реальную исследовательскую, предпринимательскую и инновационную деятельность. Успешность протекания инновационных процессов в техническом образовании зависит во многом от педагогических кадров, их ценностного отношения к происходящим изменениям. Соответственно, профессионально-педагогическая деятельность преподавателя в условиях интеграционных изменений должна проходить на качественно ином уровне и носить междисциплинарный характер. Все это вызывает потребность в поддержке преподавателя технического вуза, направленной на повышение его педагогической компетентности, расширении спектра его профессиональной деятельности посредством внедрения инновационных стратегий, технологий, способов обучения инженеров в соответствии с запросами реального сектора экономики.

ВВЕДЕНИЕ

В современных условиях проблемы высшего технического образования в контексте инновационных изменений рассматриваются как стратегический фактор выживания цивилизации. Различные вызовы, с которыми приходится сталкиваться техническим вузам, становились предметом исследования достаточно большого ряда психолого-педагогических исследований.

Наблюдающийся во всем мире кризис технического образования, обусловленный стремительными темпами развития науки, высоких технологий и техники, процессами глобализации, требует поиска соответствующих запросам общества и рынка труда форм и методов обучения студентов технических вузов [1]. С.Б. Шитов анализирует несоответствие структуры профессионального образования потребностям рынка труда [2]. В Государственной программе РФ «Развитие образования» поднимается проблема дефицита квалифицированных исполнителей, способных работать с новыми технологиями [3]. Авторы [4] рассматривают основные направления, по которым приходится конкурировать техническим вузам: борьба за попадание университетов на ведущие позиции глобальных рейтингов; борьба за хоздоговорные работы; участие в конкурсах проектов за счет государственного финансирования; реализация уровневой системы подготовки бакалавров и магистров в рамках Болонского процесса; демографическая ситуация, влияющая на качественный набор абитуриентов. Еще одним важным вызовом техническому образованию являются требования повышения уровня компетенций со стороны преподавателей, необходимость перестройки научно-педагогической деятельности преподавательского корпуса [5]. Кроме того, во многих исследованиях

прослеживается мысль, что все более значимыми для работодателей становятся «полезные знания» (useful knowledge), ориентированные на конкретные задачи определенной компании, то есть бизнес-сообщество выдвигает свои требования к специалистам.

Проведенный краткий анализ показал, что в условиях современных социокультурных, социоэкономических и технологических вызовов XXI века перспективы развития технического образования являются наиболее актуальными. В изменившихся условиях техническое образование, будучи подверженным рыночным изменениям, адекватно реагируя на вызовы внешней среды, должно способствовать достижению нового качества технического образования. Таких результатов можно достичь путем трансформационных процессов в формировании специалистов нового формата.

Цель работы – анализ изменений, происходящих в техническом образовании в условиях инноваций.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

На протяжении последних десятилетий техническое образование развивалось в русле классических образовательных канонов, предполагающих его фундаментализацию и узкую специализацию. Однако стремительный научно-технический прогресс, изменившиеся запросы социума, новые приоритеты и требования информационного общества заставляют по-новому взглянуть на высшее техническое образование, пересмотреть его практическую технократическую модель, которая вступила в конфликт с современными требованиями рынка труда. Обществу сегодня нужны специалисты технического профиля нового формата – социально

и профессионально активные инженеры с выраженными профессионально важными качествами и инновационными компетенциями, отличающиеся индивидуальным стилем профессиональной деятельности. В Государственной программе РФ «Развитие образования» [3] в качестве одной из приоритетных задач обозначена подготовка элитных групп специалистов – сертифицированных профессиональных инженеров иного формата, способных реагировать на вызовы внешней среды, постоянно повышающих свою конкурентоспособность и составляющих, по сути, инженерную элиту ведущих промышленных компаний.

В настоящее время в технических вузах одной из актуальных задач стало формирование среды для «выращивания» инженерной элиты, готовой к инновационным изменениям, способной нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности, удовлетворяющей ожидания и запросы общества, производства, государства. Качественная и количественная потребность в элитных инженерных кадрах будет возрастать, поскольку это связано не столько с необходимостью поддержания существующей техносферы, сколько с реализацией инновационных стратегий. Глобализация, вхождение в новый технологический уклад (повсеместный рост информационно-цифровых технологий, элементов умной инфраструктуры smart grid), трансформация промышленности в цифровую экономику меняют характер и профиль профессиональной деятельности инженера, требуя его мультифункциональности. Эти требования ориентируют на сотрудничество технического вуза с наукоемкими предприятиями, превращая их в инновационные хабы – своеобразную сеть технологических компаний, заказчиков и поставщиков, разработчиков инноваций, что обеспечивается трансфером технологий, поиском и разработкой прорывных проектов. На примере ведущего технического вуза России МГТУ им. Н.Э. Баумана в сотрудничестве с компанией Mail.Ru.Group в рамках научно-образовательного проекта происходит реализация инновационного образовательного проекта «Технопарк», решающего важнейшую научно-педагогическую задачу формирования профессиональной направленности будущих инженеров [6].

Технический вуз как центр генерации передовых технологий подготовки технических кадров для высокотехнологического сектора экономики и промышленности предъявляет высокие требования к личности, компетентности, профессионально-педагогической культуре, научным знаниям преподавательского корпуса. Успешность протекания инновационных процессов в техническом образовании зависит во многом от педагогических кадров, их ценностного отношения к происходящим изменениям. Какой должна быть педагогическая деятельность преподавателя технического вуза, как она должна измениться, чтобы готовить инженерные кадры нового поколения, сформировать у них научно-исследовательские, творческие, предпринимательские компетенции?

На рис. 1 показаны изменения, происходящие, на наш взгляд, в системе технического образования; представлены требования к преподавателям вуза по подготовке инженеров нового формата. Для этого требуется: 1) формирование особой ментальности преподавателей технического вуза, складывающейся в процессе обще-

ния с коллегами, партнерами, заказчиками из бизнес-сообществ (в ходе преподавательской, научно-исследовательской, проектно-грантовой, предпринимательской деятельности), что ведет к выбору определенных способов, стратегий, технологий обучения; 2) не только освоение определенной суммы знаний, умений и навыков, компетенций, но и постоянное их обновление и совершенствование.

Современная ситуация в экономике и обществе сформировала иной взгляд на такую проблему высшего технического образования, как возникновение дисбаланса между характером спроса на то, что должен «производить» технический университет, и тем, что он способен предложить в условиях индустриализации и глобализации науки, технологии и экономики. В контексте нашего исследования представляют интерес работы, в которых исследуются проблемы неизбежности трансформации технического образования. Предметом исследования ряда ученых стали вопросы изменения в управлении техническими университетами в свете генерации и трансфера научных знаний и технологий. Университеты должны развиваться и трансформироваться как центры изменения и развития регионов, отраслей, страны [7]. Парадигма высшего технического образования должна быть гибкой, открытой и нацеленной на формирование личности современного инженера, обладать когнитивной ментальностью, культурными смыслами и ценностями, культурными нормами и ориентирами.

Трансформация технического образования требует создания механизмов, обеспечивающих постоянную настройку профессионального образования на потребность социума [8]. С позиции модернизации высшего технического образования трактуется следующая мысль: «...основной целью инженерного образования является не усвоение студентом суммы знаний и умений, а овладение профессиональной компетентностью в инженерной деятельности» [2]. Ю.Г. Репьев определяет, что на смену системе традиционного обучения в инженерном образовании с лекционным занятием в качестве основной формы организации учебного процесса должна прийти система личностно-ориентированного обучения с собственной, самостоятельной, самоуправляемой учебной деятельностью студента в качестве ведущей формы организации учебного процесса [9].

Опираясь на обозначенные исследователями тенденции, подчеркнем, что инновационные изменения в высшей технической школе видятся не только в генерации и трансфере научных знаний и технологий, производстве инновационных продуктов, но и в формировании центра профессиональной подготовки специалистов – инженеров нового поколения, ведущего к изменениям качества в техническом образовании. Эволюция приоритетов промышленных компаний и инновационных корпораций, обновление университетских знаний идут стремительными темпами, что влечет повышение квалификации сотрудников и заставляет преподавателей технического вуза менять подходы в процессе подготовки высококвалифицированных инженерных кадров по наукоориентированным дисциплинам и учитывать внедрение передовых технологий и их трансфера [10].

Техническое образование в современном обществе становится областью общенациональных стратегических



Рис. 1. Техническое образование в условиях инновационных изменений

интересов. Динамично меняющиеся требования науки и производства, изменения на рынке труда, расширение наукоемких областей знаний рассматривают сегодня техническое образование в рамках концепции «Тройной спирали» (Triple Helix), преимущества которой заключаются в том, что она имеет более широкий спектр драйверов развития. Некоторые исследователи представляют эту популярную в последнее время модель «Тройной спирали» как аналог модели ДНК, в которой компоненты связаны и развиваются вместе [11].

Данная коллаборация может стать стратегическим фактором развития новой информационной цифровой составляющей общества. Результатами такого взаимодействия являются: развитие человеческого капитала, эффективность высокотехнологичного и наукоемкого производства, стимулирование новых форм предпринимательства, рост коммерциализации научных исследований [12].

Согласно этой модели осуществляется взаимодействие и сотрудничество «треугольника знаний»: государства, бизнеса и университета, способствующего активизации инновационной деятельности в промышленности, повышению качества научных публикаций и ис-

следований вуза и являющегося трансфером инновационных технологий. Взаимодействие трех институтов (университет – государство – бизнес) происходит на каждом этапе создания инновационного продукта [13]. Главная роль в этой модели отводится университетам как основным создателям инноваций, основанных на знаниях [14]. Университеты, проводящие исследования и разработки в модели «Тройной спирали», являются инициаторами процесса и важнейшим ресурсом для наукоемкого производства [15]; могут вносить свой вклад в развитие промышленности через создание новых предприятий и трансфер технологий [16]; разрабатывать новые подходы в соответствии с растущей междисциплинарностью содержания высшего образования. Взаимодействие вуза и предприятия дает возможность использовать эффективные механизмы интеграции в инженерную подготовку программы промышленных разработок и положительно влияет на процесс повышения качества подготовки [10]. О.Ю. Гордашникова и М.Г. Кехян в своей монографии рассматривают эффекты от такого взаимодействия для вуза: дополнительное финансирование, занятость преподавателей; для государства: снижение уровня безработицы, улучшение качества

жизни, модернизация экономики; для бизнеса: рост производительности труда, обеспеченность квалифицированными кадрами, увеличение прибыли, повышение конкурентоспособности и др. [17].

Повышение качества жизни, концентрирование человеческого капитала, производство знаний и интеллектуальных продуктов в различных отраслях зависит от активности инновационной деятельности технического вуза. В связи с этим технический вуз не только является поставщиком теоретических знаний и базой для подготовки высококвалифицированных кадров для производства, но и способствует появлению современных научных разработок, интеллектуальной собственности, инновационных продуктов.

Процесс модернизации обуславливает вхождение технического образования в пространство трансфера технологий, когда создаются инжиниринговые и консалтинговые компании, современные инновационные площадки: бизнес-инкубаторы и технопарки, выступающие связующим звеном между наукой, производством и государством, где генерируются новые технологии и инновации.

Определение трансфера технологий зависит от используемого различными исследователями подхода к анализу трансфера технологий, подразумевающего организационные процессы передачи научно-технического ноу-хау из научной лаборатории на предприятие, работающие на рынке в условиях высокой конкуренции [16]. Например, технологический трансфер обеспечивается кооперацией университетов, научно-исследовательских центров и промышленности в области фундаментальных и прикладных исследований. Трансфер знаний можно рассматривать как процесс передачи знаний, опыта представителям промышленности, бизнеса и органам власти с целью развития инновационной деятельности в данных структурах и генерации идей, инноваций на основе полученного опыта [18]. По мнению авторитетного ученого В.Г. Горохова, «научное знание в контексте перехода к новому типу экономики постепенно интегрируется в систему взаимодействия науки и технологии, формируется технаука, представляющая собой единство естественных и технических наук» [19]. Справедливо отметим, что ядром трансфера знаний являются университеты, а ядром трансфера технологий – крупные компании, способные не только внедрять готовые инновации, но и владеть собственными материальными и нематериальными ресурсами в процессе генерации инновационных проектов.

Возможности технических университетов генерировать инновации, осуществлять обмен знаниями и технологиями характеризует их как основополагающий элемент процесса генерации идей. Именно на базе современного технического вуза формируется инновационная структура, создаются образовательные программы под конкретные потребности реальной экономики и ее наукоемкого, высокотехнологического сегмента. Современное техническое образование ориентируется на бизнес-сообщество, которое должно формировать профессиональный заказ на будущих специалистов-инженеров в свете новых практик [10].

Формирование соответствующих компетенций в сфере инженерной деятельности позволит решать задачи разработки новых технических и технологических ре-

шений, обеспечения реализации перспективных инноваций, создания конкурентных преимуществ в самих инновациях и способах их реализации [20]. Изменение качества инженерного образования будет способствовать созданию инновационной продукции.

Феномен университетского инновационного технологического центра заключается в формировании соответствующей среды, способной обеспечить реальный инновационный процесс, совмещенный с подготовкой инженерных кадров нового поколения, обладающих инновационными компетенциями. Такая творческая среда может быть достаточно успешно реализована путем создания бизнес-инкубаторов, технопарков, лабораторий прикладных исследований, центров трансфера, которые являются реальными драйверами развития промышленности. В таком контексте, на наш взгляд, формируются инновационные изменения в развитии технического образования.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Представлены основные тенденции изменений в техническом образовании в условиях инноваций, к которым можно отнести:

- 1) кардинальное изменение архитектуры образовательного пространства технического вуза;
- 2) повышение роли ценностно-культурного аспекта технического образования;
- 3) обновление содержания технического образования посредством междисциплинарного характера образовательных программ;
- 4) интенсивный процесс генерации, «выращивания» новых идей в научно-академической среде университета;
- 5) нарастающий процесс коммерциализации инновационных проектов;
- 6) овладение преподавателями технического вуза компетенцией прогнозирования сценария инновационных изменений.

Обозначенные тенденции изменений в техническом образовании свидетельствуют о возможности формирования личности будущих инженеров, обладающих инновационной когнитивной ментальностью, новыми культурными смыслами и ценностями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кругликов В.Н. Экспериментальные методы изучения теории в инженерном вузе // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 6. С. 50–69.
2. Шитов С.Б. Современная модель высшего технического образования как основа экономики знаний // Вестник МГТУ Станкин. 2018. № 2. С. 108–111.
3. Государственная программа РФ «Развитие образования» // Правительство России. URL: government.ru/programs/202/events/.
4. Коршунов С.В., Кузнецов М.В., Тимофеев В.Б. Ассоциация технических университетов России и Китая – новый институт международного сотрудничества в области образования // Высшее образование в России. 2015. № 4. С. 97–104.
5. Александров А.А., Федоров И.Б., Медведев В.Е. Инженерное образование сегодня: проблемы и решения // Высшее образование в России. 2013. № 12. С. 3–8.
6. Волошин Д.А. Профессионализация студентов технического вуза в инновационном образовательном

- пространстве проекта «технопарк» на основе проектно-продуктивной деятельности. М.: ИИУ МГОУ, 2016. 149 с.
7. Гайдаровский форум: официальный сайт. URL: gaidaroforum.ru/news/eksperty-gaidarovskogo-foruma-peresmotreli-paradigmuyvysshhego-obrazovaniya/.
 8. Федеральный государственный образовательный стандарт: от идеи к реализации: публичный доклад ФГОС // Иркутский региональный колледж педагогического образования. URL: irkpo.ru/rc/inc/fgos/doc.
 9. Репьев Ю.Г. Интерактивное самообучение. М.: Логос, 2004. 248 с.
 10. Хоршавина Г.Д., Стымковский В.И. Основные принципы инженерной подготовки слушателей в условиях реализации стратегической ресурсности дополнительного профессионального образования технического вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. Т. 21. № 5-6. С. 54–61.
 11. Петухова Ж.Г., Петухов М.В. Роль государства, науки и предпринимательства в концепции «Тройной спирали» // Научный Вестник Арктики. 2018. № 3. С. 63–69.
 12. Докальская В.К., Солодовник А.И. Концепция «Тройной спирали» (государство, бизнес, наука): место и роль в развитии экономики труда // Вестник Курской сельскохозяйственной академии. 2018. № 8. С. 251–256.
 13. Ицкович Г. Тройная спираль. Университеты – предприятия – государство. Инновации в действии. Томск: ТомГУСУиР, 2010. 238 с.
 14. Фирсова Е.Ю., Горшенина М.В. Предпринимательский университет как инновационно-ориентированная стратегия управления современным университетом // Образование в современном мире: стратегические инициативы: сборник научных трудов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, посвященной 75-летию университета. Самара: Самарский национальный исследовательский университет им. академика С.П. Королева, 2017. С. 442–449.
 15. Беляков Г.П., Кауп В.Э. Развитие и стимулирование инновационной деятельности высших учебных заведений // Проблемы современной экономики. 2012. № 4. С. 397–400.
 16. Соловьев Д.Б., Макеева А.И. Трансфер знаний как основа для развития технологического предпринимательства // Инновации в науке. 2016. № 57-1. С. 185–189.
 17. Гордашникова О.Ю., Кехян М.Г. Инновационное развитие высших учебных заведений как фактор повышения их конкурентоспособности. Саратов: КУ-БиК, 2017. 108 с.
 18. Шутаева Е.А. Трансфер знаний и технологий как важнейшее направление формирования «новой экономики» европейских стран // Наука и мир. 2015. Т. 1. № 8. С. 90–92.
 19. Горохов В.Г. Технонаука – новый этап в развитии современной науки и техники // Высшее образование в России. 2014. № 11. С. 37–47.
 20. Бабилова А.В., Федотова А.Ю., Шевченко И.К. Проблемы и перспективы развития инженерного образования в инновационной экономике // Инженерный вестник Дона. 2011. № 2. С. 195–204.
- REFERENCES**
1. Kruglikov V.N. Experiential methods of studying theory at engineering universities. *Obrazovanie i nauka*, 2018, vol. 20, no. 6, pp. 50–69.
 2. Shitov S.B. Modern model of the higher technical education as basis of the economy of knowledge. *Vestnik MGTU Stankin*, 2018, no. 2, pp. 108–111.
 3. State Program Russian Federation “Development of education”. *Pravitelstvo Rossii*. URL: government.ru/programs/202/events/.
 4. Korshunov S.V., Kuznetsov M.V., Timofeev V.B. Association of Sino-Russian technical universities as a new institution for international cooperation in higher education area. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2015, no. 4, pp. 97–104.
 5. Aleksandrov A.V., Fedorov I.B., Medvedev V.E. Engineering education today: problems and solutions. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2013, no. 12, pp. 3–8.
 6. Voloshin D.A. *Professionalizatsiya studentov tekhnicheskogo vuza v innovatsionnom obrazovatelnom prostranstve projekta “tehnopark” na osnove proektno-produktivnoy deyatel’nosti* [Professionalization of technical university students in the innovative educational space of the “Technopark” project based on project-productive activities]. Moscow, IIU MGOU Publ., 2016. 149 p.
 7. Gaidar Forum: official site. URL: gaidaroforum.ru/news/eksperty-gaidarovskogo-foruma-peresmotreli-paradigmuyvysshhego-obrazovaniya/.
 8. Federal state educational standard: from idea to implementation: public GEF report. *Irkutskiy regionalnyy kolledzh pedagogicheskogo obrazovaniya*. URL: irkpo.ru/rc/inc/fgos/doc.
 9. Repev Yu.G. *Interaktivnoe samoobuchenie* [Interactive self-study]. Moscow, Logos Publ., 2004. 248 p.
 10. Khoroshavina G.D., Stymkovskiy V.I. Basic principles of listeners’ engineer training in the conditions of strategic potential of further education of technical higher educational institution realization. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 2016, vol. 21, no. 5-6, pp. 54–61.
 11. Petukhova Zh.G., Petukhov M.V. The role of the state, science and enterprise in the concept of the “Tropical spiral”. *Nauchnyy Vestnik Arktiki*, 2018, no. 3, pp. 63–69.
 12. Dokalskaya V.K., Solodovnik A.I. Concept of “Triple helix” (state-business-science): the place and the role in development of labor economics. *Vestnik Kurskoy selskokhozyaystvennoy akademii*, 2018, no. 8, pp. 251–256.
 13. Itskovits G. *Troynaya spiral. Universitety – predpriyatiya – gosudarstvo. Innovatsii v deystvii* [Triple Helix. Universities – enterprises – the state. Innovation in action]. Tomsk, TomGUSUиR Publ., 2010. 238 p.
 14. Firsova E.Yu., Gorshenina M.V. Entrepreneurial University as an innovation-oriented management strategy of a modern university. *Obrazovanie v sovremennom mire: strategicheskie initsiativy: sbornik nauchnykh trudov Vserossiyskoy nauchno-metodicheskoy konferentsii*

- s mezhdunarodnym uchastiem, posvyashchennoy 75-letiyu universiteta*. Samara, Samarskiy natsionalnyy issledovatel'skiy universitet im. akademika S.P. Koroleva Publ., 2017, pp. 442–449.
15. Belyakov G.P., Kaup V.E. Development and stimulating of innovation activity in higher educational institutions. *Problemy sovremennoy ekonomiki*, 2012, no. 4, pp. 397–400.
 16. Solov'ev D.B., Makeeva A.I. Transfer of knowledge as a basis for development of technological entrepreneurship. *Innovatsii v nauke*, 2016, no. 57-1, pp. 185–189.
 17. Gordashnikova O.Yu., Kekhyan M.G. *Innovatsionnoe razvitiye vysshikh uchebnykh zavedeniy kak faktor povysheniya ikh konkurentosposobnosti* [Innovative development of higher educational institutions as a factor in increasing their competitiveness]. Saratov, KUBiK Publ., 2017. 108 p.
 18. Shutaeva E.A. Knowledge and technology transfer as a main aspect of formation of “new economy” in European countries. *Nauka i mir*, 2015, vol. 1, no. 8, pp. 90–92.
 19. Gorokhov V.G. Technoscience as new stage in the development of modern science and technology. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2014, no. 11, pp. 37–47.
 20. Babikova A.V., Fedotova A.Yu., Shevchenko I.K. Problems and prospects for the development of engineering education in the innovation economy. *Inzhenernyy vestnik Dona*, 2011, no. 2, pp. 195–204.

THE TRANSFORMATION OF TECHNICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF INNOVATIONS

© 2019

Zh.A. Azimbayeva, senior lecturer of Chair of Russian Language and Culture,
postgraduate student of Chair of Pedagogy
Karaganda State Technical University, Karaganda (Republic of Kazakhstan)
Omsk State Pedagogical University, Omsk (Russia)

Keywords: technical education; changes; innovations; education and industry partnership; commercialization of ideas; knowledge generating.

Abstract: The paper considers the changes in the structure of the educational environment of a technical university caused by the development of partnership of a university, business, and the state. The concept of triple helix serves as a driver of the development of technical education and promotes the formation of administrative, communicative and business competencies of new-style engineers. The author gives a brief analysis of changes taking place today in a technical university that allows speaking about the creation of an appropriate environment for the training of professionally qualified new-generation engineers able both to generate ideas and bring them up to commercialization. The paper shows that in the conditions of integrative changes, the requirements to the technical university graduates became more complicated and, in the conditions of market competition, should conform to the challenges of new time, therefore, empowering teachers to search for the ways of involving future engineers in the real research, business, and innovative activity. The successfulness of behavior of innovative processes in technical education depends largely on teaching staff, their value-based attitude to the happening changes. Subsequently, the professional and educational activity of a teacher in the conditions of integrative changes should be carried out at a qualitatively different level and have interdisciplinary nature. All of these things cause the necessity in the support of a technical university teacher aimed at the improvement of his or her teaching competence, in the expansion of the range of teacher's professional activities through the introduction of innovative strategies, technologies and ways of training engineers in accordance with the needs of a real economy sector.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПЛАТФОРМА НА БАЗЕ МИКРОКОНТРОЛЛЕРА ATMEGA ДЛЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

© 2019

Е.О. Биловол, учитель физики

Средняя общеобразовательная школа № 13 г. Вологды им. А.А. Завитухина, Вологда (Россия)

И.Н. Слободская, кандидат физико-математических наук, доцент,
старший преподаватель кафедры информатики и математики

Е.Е. Филипова, кандидат физико-математических наук,
доцент кафедры информатики и математики

Вологодский институт права и экономики ФСИН России, Вологда (Россия)

Ключевые слова: образовательные платформы; профильное обучение; платформа Arduino; лабораторный инструментарий; исследовательская и проектная деятельность; «Инженер будущего».

Аннотация: В рамках новых и дополняющихся ФГОС (федеральных государственных образовательных стандартов) к современному уроку предъявляется ряд требований, часть из которых связана с метапредметностью и практической направленностью получаемых знаний, а также обучением учеников способам действий, работающим на опережение требований системы высшего профессионального образования и рынка труда. Одним из перспективных технических средств формирования рассматриваемых умений и навыков в старшей школе, на наш взгляд, выступает платформа Arduino и ее аналоги – микроконтроллеры на процессорах Atmega. В настоящее время применение платформ в образовательном процессе только начинает развиваться.

Отмечено, что в научно-методической литературе недостаточно работ, предлагающих методику обучения с комплексным применением платформ, содержащих разработанный набор практических апробированных работ, рассматривающих систему качественного освоения основ «умной» электроники в рамках физики и информатики, а также диагностических и контрольно-измерительных материалов, проверяющих сформированность полученных умений.

Рассмотрены возможности и выделены методические проблемы использования известной платформы Arduino в системе школьного образования, представлена авторская модель освоения платформ в образовательном процессе и описан опыт авторов по их применению, в том числе с целью реализации межпредметных связей.

Предложенная модель предназначена для образовательных программ профильного обучения по физико-математическому, химико-биологическому, информационно-технологическому направлениям и предусматривает три этапа внедрения на разных ступенях школьного обучения.

ВВЕДЕНИЕ

Платформа Arduino и ее аналоги – микроконтроллеры на процессорах Atmega (далее – платформы) представляют собой программно-технические устройства, включающие печатную плату с различным количеством пинов (контактов), радиоэлементов, интерфейс взаимодействия и программную часть, в которую закладывается алгоритм для построения простых схем автоматики и робототехники. При этом архитектура данной платформы является открытой, что позволяет свободно использовать ее для самых различных целей – от школьной робототехники до системы «умного» дома.

На сегодняшний день наиболее популярной является платформа Arduino, которая широко распространена в мире и нашей стране, прежде всего в негосударственных образовательных организациях дополнительного образования. Так, например, в работе [1] отмечено, что число детей, проходящих обучение по программам дополнительного образования по направлениям образовательной робототехники в г. Москве в 2017 году составило 6 724 ученика. В Вологде в десяти таких организациях применяют Arduino в образовательном процессе в двух и более группах, при этом общий охват детей приближается к 500 в год. Однако в государственных образовательных учреждениях основного и среднего образования г. Вологды платформа Arduino и ее аналоги практически не применяются.

Перспективность платформ в области образования обусловлена, помимо их широких возможностей, и, что

немаловажно, существенно более низкой стоимостью по сравнению с другими лабораториями, высоким интересом школьников к новым технологиям и инструментам обучения [2].

В настоящее время имеется достаточно большое количество научной и научно-популярной литературы, в которой дается базовая теория и примеры использования Arduino [3–5]. В ряде научно-методических статей рассматриваются вопросы применения платформы в образовательном процессе средних общеобразовательных школ. В этих статьях отмечается повышенный интерес учащихся к платформе и ее программированию на уроках информатики [6], во внеурочной деятельности [7], возможность ее применения на уроках физики, в частности для фиксации времени падения груза и расчета машины Атвуда по измерению ускорения свободного падения [8]. Кроме того, предпринимаются попытки внедрения проектов на данной платформе в предмет «Технология» [9] и в дополнительные курсы «Основы программирования микроконтроллеров» [10], «Основы робототехники» [11; 12] и др.

В статьях [13; 14] рассматриваются проблемы профессиональной подготовки педагогических кадров в области робототехники. Многие ученые-методисты подчеркивают важность развития исследовательских умений обучающихся при изучении физики, разрабатывают методические основы метапредметной деятельности [15–17]. Вместе с тем вопросы применения образовательных платформ в учебном процессе средних

общеобразовательных школ методологически проработаны недостаточно.

Цель исследования – анализ возможностей использования платформ в образовательном процессе, описание авторского проекта «Инженер будущего» и предложенной модели освоения платформ обучающимися в профильных классах средних общеобразовательных школ.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

На наш взгляд, платформа с сопутствующими программами и датчиками может выступать в качестве:

- технического средства в дополнительных профессиональных учебных курсах, таких как «Робототехника», «Юный техник», «Интернет вещей», «Современная радиотехника», «Микроэлектроника» и др. на протяжении всех ступеней школьного образования;

- инструмента (таймер, прибор для измерения, анализ сигнала с выводом на дисплей и т. д.) в исследовательской и проектной деятельности учеников, выполнение которой предусмотрено ФГОС;

- программной среды (Scratch for Arduino, XOD IDE, Arduino IDE и др.) для формирования компетенций в области практического программирования, в том числе с использованием современного языка программирования C/C++ уже в школьном возрасте;

- средства для синтеза полученных знаний и умений по информатике и ряду естественнонаучных дисциплин.

Говоря о возможностях образовательных платформ как инструмента исследовательской и проектной деятельности, необходимо отметить, что их внедрение успешно решает проблемы с созданием различных измерительных и кодирующих устройств в рамках естественнонаучных дисциплин. Кроме того, при выполнении практикумов устанавливается связь изучаемых дисциплин с другими науками (кибернетикой, физиологией,

психологией и др.) не только на страницах учебника, но и в реальном мире [11].

Одним из требований ФГОС к выпускникам, завершившим изучение физики, является «способность выдвигать гипотезы и строить научные теории», которую возможно сформировать, в том числе на основе экспериментальной деятельности при работе с описанной выше платформой. Это позволяет реализовать в большинстве своем любой прибор для изучения выбранного объекта, теории, зависимости, то есть закрепить понимание законов физических теорий, границ их применимости, а также сформировать важное для дальнейшего успешного обучения в вузе умение оценивать результат с учетом погрешности. Погрешность приводится к каждому датчику, инструменту в его технической документации.

Применение платформы позволяет изучить различные принципы измерения тех или иных физических величин [18]. Например, атмосферное давление может быть измерено барометром-анероидом и с помощью датчика атмосферного давления BMP180, который подключается к платформе. Этот эксперимент можно сочетать с написанием программы и выбором вывода данных: монитор порта в программной среде или дисплей платформы. Такие занятия для обучающихся являются достижением результатов по освоению платформы и одновременно целей лабораторной работы с формированием ИКТ-компетенции в инженерной области.

Существующий набор датчиков при соединении с платформой позволяет реализовать большое количество исследовательских и проектных работ практически по любому разделу физики. Примеры предлагаемых нами школьникам тем исследовательских и проектных работ с применением различных датчиков представлены в таблице 1.

Таблица 1. Темы исследовательских и практических работ для профильных классов

Датчик	Исследование
Датчик радиации	Исследования уровня радиоактивности в различных помещениях и при работе пылесборника
Датчик атмосферного давления и температуры	Зависимость давления и температуры от высоты. Сравнение экспериментальных зависимостей для подъема и спуска
Солнечная батарея	Зависимость количества полученной (поглощенной) энергии от высоты, угла расположения солнечной батареи
Датчик температуры	Исследование степени нагретости тела при изучении теплопроводности различных материалов
Датчик влажности	Исследование зависимости влажности воздуха при изменении температуры окружающей среды. Измерение влажности различными методами и их сравнение
Фоторезистор	Зависимость светового потока от источника света и расстояния до него. Проверка соответствия светового потока СанПиН в выбранных помещениях
pH-метр	Измерение кислотности различных сред (лекарственных) и влияние температуры на pH
Датчик пульса	Исследование пульса учащихся своего класса и сравнение их результатов с нормой
Микровесы	Определение массы воздуха в колбе
Датчик озона, бутана, метана	Создание установки по определению концентрации газов
Датчик скорости	Исследование неравномерного движения тел
Wi-Fi-модуль	Изучение основ радиосвязи на примере Wi-Fi-сигнала
Акселерометр	Исследование ускорения при движении сложных тел
Датчик шума	Исследование уровня шума в школе и построение шумовой картины

Полагаем, что использование образовательных платформ с выбранной программной средой позволяет решить перспективную задачу изучения объектно-ориентированного языка C/C++ в школе. Выбор языка программирования уже со школьной скамьи определяется потребностями рынка труда и, как следствие, изучением объектно-ориентированных языков программирования в вузе. Отметим, что в ОГЭ (основном государственном экзамене для 9 класса) и ЕГЭ (едином государственном экзамене для 11 класса) в 2018 году предусмотрена возможность выполнения заданий с использованием C/C++. При этом одной из проблем изучения программирования в старшей школе является отсутствие к нему интереса у обучаемых и видения его практического применения. Использование программной среды дает возможность учащимся более эффективно создавать задуманную программу, прикладной продукт, что является одним из важнейших постулатов новых стандартов и дальнейшего совершенствования системы образования.

Необходимо отметить, что образовательная платформа позволяет реализовать обучение, отвечающее основным требованиям к уровню подготовки выпускника по информатике: создавать алгоритмы процессов и сопутствующие программы (1.1.2–1.1.5), создавать и хранить структуры данных (2.2), работать с распространенными информационными системами (2.3), проводить анализ данных (2.5), соблюдать технику безопасности (2.6) [19]. При этом содержание занятий, формирующих указанные умения, может быть построено таким образом, что от учащегося будут необходимы компетенции и из других областей знания, например создание и хранение данных по исследованию влажности почвы за неделю. Такие возможности образовательной платформы позволяют реализовать метапредметный подход к изучению дисциплин.

Работа с программной средой Arduino IDE (и ее аналогами) на более глубоком уровне подразумевает оценку вычислительных возможностей той или иной итоговой программы, скорости обработки и оптимальности алгоритма, что соответствует проверяемым умениям (1.31) и (1.32) на ЕГЭ по информатике. Программа позволяет анализировать массивы данных, поэтому обу-

чение работе с ней помогает в формировании представлений о массивах и других структурах данных.

Использование платформы с программной средой в системе, как новый метод обучения, безусловно, требует тщательной проработки методики их применения. Такие разработки появляются на страницах педагогических изданий, в сетевых сообществах учителей школ и преподавателей вузов. Так, например, сравнительно недавно появились технологические карты занятий с использованием платформ, где согласно новым стандартам излагаются материалы курса «Основы электроники и программирования» [20].

На наш взгляд, при разработке занятий, подготовке исследовательских проектов особое внимание необходимо уделить работе управляющей программы (скетча), правильности собранной схемы, системе контрольных вопросов, а также, при проведении серии занятий, итоговому комплексному оценочному занятию по применению платформы как инструмента в практических работах, анализу возможностей применения платформы в разных областях науки.

Мы предлагаем следующую модель освоения платформ в образовательном процессе (таблица 2), согласно которой новый инструментальный вводятся «сообща», через ряд предметов и элективных курсов.

Коллективом разработчиков проекта «Инженер будущего» предложен собственный образовательный микроконтроллер с адаптированными под школьную среду нашей страны и требования ФГОС характеристиками. Проект «Инженер будущего», включающий прототип платформы, был представлен на межрегиональной выставке научно-технического творчества молодежи «НТТМ-2018», где занял первое место в номинации «Лучший молодежный проект в области социально-экономических наук». Разработанный прототип с собственной программной средой и методическим комплектом включает в себя: плату на базе микроконтроллера Atmega2560, встроенные дисплей и систему управления, модуль автономного питания, систему контроля включения. Система контроля включения позволяет предотвращать сгорание платы при неправильных подключениях, что случается достаточно часто в условиях массовых занятий.

Таблица 2. Модель введения в школу лабораторного инструментария на базе микроконтроллеров Atmega и сопутствующей программной среды

Класс	Предмет. Формирование компетенции (уровень)		
7–9 кл., элективный курс	Информатика и ИКТ. Обучение программированию в графической среде ArduBlock или аналоге (пропедевтика)		
I, II четверти 10 кл.	Информатика и ИКТ. Обучение программированию в среде Arduino IDE или аналоге (базовый уровень)		
II–IV четверти 10 кл., 11 кл.	Профильный уровень		
	Физика и информатика. Лабораторный практикум по физике и информатике (зависимость атмосферного давления от высоты, влажности от температуры и др.)	Биология и химия. Лабораторный практикум по химии и биологии (влажность почвы, pH растворов, концентрация газа и др.)	Информатика и технология. Лабораторный практикум по робототехнике (кодировка ИК-пульта, автоматизация моделей объектов окружающей среды и др.)
10–11 кл.	Проектная и исследовательская деятельность (примеры)		
	Изучение вращательных характеристик спиннера с учетом момента инерции	«Умная» эко-камера для оценки влияния физических эффектов на рост растений	Разработка домашнего робота-помощника

Стоит отметить, что в работе [18] авторами проанализированы трудности, возникающие у учащихся при работе с платформой Arduino. Данные проблемы приведены в таблице 3 и учтены при разработке прототипа платформы проекта «Инженер будущего».

В январе – марте 2018 года была проведена апробация платформы на базе МОУ «СОШ № 13» г. Вологды, в ЧУ ДО «Брайт», в августе 2018 – на базе ДОО «Лесная сказка». На этапе апробации проекта проведены лабораторные работы, занятия в кружках, факультативы, выполнены исследовательские проекты по дисциплине «Физика». Всего в образовательный процесс с применением образовательной платформы были включены 71 учащийся 9–11 классов и 13 учителей физики. По окончании занятий нами был проведен опрос обучающихся с целью выяснения степени их понимания работы платформы, физической сути изучаемых на занятии процессов и явлений, принципов измерения физических величин. В анкету были включены следующие вопросы: 1) «Оцените по десятибалльной шкале, насколько понятно для Вас было применение образовательной платформы на занятии?»; 2) «Оцените по десятибалльной шкале, насколько понятна для Вас «физика» занятия (физическая суть изучаемых процессов и явлений, принципы измерения величин)?»; 3) «Оцените по десятибалльной шкале, насколько Вы достигли целей работы?».

Результаты опроса представлены в виде диаграмм на рис. 1. Все опрошенные ученики высоко (от 7 до 10 баллов) оценили степень своего понимания работы платформы, физической сути занятий и степень достижения целей работы.

Исследовательские проекты с применением платформы, выполненные школьниками, участвующими в апробации прототипа, были успешно представлены на различных научных мероприятиях.

Немаловажным итогом работы над проектом является развивающееся сотрудничество коллектива разработчиков проекта «Инженер будущего» с различными образовательными организациями г. Вологды и Вологодской области по целому ряду направлений. Таблица 4 показывает взаимосвязь организаций в развитии профильного обучения с использованием платформ, а также наличие преемственности в системе «школа – колледж – вуз».

Таблица 3. Основные трудности, возникающие у обучающихся при работе с микроконтроллерами на лабораторных работах

Проблема	Решение
Трудности в написании программы	На ступени 7–9 кл. – использование интуитивно понятной среды программирования. На ступени 10–11 кл. – разработка собственной среды, изучаемой в начале учебного года на уроках информатики согласно рабочей программе педагога (раздел «Программирование»)
Последовательность выполнения работы и связь разных дисциплин	Создание методического пособия по разным профилям обучения
Отсутствие контроля питания платформы (нет аналога ключа), что может привести к выводу из строя при неправильно собранной схеме	Включение в комплект карты контроля, по которой учитель может включать установку после проверки техники безопасности
Поломка «китайских» датчиков	Создание собственного производства образовательной платформы и технического обслуживания в регионе
Путаница подключаемых пинов ввиду их близкого расположения. Износ контактов, уменьшение вероятности контакта со временем	Создание системы индикации подключенных пинов

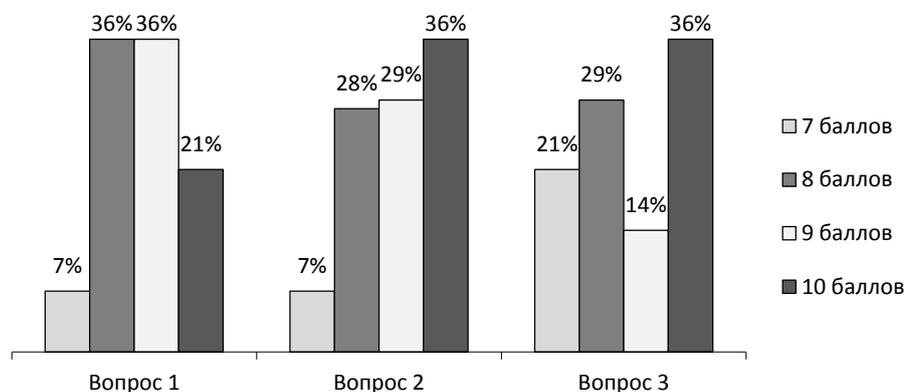


Рис. 1. Результаты опроса обучающихся

Таблица 4. Сотрудничество с организациями

Сфера (направление)	Организация
Обучение учителей: повышение квалификации	Вологодский государственный университет (кафедра физики, кафедра информатики)
Обучение педагогов дополнительного образования	Вологодский колледж связи и информационных технологий, Региональный центр технического творчества
Практика и трудоустройство по технической поддержке платформы и датчиков	Вологодский колледж связи и информационных технологий (выпускники и студенты 3–4 курсов)
Апробация дополнительных программ	ЧУ ДО «Брайт»
Методическая поддержка проекта	Вологодский государственный университет (ученые-методисты и студенты, курсовые/дипломные проекты)
Инновационная площадка реализации проекта	МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 13 им. А.А. Завитухина», г. Вологда

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Выделены основные направления применения образовательных платформ в образовательных учреждениях основного и среднего образования. Представлена методическая система поэтапного освоения программируемого микроконтроллера в образовательной среде на уроках физики, информатики. Изложены результаты использования платформы и собственной разработки-прототипа (в рамках проекта «Инженер будущего») для классов физико-математического, химико-биологического, физико-химического, информационно-технологического профилей на уроках или в проектной и исследовательской деятельности.

Авторы проекта «Инженер будущего» выражают благодарность депутату Государственной Думы Федерального собрания Российской Федерации от Вологодской области Е.Б. Шулепову за содействие в реализации проекта, а также ученым-методистам Вологодского государственного университета (ВоГУ) за методическую поддержку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мониторинг образовательной робототехники и IT-образования г. Москвы. М.: АИР, 2017. 328 с.
2. Максимов П.В., Корнилов Ю.В. Применение ARDUINO в обучении прикладному программированию // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2015. № 4. С. 461–463.
3. Петин В.А., Биняковский А.А. Практическая энциклопедия ARDUINO. М.: ДМК Пресс, 2017. 152 с.
4. Муромцев Д.И., Шматков В.Н. Интернет вещей: введение в программирование на Arduino. СПб.: Университет ИТМО, 2018. 36 с.
5. Ярнольд С. ARDUINO для начинающих. М.: ЭКС-МО, 2017. 256 с.
6. Гладких Ю.П., Гопонов Ю.А., Елисеева О.О. Использование современных технических средств для привлечения интереса учащихся к информатике // Педагогический опыт: от теории к практике: материалы III Международной научно-практической конференции. Чебоксары: Интерактив плюс, 2017. С. 236–237.
7. Ситников П.Л. Использование платформы ARDUINO в образовательной деятельности // Образование и наука в современных условиях. 2015. № 1. С. 134–135.
8. Минкин А.В., Дерягин А.В., Ибатуллин Р.Р. Использование микроконтроллера Atmega32 на уроках физики // Современные проблемы науки и естествознания. 2014. № 3. С. 190–196.
9. Анташян Л.А. Использование ArduinoUNO на уроках технологии по разделам «Электротехника» и «Технология творческой и опытнической деятельности» // Инновационное развитие современной науки: проблемы и перспективы: материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. М.: Мир науки, 2017. С. 171–175.
10. Фалалеева Л.Г. Образовательный набор «Амперка» // Педагогическое образование на Алтае. 2014. № 1. С. 109–111.
11. Чиганова Н.В., Назырова Э.Э. Элективный курс «Основы робототехники» для основной школы (6–7 классов) // Аллея Науки. 2018. Т. 4. № 3. С. 719–723.
12. Сенюшкин Н.С., Рожков К.Е., Ульянов И.Ю., Жеребило В.Ю. Основы обучения робототехники в школе как способ повышения качества инженерной подготовки // Молодой ученый. 2014. № 3. С. 344–346.
13. Абдулгалимов Г.Л. Умная электроника на базе ARDUINO: курс для учителей робототехники // Образование и технологии. 2018. Т. 9. С. 242–243.
14. Ечмаева Г.А. Подготовка педагогических кадров в области образовательной робототехники // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 2. С. 325–331.
15. Халвицкая О.Л., Розова Н.Б. Модель организации исследовательской деятельности школьников в процессе обучения физике // Вестник Вологодского государственного университета. Серия: Гуманитарные, общественные, педагогические науки. 2017. № 4. С. 88–91.
16. Розова Н.Б., Якимова Е.Б. Междисциплинарность образования в контексте компетентного подхода // Вестник Вологодского государственного университета. Серия: Гуманитарные, общественные, педагогические науки. 2016. № 1. С. 107–110.
17. Васина О.В. К вопросу о формировании метапредметных компетенций на уроках физики в условиях реализации требований ФГОС // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2016. № 45. С. 33–47.
18. Биловол Е.О., Халвицкая О.Л. Реализация профильной подготовки классов с использованием платформы

Arduino // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 2. С. 93–100.

19. Информатика и ИКТ. Демоверсии, спецификации, кодификаторы. Федеральный институт педагогических измерений // Федеральный институт педагогических измерений.
URL: fipi.ru/ege-i-gve-11/demoveRsii-sPeciFikacii-kodiFikatoRy.
20. Ситников П.Л. Технологическая карта урока «Что такое микроконтроллер?» // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. 2015. № 1. С. 153–156.

REFERENCES

1. *Monitoring obrazovatelnoy robototekhniki i IT-obrazovaniya g. Moskvy* [The monitoring of educational robotics and IT-education of Moscow]. Moscow, AIR Publ., 2017. 328 p.
2. Maksimov P.V., Kornilov Yu.V. The application of ARDUINO in the applied programming training. *Pedagogicheskiy opyt: teoriya, metodika, praktika*, 2015, no. 4, pp. 461–463.
3. Petin V.A., Binyakovskiy A.A. *Prakticheskaya entsiklopediya ARDUINO* [ARDUINO Practical Encyclopedia]. Moscow, DMK Press Publ., 2017. 152 p.
4. Muromtsev D.I., Shmatkov V.N. *Internet veshchey: vvedenie v programmirovaniye na Arduino* [Internet of things: introduction to Arduino programming]. Sankt Petersburg, Universitet ITMO Publ., 2018. 36 p.
5. Yarnold S. *ARDUINO dlya nachinayushchikh* [ARDUINO for beginners]. Moscow, EKSMO Publ., 2017. 256 p.
6. Gladkikh Yu.P., Goponov Yu.A., Eliseeva O.O. The use of modern technical tools to attract students' interest for informatics. *Pedagogicheskiy opyt: ot teorii k praktike: materialy III Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Cheboksary, Interaktiv plyus Publ., 2017, pp. 236–237.
7. Sitnikov P.L. The use of ARDUINO platform in educational activity. *Obrazovanie i nauka v sovremennykh usloviyakh*, 2015, no. 1, pp. 134–135.
8. Minkin A.V., Deryagin A.V., Ibatullin R.R. Use Atmega32 microcontroller on the lessons of physics. *Sovremennye problemy nauki i estestvoznaniya*, 2014, no. 3, pp. 190–196.
9. Antashyan L.A. The application of ArduinoUNO during the technology classes in “Electric engineering” and “Technology of creative and experimental activity”. *Innovatsionnoe razvitie sovremennoy nauki: problemy i perspektivy: materialy Mezhdunarodnoy (zaochnoy) nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Moscow, Mir nauki Publ., 2017, pp. 171–175.
10. Falaleeva L.G. Educational set “Amperka”. *Pedagogicheskoe obrazovanie na Altae*, 2014, no. 1, pp. 109–111.
11. Chiganova N.V., Nazyrova E.E. Elective course “Foundations of robotics” for the basic school (6–7 classes). *Alleya nauki*, 2018, vol. 4, no. 3, pp. 719–723.
12. Senyushkin N.S., Rozhkov K.E., Ulyanov I.Yu., Zherebilo V.Yu. The principles of teaching robotics at school as a method of improvement of engineering training quality. *Molodoy uchenyy*, 2014, no. 3, pp. 344–346.
13. Abdulgalimov G.L. ARDUINO-based smart electronics: the course for robotics teachers. *Obrazovanie i technologii*, 2018, vol. 9, pp. 242–243.
14. Echmaeva G.A. Teacher training in educational robotics. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2013, no. 2, pp. 325–331.
15. Khalvitskaya O.L., Rozova N.B. The model of research activities of schoolchildren in teaching physics. *Vestnik Vologodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye, obshchestvennye, pedagogicheskie nauki*, 2017, no. 4, pp. 88–91.
16. Rozova N.B., Yakimova E.B. Studying advertising at classes of business Russian as a foreign language. *Vestnik Vologodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye, obshchestvennye, pedagogicheskie nauki*, 2016, no. 1, pp. 107–110.
17. Vasina O.V. About the formation of meta-subject competencies at physics lessons in the terms of FSES requirements implementation. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii*, 2016, no. 45, pp. 33–47.
18. Bilovol E.O., Khalvitskaya O.L. Implementation of training classes using the Arduino platform. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2018, no. 2, pp. 93–100.
19. Informatics and ICT. Demo versions, specifications, codifiers. Federal Institute of Educational Measurements. *Federalnyy institut pedagogicheskikh izmereniy*. URL: fipi.ru/ege-i-gve-11/demoveRsii-sPeciFikacii-kodiFikatoRy.
20. Sitnikov P.L. Lesson Plan “What is a microcontroller?”. *Pedagogicheskoe masterstvo i pedagogicheskie technologii*, 2015, no. 1, pp. 153–156.

THE EDUCATIONAL PLATFORM BASED ON ATMEGA MICROCONTROLLER FOR SUBJECT-ORIENTED TRAINING

© 2019

E.O. Bilovol, physics teacher

A.A. Zavitukhin Secondary General School No. 13, Vologda (Russia)

I.N. Slobodskaya, PhD (Physics and Mathematics),

Associate Professor, senior lecturer of Chair of Computer Science and Mathematics

E.E. Filipova, PhD (Physics and Mathematics),

assistant professor of Chair of Computer Science and Mathematics

Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penal Service of Russia, Vologda (Russia)

Keywords: educational platforms; subject-oriented training; Arduino platform; laboratory tools; exploratory and project activity; “An Engineer of the Future”.

Abstract: In the framework of new and complementary FSES (federal state educational standards), a number of requirements are applied to a modern lesson, some of which are related to the metadisciplinarity and practical focus of knowledge, as well as to the training of students the ways of action staying ahead of the requirements of the higher vocational education system and labor market. One of the promising technical means for forming the abilities and skills at high school, in our opinion, is the Arduino platform and its analogues – Atmega-processor microcontrollers. At present, the application of the platforms in the educational process is just beginning to develop.

It is noted that the research and methodological literature has the deficiency of works suggesting the methods of training with complex application of platforms containing the developed set of practical approved works considering the system of qualitative mastering of skills of “smart” electronics in the frames of physics and informatics as well as the diagnostic and testing and assessment materials controlling the formedness of acquired skills.

The authors considered the possibilities and specified the methodological problems of application of famous Arduino platform in the system of school education, presented the author’s model of the acquisition of platforms during the educational process and described the authors’ experience of their application including for the purposes of intersubject communications implementation.

The proposed model is designed for the educational programs of subject-oriented training in physics and mathematics, chemistry and biology, and information technology, and includes three stages of implementation at various levels of school education.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

© 2019

А.А. Комарова, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры информатики и методики обучения информатике
Иркутский государственный университет, Иркутск (Россия)

Ключевые слова: информационное мировоззрение; педагогическая модель; формирование информационного мировоззрения.

Аннотация: Развитие информационного общества привело к возникновению новых понятий, характеризующих качества личности, необходимые для жизни в нем. Одним из таких качеств является информационное мировоззрение. Введение в подготовку будущего педагога дисциплин, отвечающих за информационное образование, способствует получению знаний, умений в информационной области, формированию информационной компетентности, однако для формирования информационного мировоззрения этого недостаточно. Этим обуславливается необходимость изучения данного процесса.

Одним из этапов изучения педагогического процесса является его моделирование. Построение педагогической модели позволит, во-первых, исследовать процесс до его начала, во-вторых, более детально организовать его, скорректировать и реализовать. Целью статьи является построение педагогической модели процесса непрерывного формирования информационного мировоззрения будущего педагога.

Для построения модели выделены дисциплины учебного плана, содержащие потенциал для формирования компонентов информационного мировоззрения; определены формы, методы и средства обучения; продуман входной, текущий и итоговый контроль уровня сформированности информационного мировоззрения будущего педагога.

Результатом исследования является структурно-функциональная модель, состоящая из четырех блоков: целевого (цель педагогического процесса: формирование информационного мировоззрения будущего педагога), содержательного, организационно-методического (формы, методы и средства обучения), рефлексивно-оценочного (виды и последовательность контроля). Содержательный блок включает в себя этапы формирования информационного мировоззрения, формируемые компоненты исследуемого качества, методологические подходы и дидактические принципы обучения. В блоке показана связь этапов формирования информационного мировоззрения и формируемых компонентов (аксиологического, когнитивного, деятельностно-практического).

Построенная педагогическая модель процесса формирования информационного мировоззрения будущего педагога отражает его существенные характеристики и дает целостное представление о процессе.

ВВЕДЕНИЕ

Построение модели педагогического процесса является одним из ведущих методов научного исследования в педагогике. Моделирование дает единое представление об исследуемом педагогическом явлении, позволяет начать изучение его аспектов до начала эксперимента и отражает существенные характеристики объекта.

«Моделирование – это метод воспроизведения и исследования определенного фрагмента действительности (предмета, явления, процесса, ситуации) или управления им, основанный на представлении объекта с помощью его копии или подобия – модели» [1]. Педагогическое моделирование – это отражение характеристик существующей педагогической системы в специально созданном объекте, который называется педагогической моделью [2].

Построение педагогической модели формирования информационного мировоззрения будущего педагога обусловлено необходимостью изучения и целенаправленного воздействия на данный процесс. Информационное мировоззрение (ИМ) – это система взглядов на информацию, информационную среду, на роль и место в ней человека, а также основанные на этих взглядах ценностные ориентации, чувства, идеалы, которые определяют позицию личности по отношению к объектам, явлениям, процессам действительности и регулируют информационную деятельность личности [3]. Наличие

ИМ является основой для развития нравственной, эстетической, правовой культуры современного человека [4].

Актуальность исследования подтверждается наличием работ, показывающих неоднозначное влияние информационного общества на мировоззрение человека. Инструментами влияния, факторами формирования мировоззрения являются средства массовой информации (СМИ) и сеть Интернет. О проблемах манипулирования массовым сознанием через СМИ пишет С.А. Левина; автор подчеркивает, что противостоять такому тонкому воздействию крайне сложно без специальных знаний [5]. Воздействие оказывает не только то, какая информация освещена в СМИ, но и то, как ее преподносят. Формы представления информации в СМИ и их влияние на мировоззрение человека обсуждаются в работе [6], автор которой подчеркивает, что новые формы, используемые журналистами, позволяют им стать ближе к читателю, зрителю, трансформироваться в образ жизни человека, его философию.

В исследовании [7] делается вывод о высоком уровне проникновения информационных технологий в жизнь современной молодежи, но недостаточном уровне информационного мировоззрения в молодежной. Автор выделяет ряд проблем современной молодежи, среди которых интернет-зависимость, разрыв реальных социальных связей и подмена их виртуальными связями, утрата свободы личности, утечка личной информации,

вовлечение в преступные и деструктивные группы посредством Интернета и др. Влияние киберпространства на мировоззрение молодежи отмечают и другие исследователи. Ученые подчеркивают, что проблема наиболее остро стоит в случае интернет-зависимости молодого поколения, так как из-за особенностей возраста негативный эффект только усиливается [8].

Приведенный обзор подтверждает необходимость целенаправленного влияния на информационное мировоззрение молодежи, и, прежде всего, это задача образования. Приоритетной задачей системы образования является формирование нового мировоззрения, которое основано на понимании центральной роли информации и информационных процессов как в природных, так и в социальных явлениях [9]. Однако сегодня образование сосредоточено в основном на активном вовлечении в образовательный процесс информационных технологий, насыщении образовательных учреждений техникой, использовании Интернета, развитии дистанционного образования, при этом нравственность молодого поколения остается вне должного внимания [10; 11].

Обзор публикаций, посвященных формированию информационного мировоззрения [12; 13] и мировоззренческого компонента информационной (цифровой) культуры будущего педагога [14; 15], позволил выделить следующие составляющие процесса формирования информационного мировоззрения. Во-первых, процесс должен быть целенаправленным и непрерывным, во-вторых, особое внимание следует уделять формам и методам освоения дисциплин, в-третьих, важной является рефлексия и диагностика уровня сформированности на всех этапах формирования информационного мировоззрения.

Согласно классификации [16] выделяют три вида педагогических моделей: структурно-функциональные (выделение компонентов объекта, установление взаимосвязи между ними, определение и исследование функций, выполняемых каждым компонентом), организационные (изучение педагогического процесса с позиции взаимодействия субъектов), процессные (описывается переход исследуемого явления из одного состояния в другое).

Цель исследования – построение структурно-функциональной педагогической модели процесса формирования информационного мировоззрения будущего педагога.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Педагогическая модель содержит четыре блока (рис. 1): целевой, содержательный, организационно-методический, рефлексивно-оценочный.

Целью педагогического процесса является формирование информационного мировоззрения будущего педагога.

Содержательный блок включает структурированные этапы формирования ИМ, формируемые компоненты ИМ, методологические подходы и дидактические принципы обучения.

Непрерывное формирование информационного мировоззрения будущего педагога предполагается реализовывать в течение всех лет обучения (аудитория – студенты педагогического вуза, уровень высшего образо-

вания – бакалавриат) в три этапа: пропедевтический, основной, заключительный.

Продедевтический этап предполагает реализацию фрагментарно на 1, 2 курсах в рамках преподавания дисциплин, изучающих философские основы, правовые основы, основы психологии, информационные технологии.

Основной этап предполагает реализацию на 3 курсе (при пятилетнем бакалавриате – 3, 4 курс) в рамках освоения специально введенной дисциплины, основной целью которой является изучение и формирование информационного мировоззрения и информационной культуры будущего педагога. В процессе изучения обобщаются, систематизируются и углубляются знания и умения, сформированные на первом этапе; осуществляется построение собственной информационной картины мира студентом с целью дальнейшего изучения и рефлексии.

Заключительный этап реализуется на 4 курсе (при пятилетнем бакалавриате – 4, 5 курс) в рамках подготовки студентами курсовых и выпускных квалификационных работ и предполагает использование студентами знаний, умений и взглядов, полученных в ходе первых двух этапов; рефлексии и развитие собственной информационной картины мира; формирование отношения к постоянной работе над собственным информационным мировоззрением.

Подходы к определению структуры информационного мировоззрения рассмотрены нами ранее [20], мы соглашались с выделением трех компонентов информационного мировоззрения: аксиологического, когнитивного, деятельностно-практического. В ходе каждого этапа в той или иной степени формируются перечисленные компоненты.

Аксиологический компонент является отражением ценностно-смысловой сферы информационной деятельности личности. Важными здесь являются знания в области информационного права; представления об этических и моральных нормах деятельности в информационной среде; нравственные взгляды на использование информационных ресурсов; умения контролировать свое поведение в условиях информационных взаимодействий и взаимоотношений; рефлексия собственной информационной деятельности; критическое оценивание негативных проявлений в информационной среде; осознание существования границ применения информационных технологий и приоритета ценности человеческой жизни, здоровья и личностного развития.

Когнитивный компонент связан с освоением информационных технологий; пониманием закономерностей протекания информационных процессов; компетентностью в области коммуникации; наличием целостных представлений об информационной среде.

Деятельностно-практический компонент связан с будущей профессиональной деятельностью студента. Будущий педагог должен осознавать себя как носителя информационной культуры и информационного мировоззрения для учеников; владеть системно-информационным подходом при анализе информационных процессов в сфере образования; осознавать мировоззренческий потенциал информационных технологий и необходимости формирования информационного мировоззрения у учеников; иметь представление о существующих и прогнозируемых

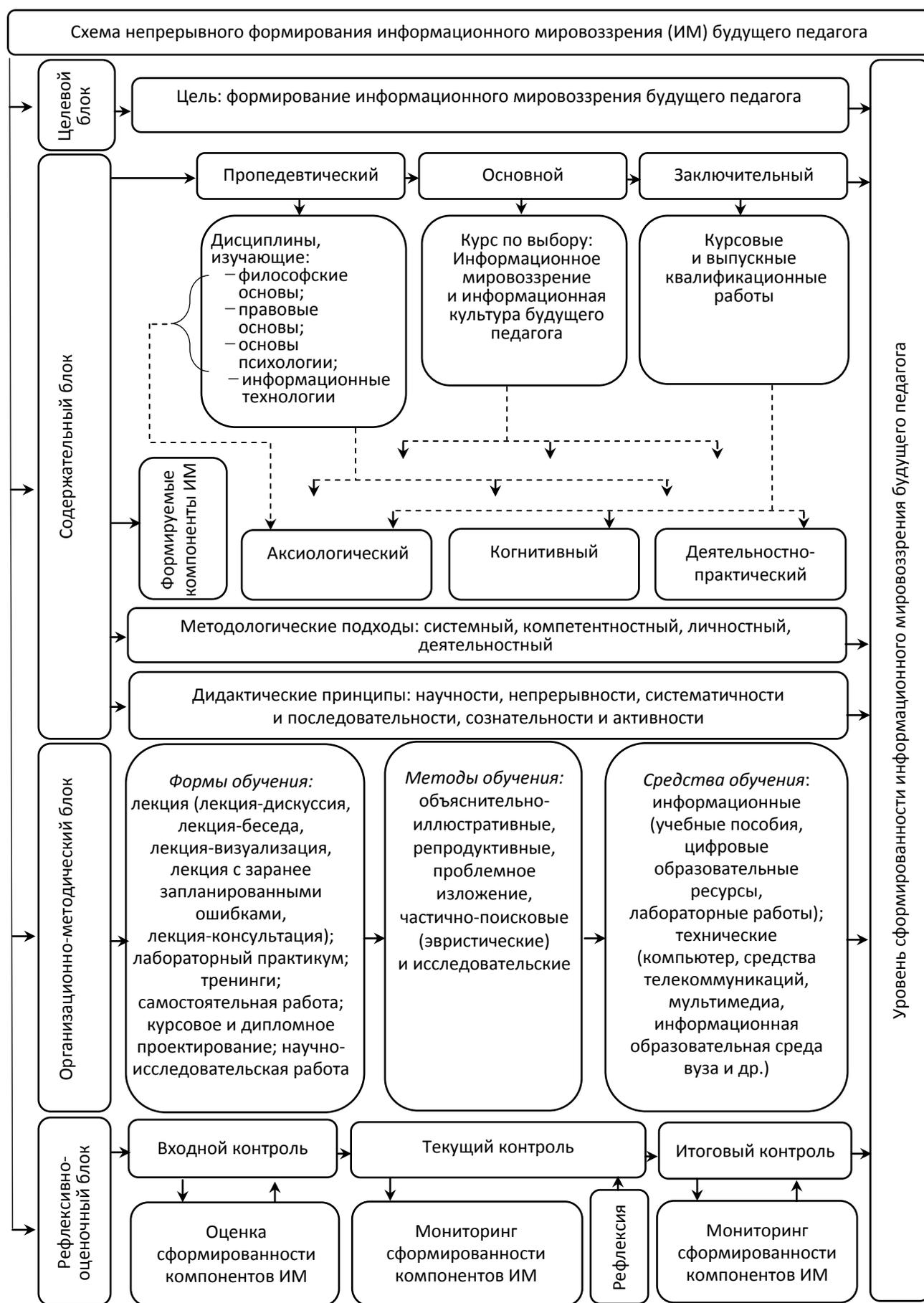


Рис. 1. Педагогическая модель формирования информационного мировоззрения будущего педагога

проблемах, возникающих у обучающихся в информационной среде, и способах их преодоления; владеть методологией и методикой формирования информационного мировоззрения обучающегося.

Подблок «методологические подходы» включает в себя системный, компетентностный, личностный, деятельностный составляющие. Включение системного подхода предполагает анализ внешних и внутренних связей и отношений объекта, изучение всех его элементов с учетом их места и функций в нем.

Компетентностная составляющая педагогической модели является основополагающим звеном федеральных государственных стандартов нового поколения [18–20]. Компетентностный подход означает наличие набора компетенций, связанных по смыслу с компонентами информационного мировоззрения (но не заменяющих их полностью).

Личностный подход означает ориентацию педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. В рамках разработки модели выражается в ориентации на имеющийся уровень сформированности информационного мировоззрения, его диагностику, развитие, рефлексию.

Деятельностный подход применительно к изучению процесса формирования ИМ предполагает определение содержания деятельности студентов, разработку путей активизации и перевода студента в позицию носителя информационного мировоззрения.

Подблок «Дидактические принципы» включает в себя принципы научности (ориентирует педагога на формирование у учащихся научных знаний), непрерывности (реализуется в непрерывном наблюдении и постоянном воздействии на формируемое качество личности), систематичности и последовательности (ИМ формируется в системе, в определенном порядке, имеется логическая связь между элементами учебного материала), сознательности и активности (реализуется в осознании студентом необходимости наличия ИМ как необходимого качества личности в информационном обществе, в проявлении активности и рефлексии при работе над собственным ИМ).

Организационно-методический блок включает в себя формы, методы и средства обучения, необходимые для организации и проведения работы, которые рекомендуется использовать на всех трех этапах формирования ИМ.

В современных исследованиях отмечают, что формирование ИМ в высших учебных заведениях не должно ограничиваться аудиторными занятиями. Внеаудиторная деятельность студента должна активно включаться в данный процесс, способствовать его эффективности [3]. Однако в большей степени влиять на изучаемый процесс можно именно непосредственно во время занятий.

В качестве форм обучения рекомендуется использовать как классические, так и активизирующие познавательную деятельность. Включая в программу лекции, следует акцентировать внимание на такие их виды, как лекция-дискуссия, лекция-беседа, лекция-визуализация, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция-консультация. Для формирования взглядов и устойчивой позиции в отношении информационной деятельности в качестве форм обучения рекомендуется также ис-

пользовать лабораторный практикум и тренинги, например для формирования отношения к компьютерной зависимости. Также эффективной формой работы являются самостоятельная работа студента, курсовое и дипломное проектирование, научно-исследовательская работа.

В качестве методов обучения рекомендуется использовать объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемное изложение, частично-поисковые (эвристические) и исследовательские.

Средствами обучения в модели выступают информационные средства (учебные пособия, цифровые образовательные ресурсы, лабораторные работы) и технические средства (компьютер, средства телекоммуникаций, мультимедиа, информационная образовательная среда вуза и др.).

Рефлексивно-оценочный блок предполагает диагностику уровня ИМ в начале первого этапа; мониторинг уровня сформированности ИМ при переходе между этапами и по ходу этапов; корректировку программы, исходя из результатов мониторинга (рефлексия); корректировку студентом собственной информационной деятельности и информационной картины мира (само-рефлексия); диагностику уровня ИМ на выходе.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

В статье построена структурно-функциональная модель формирования информационного мировоззрения будущего педагога, состоящая из следующих блоков: целевого, содержательного, организационно-методического, рефлексивно-оценочного.

Построенная структурно-функциональная модель позволит как исследовать процесс до его начала, так и организовать, скорректировать и реализовать процесс формирования информационного мировоззрения у студентов педагогических вузов во время эксперимента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Стёпин В.С., Гутнер Г.Б., Голдберг Ф.И. Моделирование // Гуманитарные технологии: аналитический портал. URL: gtmarket.ru/concepts/7025.
2. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Модель как результат моделирования педагогического процесса // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 9. С. 136–140.
3. Гнатъшина Е.В. Мировоззренческие аспекты информационной подготовки педагога профессионального обучения // Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2013. С. 32–37.
4. Гнатъшина Е.В. Некоторые аспекты формирования цифровой культуры будущего педагога в условиях внедрения инновационных образовательных технологий // Современное образование: опыт прошлого – взгляд в будущее: материалы Международной научно-практической конференции. Челябинск: МИДиС, 2018. С. 145–147.
5. Левина С.А. Технологии управления массовым созданием // Научные труды Северо-Западного института управления. 2016. Т. 7. № 3. С. 62–68.

6. Guslyakova A.V. Introducing a model of information integration in the present-day mass media // Наука и технологии. 2016. № 2. С. 166–181.
7. Забокрицкая Л.Д. Информационная культура современной молодежи: угрозы и вызовы виртуального социального пространства // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2017. № 4. С. 114–123.
8. Kudashina V.L., Pustoselova K.S. Influence of cyberspace on the worldview formation of adolescents // Слово. Предложение. Текст: анализ языковой культуры. 2017. № 13. С. 5–11.
9. Квашнина Д.А. Информационное общество как феномен и тенденции его развития // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2016. № 12-1. С. 100–102.
10. Гейхман Л.К., Клейман Э.И., Клейман Л.А. Пути решения современных проблем образования и воспитания личности в процессе становления информационного общества // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 1. С. 119–127.
11. Зайцева Н.В. Мировоззренческая основа профессионального образования // Социология и социальная работа в системе профессионального образования: материалы Международной научно-практической и методической конференции профессорско-преподавательского состава и аспирантов. Белгород: БУКЭП, 2014. С. 100–109.
12. Комарова А.А. К вопросу актуальности формирования информационного мировоззрения будущего педагога // Российская наука в современном мире: материалы XIX Международной научно-практической конференции. М.: Актуальность.РФ, 2018. С. 185–186.
13. Руденко Ю.А. Формирование информационного мировоззрения современного студента // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2014. № 1. С. 69–71.
14. Гнатышина Е.В. Педагогический инструментарий формирования цифровой культуры будущего педагога // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 3. С. 46–54.
15. Полякова В.А. Мировоззренческий компонент информационной культуры педагога в обществе глобальной сетевой коммуникации // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2014. № 18. С. 97–104.
16. Горячова М.В. Моделирование педагогических процессов // Успехи современного естествознания. 2008. № 1. С. 59–60.
17. Боровицкая Л.В. Роль педагога в организации образования в рамках компетентностного подхода // Вестник науки и образования. 2018. Т. 2. № 5. С. 99–101.
18. Белкина В.В., Макеева Т.В. Концепт универсальных компетенций высшего образования // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 117–126.
19. Макаров А.В. Реализация компетентностного подхода при проектировании стандартов высшего образования поколения 3+ // Высшее техническое образование. 2017. Т. 1. № 1. С. 13–23.
20. Комарова А.А. Формирование информационного мировоззрения будущего педагога: степень изученности проблемы в современных исследованиях // Мир науки. 2018. № 6. С. 1–8.

REFERENCES

1. Stepin V.S., Gutner G.B., Goldberg F.I. Modeling. *Gumanitarnye tekhnologii: analiticheskiy portal*. URL: gtmarket.ru/concepts/7025.
2. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. Model as an outcome of education process modeling. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2016, no. 9, pp. 136–140.
3. Gnatyshina E.V. Worldview aspects of information training of vocational education. *Innovatsionnye protsessy v obrazovanii: strategiya, teoriya i praktika razvitiya: materialy VI Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Ekaterinburg, Rossiyskiy gosudarstvennyy professionalno-pedagogicheskiy universitet Publ., 2013, pp. 32–37.
4. Gnatyshina E.V. Some aspects of formation of digital culture of a future teacher in the context of innovative educational technologies implementation. *Sovremennoe obrazovanie: opyt proshlogo – vzglyad v budushchee: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Chelyabinsk, MIDiS Publ., 2018, pp. 145–147.
5. Levina S.A. The technology of mass consciousness management. *Nauchnye trudy Severo-Zapadnogo instituta upravleniya*, 2016, vol. 7, no. 3, pp. 62–68.
6. Guslyakova A.V. Introducing a model of information integration in the present-day mass media. *Nauka i tekhnologii*, 2016, no. 2, pp. 166–181.
7. Zabokritskaya L.D. Information culture of modern youth: threats and challenges of virtual social space. *Vestnik Permskogo natsionalnogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Sotsialno-ekonomicheskie nauki*, 2017, no. 4, pp. 114–123.
8. Kudashina V.L., Pustoselova K.S. Influence of cyberspace on the worldview formation of adolescents. *Slovo. Predlozhenie. Tekst: analiz yazykovoy kultury*, 2017, no. 13, pp. 5–11.
9. Kvashnina D.A. Information society as a phenomenon and tendencies of its development. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kulturologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*, 2016, no. 12-1, pp. 100–102.
10. Geykhman L.K., Kleyman E.I., Kleyman L.A. Education and personality upbringing in the process of the information society formation: approaches to solving contemporary problems. *Vestnik Permskogo natsionalnogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznanija i pedagogiki*, 2018, no. 1, pp. 119–127.
11. Zaytseva N.V. Worldview basis of vocational education. *Sotsiologiya i sotsialnaya rabota v sisteme professionalnogo obrazovaniya: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy i metodicheskoy konferentsii*

- professorsko-prepodavatel'skogo sostava i aspirantov.* Belgorod, BUKER Publ., 2014, pp. 100–109.
12. Komarova A.A. To the issue of timeliness of formation of information worldview of a future teacher. *Rossiyskaya nauka v sovremennom mire: materialy XIX Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii.* Moscow, Aktualnost.RF Publ., 2018, pp. 185–186.
 13. Rudenko Yu.A. Forming the information outlook of contemporary student. *Professionalnoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*, 2014, no. 1, pp. 69–71.
 14. Gnatyshina E.V. Pedagogical tools of forming the digital culture of future teacher. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2018, no. 3, pp. 46–54.
 15. Polyakova V.A. World-view component of the teacher information culture in the global communication network society. *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta im. Aleksandra Grigorevicha i Nikolaya Grigorevicha Stoletovykh. Seriya: Pedagogicheskie i psikhologicheskie nauki*, 2014, no. 18, pp. 97–104.
 16. Goryachova M.V. Modeling pedagogical processes. *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya*, 2008, no. 1, pp. 59–60.
 17. Borovitskaya L.V. The role of the teacher in the organization of education within framework of the competent approach. *Vestnik nauki i obrazovaniya*, 2018, vol. 2, no. 5, pp. 99–101.
 18. Belkina V.V., Makeeva T.V. Concept of Higher Education Universal Competences. *Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik*, 2018, no. 5, pp. 117–126.
 19. Makarov A.V. Implementation of the competence approach in the drafting of the standards of higher education of generation 3+. *Vysshee tekhnicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 1, no. 1, pp. 13–23.
 20. Komarova A.A. Formation future teacher's in formation world view knowledge of issue in modern researches. *Mir nauki*, 2018, no. 6, pp. 1–8.

THE PEDAGOGICAL MODEL OF FORMATION OF INFORMATIONAL WORLDVIEW OF A FUTURE TEACHER

© 2019

A.A. Komarova, PhD (Pedagogy), Associate Professor,
assistant professor of Chair of Informatics and Methods of Teaching Informatics
Irkutsk State University, Irkutsk (Russia)

Keywords: information worldview; pedagogical model; information worldview formation.

Abstract: The development of the information society led to the appearance of new concepts characterizing personal qualities necessary to live in it. One of these qualities is information worldview. The introduction of disciplines responsible for the information education into the future teacher training promotes the acquiring of knowledge and skills in the information sphere and the formation of information competence, however, it is insufficient to form the information worldview. It causes the necessity to study this process.

One of the stages of studying the educational process is its modeling. The construction of a pedagogical model will allow, firstly, studying the process prior to its start, secondly, organizing, correcting and implementing it in more details. The goal of the paper is the creation of a pedagogical model of the process of continuous formation of information worldview of a future teacher.

To construct a model, the author specifies the disciplines of the curriculum containing the potential for formation of the information worldview components: the teaching forms, methods and media are determined; the initial, formative and summative assessments of the level of formedness of information worldview of a future teacher are developed.

The result of the study is the structural-functional model consisting of four blocks: target (the goal of the pedagogical process is the formation of information worldview of a future teacher), content-related, organizational-methodological (teaching forms, methods, and media), reflexive-evaluative (types and sequence of assessment). The content-related block includes the stages of formation of information worldview, forming components of the quality under the study, methodological approaches and didactic principles of education. Within this block, the interrelation of the stages of formation of information worldview and forming components (axiological, cognitive, and activity-practical) are shown.

The constructed pedagogical model of the process of formation of information worldview of a future teacher reflects its essential characteristics and gives the whole picture of the process.

ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2019

Е.А. Лупандина, старший преподаватель кафедры художественно-эстетического воспитания
Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург (Россия)

Ключевые слова: развитие творческих способностей; художественно-творческая деятельность; учащиеся младшего школьного возраста; диагностическое исследование творческих способностей.

Аннотация: Исторические преобразования последних лет резко изменили ценностные ориентиры российского общества, что повлекло за собой изменение целей и задач, стоящих перед образованием. Продуктом образования должна стать личность, обладающая индивидуальностью, стремящаяся к самообразованию, способная организовать собственную творческую деятельность с учетом меняющихся условий жизни, требований общества. В связи с этим вопрос развития творческих способностей детей является одним из актуальных в настоящее время.

В статье представлен опыт теоретического и диагностического исследования творческих способностей учащихся младшего школьного возраста, охарактеризовано понятие «творческие способности» в педагогическом контексте. Творческие способности рассматриваются как результат овладения младшим школьником знаниями, умениями, навыками, необходимыми для того или иного вида художественно-творческой деятельности. С позиции деятельностного подхода к творчеству в рамках данного исследования художественно-творческая деятельность рассматривается как средство развития творческих способностей учащихся младшего школьного возраста.

В статье представлена критериально-уровневая характеристика развития творческих способностей учащихся младшего школьного возраста, в которой каждый из выделенных критериев имеет систему показателей, характеризующих проявление исследуемых качеств по данному критерию. Подробно представлена каждая диагностическая методика, соответствующая одному из выделенных критериев. Проведен анализ результатов выделенных показателей диагностического исследования развития творческих способностей учащихся младшего школьного возраста. По всем исследуемым показателям и критериям в исследуемой группе младших школьников на высоком уровне творческие способности развиты у 36,5 % учащихся, на низком – у 13,5 % учащихся, 50 % учащихся имеют средний уровень развития творческих способностей.

ВВЕДЕНИЕ

Проблема раскрытия природы и сущности творческих способностей личности всегда волновала человечество. Эта проблематика обострялась, актуализировалась в переходные периоды, вызванные глубокими социальными катаклизмами, сменой поколений и общественного уклада.

Творческие способности заложены в каждом человеке и проявляются по-разному. Согласно психоаналитической теории творчества З. Фрейда, возникшей в начале XX в., творческие способности рассматриваются как индивидуальные врожденные характеристики, включенные в структуру Эго [1]. Важнейшим источником творчества является подсознание. Немецкий социолог и философ Э. Фромм рассматривал творческие способности как врожденные потенциальные возможности и задатки, дремлющие в каждом человеке [2]. Сторонник когнитивной психологии, английский социолог и философ С. Герберт утверждал, что творческие способности не несут уникальности, не отличаясь от других познавательных процессов [3]. Е. Торренс писал о том, что творческие способности являются высшим мыслительным процессом, опирающимся на инсайт [4]. Американский педагог В. Ловенфельд разделял убежденность многих ученых в том, что творческие способности, являясь весьма распространенной человеческой чертой, часто существуют как потенциальные способности и ожидают свое высвобождение, дабы проявить скрытые таланты [5].

Отечественными учеными творческие способности рассматриваются с различных позиций. Так, А.М. Матюшкин определяет творческие способно-

сти как интегративное личностное свойство, выражающееся в отношении человека к творчеству [6]. Р.С. Немов пишет о том, что это способности, определяющие создание предметов духовной и материальной культуры, производство новых идей, открытий и изобретений [7].

Д.Б. Богоявленская рассматривает творческие способности в аспекте проявления неадаптивной активности: развертывания внутренних потенциалов, стремления выйти за рамки, потребности в выдвигании оригинальных познавательных задач [8]. А.Г. Маклаков определяет творческие способности как специальные способности, определяющие успех творчества [9]. Б.М. Теплов утверждает, что это индивидуальные особенности качества человека, которые определяют успешность выполнения им творческой деятельности различного рода [10]. Е.С. Рапацевич рассматривает творческие способности как синтез свойств и особенностей личности, характеризующих степень их соответствия требованиям определенного вида творческой деятельности и обуславливающих уровень ее результативности [11]. В.Н. Дружинин считает, что это индивидуальные особенности качества человека, которые определяют успешность выполнения им творческой деятельности различного рода [12]. Л.С. Рубинштейн утверждает, что творческие способности являются максимальным выражением способностей [13]. А.Н. Леонтьев рассматривает творческие способности как результат овладения человеком знаниями, умениями, навыками, необходимыми для того или иного вида творчества [14].

Формированию творческих способностей учащихся в процессе художественно-творческой деятельности

посвятила свои исследования Т.Г. Казакова [15]. Ж.Р. Нестерова пишет о необходимости исследования развития творческих способностей младших школьников в изобразительной деятельности. Автором раскрыты педагогические технологии, обеспечивающие успешность решения данной задачи [16]. В содержание данного исследования включена разработка программы и методические рекомендации по проведению занятий по изобразительному искусству творческого объединения «Радуга». Г.К. Гамзатова утверждает, что основополагающим фактором развития художественно-изобразительных способностей каждого ребенка являются уроки изобразительного и декоративно-прикладного искусства, обладающие оптимальным обучающим потенциалом [17].

Вопросу развития творческих способностей детей младшего школьного возраста в процессе декоративного рисования посвящена работа Н.В. Абрамовских, О.В. Пермикиной. Авторы составили и апробировали комплекс методов и приемов развития творческих способностей учащихся младшего школьного возраста в процессе декоративного рисования на примере декоративно-прикладного искусства народов Севера [18]. О развитии творческих способностей учащихся в художественно-творческой деятельности (на материале художественной керамики) пишут Т.К. Власенко, Е.А. Лупандина. Авторами обоснован комплекс педагогических условий, наиболее эффективно обеспечивающих процесс формирования творческих способностей учащихся в процессе обучения искусству керамики на занятиях творческого объединения учреждения дополнительного образования [19].

Теоретический анализ исследований и современных публикаций показал, что творческие способности включают ценностно-смысловой компонент, определяющий степень активности учащегося в мыслительной деятельности, характер ценностно-смыслового отношения к произведениям искусства и понимание сути творческих заданий; эмоциональный компонент, определяющий наличие интереса к творческим заданиям и позитивное отношение к ним, проявление эмоциональной отзывчивости на жизненные явления; деятельностный компонент, характеризующий проявление оригинального в подходе к выполнению задания, стремление к инициативности, оригинальности и самовыражению и т. д.

Творческие способности проявляются и развиваются непосредственно в деятельности, обусловленной возрастными, социальными и индивидуально-личностными параметрами. Для успешного развития творческих способностей детей младшего школьного возраста необходимо создать соответствующие условия, определить уровни их развития, выделить этапы конкретного вида творческой деятельности (например, изобразительной деятельности).

Цель работы – изучение уровня развития творческих способностей учащихся младшего школьного возраста в художественно-творческой деятельности.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Для изучения творческих способностей современных младших школьников мы провели диагностическое

исследование на базе СОШ № 1 г. Оренбурга Оренбургской области в период с сентября по октябрь 2018 года. В исследовании приняли участие учащиеся 4 классов в количестве 52 человек.

В соответствии с вышеназванными критериями и показателями, мы составили собственную критериально-уровневую характеристику развития творческих способностей учащихся младшего школьного возраста. Каждый критерий имеет систему показателей, которые характеризуют проявление исследуемых качеств по данному критерию (таблица 1).

Для определения уровня сформированности ценностно-смыслового компонента творческих способностей мы применили диагностическую методику «Солнце в комнате» В. Синельникова, В. Кудрявцева [20].

Методика направлена на выявление способностей ребенка к преобразованию «нереального» в «реальное» в контексте заданной ситуации путем устранения несоответствия. Каждому дается картинка с изображением комнаты, в которой находится человек и солнце; карандаш. Педагог, показывая ребенку картинку, предлагает посмотреть внимательно и сказать, что на ней нарисовано. В ходе перечисления деталей изображения (стол, стул, человек, лампа, солнышко) педагог дает задание исправить картинку так, чтобы она стала «правильной». Пользоваться карандашом ребенку необязательно, он может просто объяснить, что нужно сделать для «исправления» картинки.

Для определения уровня сформированности эмоционального компонента творческих способностей мы применили диагностическую методику «Раскрась свои чувства» Т.Д. Зинкевич, А.М. Михайлова [21].

Методика направлена на выявление чувств, которые ребенок испытывает в определенной ситуации, места их локализации в теле. Раскрашивая «человечка», учащийся может проявить подавляемые чувства. Каждому учащемуся необходимо выдать лист бумаги со схематичным изображением человечка и цветные карандаши. Ребенок должен представить, что он превращается в сказочного героя, испытывающего различные чувства, которые живут в теле нарисованного человечка, и раскрасить эти чувства. Когда он раскрасит «человечка», необходимо побеседовать с ним о том, почему он раскрасил именно так, а не иначе.

Для определения уровня сформированности деятельностного компонента творческих способностей мы применили методику Э.П. Торренса «Незавершенные фигуры», адаптированную Н.В. Шайдуровой [22].

Методика направлена на определение уровня сформированности деятельностного компонента творческих способностей, выявление умения видеть целое, активизацию деятельности творческого воображения ребенка. Ребенок воспринимает предлагаемые тест-фигуры в качестве частей, деталей каких-либо целостностей и достраивает, реконструирует их. Предлагается создание оригинальных рисунков из контурных фигур.

Используя карточки с изображенными геометрическими фигурами, дети в роли «волшебников» превращают эти фигуры в различные картинки. Рисунок анализируется с позиции самого замысла композиции, многообразия возникающих ассоциаций, принципов воплощения идей.

Таблица 1. Критериально-уровневая характеристика развития творческих способностей детей младшего школьного возраста

Ценностно-смысловой критерий	Показатели		1. Понимание сути творческих заданий. 2. Перенос ранее усвоенных знаний в новую ситуацию. 3. Высокая степень активности в мыслительной деятельности, творческое мышление направлено на поиск путей решения проблемы. 4. Характер ценностно-смыслового отношения к произведениям искусства
	Уровни	Высокий	Знает способы создания нового, имеет развитое творческое мышление, умеет осуществлять перенос ранее усвоенных знаний в новую ситуацию, высоко развита познавательная мотивация
		Средний	Знает способы создания нового и переноса известного в новую ситуацию, но не всегда справляется, не всегда находит пути решения проблемы, познавательная мотивация развита
		Низкий	Не умеет создавать новое, выборочно осуществляет перенос ранее усвоенных знаний в новую ситуацию, не умеет находить пути решения проблемы, познавательная мотивация отсутствует
Эмоциональный критерий	Показатели		1. Наличие интереса к творческим заданиям и позитивное отношение к ним. 2. Проявление эмоциональной отзывчивости на жизненные явления. 3. Проявление интереса и внимания к новому. 4. Развитие восприятия. 5. Эмоциональное отношение к изображаемым предметам или явлениям
	Уровни	Высокий	Всегда проявляет интерес к новому, эмоционально и активно переживает его, восприятие становится «думающим», запоминает яркие, эмоционально насыщенные события
		Средний	Периодически проявляет эмоциональную отзывчивость, интерес и внимание к новому, не всегда может запомнить яркие, эмоционально насыщенные события
		Низкий	Редко проявляет эмоции, интерес и внимание к новому, не запоминает яркие, эмоционально насыщенные события
Деятельностный критерий	Показатели		1. Проявление оригинального в подходе к выполнению задания. 2. Развитие личностных качеств, самореализация. 3. Творческое воображение. 4. Стереотипное/свободное мышление. 5. Участие в коллективно-творческой деятельности. 6. Умение выполнять задания творческого характера. 7. Склонность к продуктивной/репродуктивной деятельности. 8. Развитие памяти, наблюдательности, воображения. 9. Стремление к инициативности, оригинальности и самовыражению
	Уровни	Высокий	Всегда проявляет элементы творчества в поведении и разных видах деятельности, имеет развитое воображение, память, наблюдателен, стремится к самовыражению, оригинальности, инициативности
		Средний	Проявляет творческий подход к выполнению избранных видов деятельности, имеет развитое воображение, память, наблюдателен, но не всегда стремится к самовыражению, оригинальности, инициативности
		Низкий	Проявляет творчество при выполнении разных видов деятельности ситуативно или не проявляет вообще, не стремится к самовыражению, не наблюдателен, воображение и память не развиты, нет стремления к оригинальности, инициативности

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В своем исследовании мы, придерживаясь позиции деятельностного подхода к творчеству, рассматриваем художественно-творческую деятельность как средство развития творческих способностей учащихся.

Диагностика уровня развития уровня сформированности ценностно-смыслового компонента творческих способностей учащихся младшего школьного возраста показала следующие результаты: 22 учащихся (42,2 %) показали высокий уровень, 28 учащихся (53,8 %) – средний уровень, оказались на низком уровне 2 учащихся класса (4 %). Учащиеся с высоким уровнем дали конструктивный ответ

(отделить несоответствующий элемент от других, сохранив его в контексте заданной ситуации («Картинку сделать», «Нарисовать окно», «Посадить солнышко в рамку»); со средним – либо ответили просто (нарисовать в другом месте – «Солнышко на улице»), либо дали сложный ответ (переделать рисунок – «Сделать из солнышка лампу»); учащиеся, оказавшиеся на низком уровне, не справились с заданием либо не поняли его («Не знаю, как исправить», «Картинку исправлять не нужно»).

Результаты диагностики уровня развития уровня сформированности эмоционального компонента творческих способностей учащихся младшего школьного

возраста выглядят следующим образом: 25 детей (48 %) проявили абсолютно положительные эмоции в серии своих рисунков, используя цвета, символизирующие радость, счастье, удовольствие; 21 ребенок (40 %) проявил как положительные, так и отрицательные эмоции в серии своих рисунков, используя цвета, символизирующие удовольствие, радость, грусть; 6 детей (12 %) проявили абсолютно отрицательные эмоции в серии своих рисунков, используя красный, черный, коричневые цвета, символизирующие чувство вины, страх, гнев, раздражение.

Результаты диагностического исследования уровня сформированности деятельности компонента творческих способностей следующие: 12 учащихся из 52 (23 %) показали высокий уровень, средний уровень отмечен у 28 учащихся (54 %), оказались на низком уровне 12 учащихся класса (23 %).

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

По всем исследуемым показателям и критериям творческие способности исследуемой группы младших школьников на высоком уровне развиты у 36,5 % учащихся, на низком – у 13,5 % учащихся, для 50 % учащихся характерен средний уровень развития творческих способностей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Необходима специально организованная работа по развитию творческих способностей учащихся в художественно-творческой деятельности, в частности на уроках изобразительного искусства в соответствии с ФГОС НОО.

В дальнейшем мы планируем следующий этап – разработать комплекс уроков изобразительного искусства и организовать работу по развитию творческих способностей одаренных детей в условиях общеобразовательной школы.

Автор благодарит доктора педагогических наук, профессора кафедры художественно-эстетического воспитания ФГБОУ ВО «Оренбургский педагогический университет» Т.Г. Русакову за помощь в подготовке материалов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Фрейд З. Психопанализ творчества. Леонардо да Винчи, Микеланджело, Достоевский. М.: ТД Алгоритм, 2016. 15 с.
2. Фромм Э. Творческий человек // Кризис психопанализа. Дзен-буддизм и психопанализ. М.: Айрис-пресс, 2004. С. 45–52.
3. Герберт С. Эволюция сознания – ключ к воспитанию. М.: Амрита-Русь, 2018. 220 с.
4. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. Адаптированный вариант. СПб.: Речь, 2006. 176 с.
5. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. М.: Прометей, 1994. 352 с.
6. Матюшкин А.М. Развитие творческой активности школьников. М.: Педагогика, 1991. 160 с.
7. Немов Р.С. Психология. В 2 ч. Ч. 1. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2018. 243 с.
8. Богоявленская Д.Б. Природа творчества без мистики // Философия творчества. М.: Интелл, 2015. С. 122–137.
9. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2017. 582 с.

10. Б.М. Теплов и современное состояние дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии: материалы международной юбилейной конференции к 120-летию со дня рождения Б.М. Теплова / под ред. М.К. Кабардова, А.К. Осницкого. М.: Перо, 2017. 417 с.
11. Рапацевич Е.С. Психолого-педагогический словарь. Минск: Современное слово, 2011. 928 с.
12. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2007. 368 с.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2018. 714 с.
14. Леонтьев А.Н. О формировании способностей // Вопросы психологии. 1960. № 1. С. 13–21.
15. Казакова Т.Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества. М.: Владос, 2006. 256 с.
16. Нестерова Ж.Р. Развитие творческих способностей младших школьников в изобразительной деятельности // Вестник Чувашского государственного университета им. И.Я. Яковлева. 2013. № 3. С. 111–117.
17. Гамзатова Г.К., Меджидова М.К. Изучение основ народных художественных промыслов как средство развития творческих способностей учащихся (на материале Республики Дагестан) // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2016. № 3. С. 160–167.
18. Абрамовских Н.В., Пермикина О.В. Развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста в процессе декоративного рисования // Актуальные проблемы науки в студенческих исследованиях – 2015: материалы II Всероссийской очно-заочной научно-практической студенческой конференции. Сургут: РИО СурГПУ, 2015. С. 75–85.
19. Лупандина Е.А., Власенко Т.К. Развитие творческих способностей учащихся в художественно-творческой деятельности (на материале художественной керамики) // Современные научные исследования и разработки. 2018. Т. 1. № 4. С. 346–347.
20. Кудрявцев В., Синельников В. Ребенок-дошкольник: новый подход к диагностике творческих способностей // Дошкольное воспитание. 1995. № 9. С. 52–58.
21. Бойков Д.И., Бойкова С.В. Учимся дружить: развиваем навыки коммуникации у детей 5–7 лет. СПб.: КАРО, 2015. 168 с.
22. Шайдунова Н.В., Поддубная З.Л. Организация уроков изобразительного искусства в начальной школе. Барнаул: Азбука, 2011. 161 с.

REFERENCES

1. Freyd Z. *Psikhoanaliz tvorchestva. Leonardo da Vinchi, Mikelandzhelo, Dostoevskiy* [Psychoanalysis of creativity. Leonardo da Vinci, Michelangelo, Dostoevsky]. Moscow, TD Algoritm Publ., 2016. 15 p.
2. Fromm E. *Creative person. Krizis psikhoanaliza. Dzen-buddizm i psikhoanaliz*. Moscow, Ayris-press Publ., 2004, pp. 45–52.
3. Gerbert S. *Evolyuitsiya soznaniya – klyuch k vospitaniyu* [Evolution of consciousness is the key to education]. Moscow, Amrita-Rus' Publ., 2018. 220 p.
4. Tunik E.E. *Diagnostika kreativnosti. Test E. Torrensa. Adaptirovanny variant* [Diagnostics of creativity. E. Torrence Test. Adapted version]. Sankt Petersburg, Rech' Publ., 2006. 176 p.

5. Arnkheym R. *Novye ocherki po psikhologii iskusstva* [New essays on the psychology of art]. Moscow, Prometei Publ., 1994. 352 p.
6. Matyushkin A.M. *Razvitie tvorcheskoy aktivnosti shkolnikov* [Development of creative activity of school-children]. Moscow, Pedagogika Publ., 1991. 160 p.
7. Nemov R.S. *Psikhologiya* [Psychology]. 2nd ed. pererab. i dop. Moscow, Yurayt Publ., 2018. Ch. 1, 243 p.
8. Bogoyavlenskaya D.B. The Nature of creativity without mysticism. *Filosofiya tvorchestva*. Moscow, Intell Publ., 2015, pp. 122–137.
9. Maklakov A.G. *Obshchaya psikhologiya* [General psychology]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2017. 582 p.
10. Kabardova M.K., Osnitskiy A.K., eds. *B.M. Teplov i sovremennoe sostoyanie differentsialnoy psikhologii i differentsialnoy psikhofiziologii: materialy mezhdunarodnoy yubileynoy konferentsii k 120-letiyu so dnya rozhdeniya B.M. Teplova* [B.M. Teplov and the current state of differential psychology and differential psychophysiology: materials of the international anniversary conference on the 120th anniversary of the birth of B.M. Teplova]. Moscow, Pero Publ., 2017. 417 p.
11. Rapatsevich E.S. *Psikhologo-pedagogicheskiy slovar* [Psychological and pedagogical dictionary]. Minsk, Sovremennoe slovo Publ., 2011. 928 p.
12. Druzhinin V.N. *Psikhologiya obshchikh sposobnostey* [Psychology of General abilities]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2007. 368 p.
13. Rubinshteyn S.L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of General psychology]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2018. 714 p.
14. Leontev A.N. On the formation of abilities. *Voprosy psikhologii*, 1960, no. 1, pp. 13–21.
15. Kazakova T.G. *Teoriya i metodika razvitiya detskogo izobrazitel'nogo tvorchestva* [Theory and methods of development of children's art]. Moscow, Vldos Publ., 2006. 256 p.
16. Nesterova Zh.R. Development of creative abilities of primary school children in art. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva*, 2013, no. 3, pp. 111–117.
17. Gamzatova G.K., Medzhidova M.K. Studying of bases of national art crafts as development tool of creative abilities of pupils (on material of the Republic of Dagestan). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kultury i iskusstv*, 2016, no. 3, pp. 160–167.
18. Abramovskikh N.V., Permikina O.V. Development of creative abilities of children of primary school age in the process of decorative drawing. *Aktualnye problemy nauki v studencheskikh issledovaniyakh – 2015: materialy II Vserossiyskoy ochno-zaochnoy nauchno-prakticheskoy studencheskoy konferentsii*. Surgut, RIO SurGPU Publ., 2015, pp. 75–85.
19. Lupandina E.A., Vlasenko T.K. Development of creative abilities of students in artistic and creative activity (on the material of ceramics). *Sovremennye nauchnye issledovaniya i razrabotki*, 2018, vol. 1, no. 4, pp. 346–347.
20. Kudryavtsev V., Sinelnikov V. Preschool Child: a new approach to the diagnosis of creative abilities. *Doshkolnoe vospitanie*, 1995, no. 9, pp. 52–58.
21. Boykov D.I., Boykova S.V. *Uchimsya druzhit: Razvivaem navyki kommunikatsii u detey 5–7 let* [Learning to be friends: Developing communication skills in children 5–7 years]. Sankt Petersburg, KARO Publ., 2015. 168 p.
22. Shaydurova N.V., Poddubnaya Z.L. *Organizatsiya urokov izobrazitel'nogo iskusstva v nachalnoy shkole* [Organization of lessons of fine arts in elementary school]. Barnaul, Azbuka Publ., 2011. 161 p.

THE DIAGNOSTIC STUDY OF CREATIVE ABILITIES OF THE PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITHIN THE ARTISTIC AND CREATIVE ACTIVITY

© 2019

E.A. Lupandina, senior lecturer of Chair of Artistic and Aesthetic Education
Orenburg State Pedagogical University, Orenburg (Russia)

Keywords: development of creative abilities; artistic and creative activity; primary school children; diagnostic study of creative abilities.

Abstract: The historical transformations of recent years have dramatically changed the value orientations of Russian society, which led to a change in the goals and objectives of education. The product of education should be a person with personality striving for self-education, able to organize the own creative activity in view of changing living conditions, the requirements of the society. In this regard, the issue of development of creative abilities of children is one of the most urgent at the moment.

The paper presents the theoretical and diagnostic study of the creative abilities of the primary school children, characterizes the concept of “creative abilities” within the pedagogical context. The creative abilities are considered as the result of acquirement of knowledge and skills necessary for one or another type of the artistic and creative activity. From the point of view of the activity approach to creativity, the author considers the artistic and creative activity as a means of development of creative abilities of the primary school children.

The paper presents the criterion-level characteristic of the development of creative abilities of the primary school children where each of the selected criteria has a system of indicators characterizing the manifestation of the studied qualities according to this criterion. Each diagnostic technique corresponding to one of the selected criteria is presented in detail. The author carried out the analysis of the results of the selected indicators of diagnostic research of the development of creative abilities of the primary school children. According to the studied indicators and criteria, in the studied group of the primary school children, the creative abilities are developed at the high level among 36.5 % of schoolchildren, at the low level – among 13.5 % of schoolchildren, and 50 % of schoolchildren have the medium level of the development of the creative abilities.

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ УРОКА ОБЖ (8 КЛАСС) ПО ФОРМИРОВАНИЮ СИСТЕМЫ ПОНЯТИЙ О ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ ТЕХНОГЕННОГО ХАРАКТЕРА СРЕДСТВАМИ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

© 2019

А.Ю. Соболев, старший преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности
Сахалинский государственный университет, Южно-Сахалинск (Россия)

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности; система понятий; чрезвычайные ситуации техногенного характера; наглядное моделирование; ментальная карта; урок ОБЖ.

Аннотация: Статья посвящена актуальной проблеме формирования системы понятий о чрезвычайных ситуациях техногенного характера на уроках при изучении курса «Основы безопасности жизнедеятельности». В современном школьном образовании в области безопасности жизнедеятельности понятия чаще всего предоставляются учащимся в готовом виде, что отражается в низком уровне предметных знаний школьников, поскольку механическое заучивание понятий не способствует развитию активных мыслительных процессов. При этом в практике предметного обучения недостаточно представлены методические рекомендации по применению активных (интерактивных) методов и средств обучения при изучении курса «Основы безопасности жизнедеятельности», позволяющих актуализировать и интенсифицировать образовательный процесс и тем самым вовлечь школьников в активную познавательную деятельность.

Основной целью статьи стало раскрытие методики организации и проведения урока ОБЖ в 8 классе при помощи средств наглядного моделирования, применение которых направлено на формирование высокого уровня предметных знаний у школьников за счет использования различных графических объектов (знаков, картинок, символов, условных обозначений и пр.), цветовых оттенков, ассоциаций, связующих линий и т. д. Основу средств наглядного моделирования в представленной экспериментальной методике составили ментальные карты, отображающие структуру системы понятий, взаимосвязь понятий и их генезис.

Представлен пример разработанной экспериментальной методики урока с применением средств наглядного моделирования (ментальных карт) при изучении курса «Основы безопасности жизнедеятельности» (8 класс). Рассмотрен план-конспект урока ОБЖ, в котором подробно раскрыт ход урока ОБЖ, а также продемонстрированы примеры сформированных ментальных карт, содержание которых наглядно отображает систему понятий о чрезвычайных ситуациях техногенного характера, в частности об авариях с выбросом аварийно химически опасных веществ.

ВВЕДЕНИЕ

Безопасность является одним из важнейших понятий современности. При этом существует множество форм интерпретации данного термина, большинство из которых основывается на постулате, что это состояние, при котором на человека и окружающую природную среду не действуют различного рода опасности и угрозы. Анализ концепции непрерывного образования С.В. Белова и В.А. Девисилова показал, что значение безопасности как состояния действительности установилось лишь к концу XX в. [1]. Именно в этот период современное общество начало задумываться о последствиях своей жизнедеятельности: чрезмерном и бесконтрольном использовании природных ресурсов и нерациональном природопользовании в целом; пагубном влиянии техносферных аварий и катастроф на окружающую природную среду; увеличении отходов производств и пр. При этом стоит отметить, что, несмотря на стремительное развитие промышленности, автоматизацию многих процессов и производств, количество опасностей в повседневной жизнедеятельности человека неуклонно увеличивается. Связанно это как с усложнением (совершенствованием) используемых технологий, так и с влиянием комплекса внешних, в том числе естественных, факторов.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что вопрос формирования знаний в области безопасности жизнедеятельности в целом и знаний о чрезвычайных ситуациях (ЧС) техногенного характера в частности является

одним из актуальных направлений подготовки подрастающего поколения. На основе полученных знаний обучающиеся смогут не только идентифицировать чрезвычайные ситуации, аварии или катастрофы, но и принять меры для их предупреждения и ликвидации.

В своих работах Н.О. Верещагина отмечает, что «...основой становления знаний являются понятия» [2, с. 381]. Это положение конкретизируется в исследованиях Н.М. Верзилина и В.М. Корсунской, согласно которым процесс формирования знаний по учебному предмету «...заключается в планомерном образовании и развитии понятий у учащихся в процессе обучения» [3, с. 87].

Теоретический анализ литературы показал, что основу знаний в области безопасности жизнедеятельности составляют понятия об опасностях, видах ЧС природного, техногенного и социального характера, авариях и катастрофах, методах и средствах защиты от них и пр., усвоение содержания которых способствует развитию и воспитанию учащихся [4–6].

В работах [7–9] понятия в области безопасности жизнедеятельности представляют собой дидактические единицы, содержащие фундаментальные основы учебной информации и обеспечивающие формирование высокого уровня предметных знаний школьников о причинах возникновения опасностей и чрезвычайных ситуаций, их поражающих факторах и свойствах, последствиях воздействия на человека, техносферу и окружающую природную среду. В связи с этим одной из

ключевых целей образования в области безопасности жизнедеятельности является формирование у школьников понятий данной предметной области [10; 11].

Цель работы – представление методики организации и проведения урока ОБЖ в 8 классе при помощи средств наглядного моделирования, применение которых направлено на формирование высокого уровня предметных знаний у школьников.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Применительно к нашему исследованию особый интерес представляет вопрос формирования системы понятий о чрезвычайных ситуациях техногенного характера. В настоящее время чрезвычайные ситуации техногенного характера рассматриваются как один из наиболее распространенных видов опасностей, возникновение которых обусловлено деятельностью человека и природных сил. Следовательно, можно сделать вывод, что формирование знаний о чрезвычайных ситуациях техногенного характера является неотъемлемым компонентом становления современного человека, способного выявлять причины возникновения аварий и катастроф, действовать в случае их инициирования и иметь представление о способах ликвидации последствий их негативного воздействия на человека и природную среду.

Однако анализ ситуации, сложившейся в данный период развития системы основного общего образования в области безопасности жизнедеятельности, показал наличие противоречия между необходимостью повышения уровня предметных знаний учащихся о чрезвычайных ситуациях техногенного характера и отсутствием единой упорядоченной системы понятий о чрезвычайных ситуациях техногенного характера, а также методики ее формирования.

Данное противоречие, на наш взгляд, возможно разрешить путем применения в образовательном процессе активных (интерактивных) методов обучения с использованием средств наглядности, которые позволяют раскрывать школьникам разные свойства изучаемых объектов.

В таблице 1 представлена разработанная методика организации и проведения вводного урока ОБЖ по теме «Виды аварий на химически опасных объектах», а также раскрыт план-конспект урока и дано подробное описание применения ментальной карты при формировании системы понятий о чрезвычайных ситуациях техногенного характера. При построении структуры урока ОБЖ учитывались рекомендации по методике предметного обучения, в частности о необходимости осуществления учебно-воспитательного процесса на основе сочетания принципов научности, системности, наглядности и гуманизации [12–14], а также применения системно-деятельностного подхода в образовании школьников [15; 16] и современных активных методов и средств обучения [17–19], способствующие активизации познавательной деятельности учащихся и формированию практической направленности предметных знаний в области безопасности жизнедеятельности.

Согласно рабочей программе В.Н. Латчука, изучение содержания главы «Аварии с выбросом аварийно химически опасных веществ» учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ) (8 класс) начинается с рассмотрения темы «Виды аварий на хи-

мически опасных объектах» [20]. Исходя из типологии предметных уроков, разработанной И.Н. Пономаревой [21], данный урок нами рекомендуется проводить как вводный. Для этого типа характерны следующие виды предметных уроков: урок-беседа, комбинированный урок, проблемный урок и др.

Основу предложенного вводного урока ОБЖ по теме «Виды аварий на химически опасных объектах» составляет понятие «химическая авария», «виды аварий с выбросом аварийно химически опасных веществ», «опасное химическое вещество (ОХВ)», «химически опасный объект (ХОО)», «степень химической опасности». В ходе урока ОБЖ учитель раскрывает содержание и взаимосвязь представленных понятий при помощи средств наглядного моделирования (ментальных карт). В формате беседы учитель сообщает школьникам основные характеристики химически опасных объектов, классификацию химических аварий, приводит примеры опасных химических веществ и пр.

Цель урока: сформировать первичное представление у учащихся об авариях с выбросом аварийно химически опасных веществ.

Задачи урока:

- закрепить знания о ЧС техногенного характера на основе актуализации предметных знаний учащихся о видах чрезвычайных ситуаций техногенного характера;

- на основе применения средств наглядного моделирования изучить содержание и взаимосвязь понятий «химическая авария», «виды аварий с выбросом аварийно химически опасных веществ», «опасное химическое вещество», «химически опасный объект», «степень химической опасности»;

- развить понимание степени опасности аварий с выбросом аварийно химически опасных веществ;

- мотивировать учащихся к соблюдению требований и правил безопасности при обращении с химическими веществами.

Ведущая группа методов: словесные, наглядные, активные (интерактивные).

Оборудование к уроку:

1. Технические средства обучения – компьютер, проектор, настенный экран.

2. Мультимедийная презентация с информацией о видах химических аварий, особенностях их возникновения и последствиях попадания (выброса) опасных химических веществ в окружающую природную среду.

3. Литература – учебник ОБЖ (8 класс) под редакцией С.Н. Вангородского, В.Н. Латчука [22].

4. Средства наглядного моделирования – ментальная карта с отображением основных существенных признаков понятий «химическая авария», «виды аварий с выбросом аварийно химически опасных веществ», «опасное химическое вещество», «химически опасный объект», «степень химической опасности» и установленными причинно-следственными взаимосвязями.

На этапе подготовки к уроку ОБЖ разрабатывается его план (таблица 1), отбирается его учебное содержание, подготавливаются средства обучения, создается ментальная карта и формулируются вопросы, позволяющие сформировать единую систему понятий у учащихся об авариях с выбросом аварийно химически опасных веществ.

Таблица 1. Методика организации и проведения урока ОБЖ по теме «Виды аварий на химически опасных объектах» по этапам

Содержание этапа	Методы обучения	Средства обучения	Универсальные учебные действия
1 этап. Подготовительный			
Определение темы урока, разработка плана урока, отбор содержания урока, подготовка средств наглядного моделирования		Учебник ОБЖ (8 класс), Примерная основная образовательная программа основного общего образования (ООО), Федеральный государственный образовательный стандарт ООО, интернет-ресурсы	
2 этап. Организационный			
Ознакомление с темой, целью, задачами и учебными вопросами урока	Рассказ, демонстрация	Компьютер, проектор, настенный экран, учебник ОБЖ (8 класс)	Регулятивные: принятие познавательной задачи и цели
3 этап. Подготовка учащихся к усвоению новых знаний			
Актуализация опорных знаний учащихся о ЧС техногенного характера, производственных авариях и катастрофах, негативных последствиях их воздействия	Беседа, демонстрация, фронтальный опрос, метод наглядного моделирования	Мультимедийная презентация, учебник ОБЖ (8 класс), ментальная карта	Личностные: понимают значение знаний, имеют интерес к предмету, имеют мотивацию к учебной деятельности. Познавательные: умеют выбирать смысловые единицы текста. Коммуникативные: умеют задавать вопросы, слушать собеседника
4 этап. Изучение нового учебного материала, включение учащихся в активную учебно-познавательную деятельность			
Формирование знаний об авариях с выбросом аварийно химически опасных веществ, рассмотрение существенных признаков понятий «авария с выбросом АХОВ», «химическая авария», «химически опасный объект», «опасное химическое вещество», установление взаимосвязи между понятиями	Рассказ, фронтальный опрос, демонстрация, анализ конкретной ситуации, метод наглядного моделирования	Мультимедийная презентация, учебник ОБЖ (8 класс), ментальная карта	Личностные: проявляют интерес к новому, осознают свою социальную роль. Познавательные: осуществляют логический анализ, выделяют обобщенный смысл. Коммуникативные: учитывают позицию собеседника, имеют навык конструктивного общения. Регулятивные: осознают недостаточность своих знаний, умеют оценить свои действия и результаты
5 этап. Первичное закрепление изученного материала			
Работа учащихся под руководством учителя	Фронтальный опрос, анализ конкретной ситуации, мозговой штурм, метод наглядного моделирования	Ментальная карта, мультимедийная презентация	Познавательные: умеют выстроить речевое высказывание, умеют создавать структуры взаимосвязей, осуществляют поиск и выделение необходимой информации. Коммуникативные: обмениваются мнениями, строят понятные для партнера высказывания
6 этап. Коррекция усвоения нового учебного материала			
Необходимые пояснения к ответам (коррекция), ответы на дополнительные вопросы, подведение итогов	Объяснение, обсуждение, метод наглядного моделирования	Мультимедийная презентация, учебник ОБЖ (8 класс), ментальная карта	Познавательные: проводят выделение и осмысление допущенных ошибок. Коммуникативные: умеют позитивно относиться к процессу общения. Регулятивные: контролируют учебные действия, замечают допущенные ошибки

Содержание этапа	Методы обучения	Средства обучения	Универсальные учебные действия
7 этап. Обобщение знаний и рефлексия учебной деятельности			
Закрепление, обобщение и систематизация изученного материала, оценка деятельности класса, выставление оценок	Фронтальный опрос, беседа, метод наглядного моделирования	Мультимедийная презентация, учебник ОБЖ (8 класс), ментальная карта	Познавательные: ориентируются в своей системе знаний, систематизируют полученные знания. Коммуникативные: умеют обосновывать свою точку зрения, умеют слушать собеседника. Регулятивные: производят оценку усвоенной информации
8 этап. Разъяснение домашнего задания			
Обеспечение понимания учащимися цели и способов выполнения домашнего задания	Объяснение	Учебник ОБЖ (8 класс)	Личностные: проявляют интерес к новому материалу и учебному предмету. Коммуникативные: умеют правильно выстраивать вопрос

На организационном этапе вводного урока ОБЖ осуществляется знакомство учащихся с темой, целью и задачами урока, а также для мотивации и усиления интереса учащихся к изучаемой теме на настенный экран при помощи проектора выводится короткометражное видео процесса обугливания лучины путем воздействия на нее серной кислоты.

Подготовка учащихся к восприятию нового учебного материала осуществляется за счет беседы, в рамках которой рассматриваются общие вопросы классификации чрезвычайных ситуаций техногенного характера, возможные причины возникновения различного рода аварий и катастроф, а также последствия воздействия ЧС техногенного характера на различные объекты защиты. Таким образом, учащиеся вспоминают учебный материал предыдущих уроков ОБЖ, который является основой для изучения новой темы, и тем самым фокусируются на теме вводного урока.

На этапе изучения нового учебного материала учитель демонстрирует школьникам различные химические вещества (сода, хлорная известь, средство для мытья посуды, мыло, стиральный порошок) и проводит опрос об их происхождении и предназначении. После этого учитель сообщает школьникам статистические данные о распространенности химических веществ в повседневной жизнедеятельности человека и возможные последствия воздействия химических веществ на различные объекты защиты для понимания актуальности рассматриваемой темы урока ОБЖ.

Затем учитель задает вопрос: «Какой вид ЧС техногенного характера характеризуется воздействием (выбросом) опасных химических веществ?». В ходе обсуждения учащиеся приходят к выводу, что таким видом ЧС техногенного характера является авария с выбросом аварийно химически опасных веществ, или химическая авария. Понятие «химическая авария» фиксируется учителем на доске в качестве основы будущей ментальной карты.

Далее, учитель раскрывает все существенные признаки понятия «химическая авария» (рис. 1).

Затем учитель продолжает урок следующими вопросами: «На каком объекте может возникнуть химическая авария? В чем заключается отличие химически опасных объектов от других производственных объектов?».

В результате учитель вводит понятие «химически опасный объект», раскрывает степень химической опасности химически опасных объектов и сообщает их отличительные признаки от других производственных объектов.

Указывая ключевую особенность химически опасных объектов и химических аварий, учитель вводит понятие «опасное химическое вещество» (рис. 2).

Затем учитель раскрывает содержание понятия «опасное химическое вещество» и сообщает, как классифицируются аварии с выбросом аварийно химически опасных веществ (рис. 3).

На этапе первичного закрепления изученного материала учитель проводит фронтальный опрос класса, задавая следующие вопросы: Какой вид ЧС техногенного характера мы сегодня изучили? В чем заключается особенность данного вида ЧС техногенного характера? По какому критерию определяется степень химической опасности химически опасных объектов? Какие виды аварий с выбросом аварийно химически опасных веществ вы узнали?

Для коррекции усвоения нового учебного материала проводится обсуждение ответов учащихся на поставленные вопросы, при необходимости учитель вносит необходимые пояснения в ответы учащихся, отвечает на дополнительные вопросы школьников.

В заключение урока, на этапе обобщения и рефлексии, школьникам предлагается самостоятельно выбрать из предложенного перечня возможных последствий аварий с выбросом аварийно химически опасных веществ, отображаемых на слайде презентации, те, возникновение которых наиболее вероятно в случае реализации химической аварии, например загрязнение территории, ухудшение состояния здоровья, разрушение здания завода по производству минеральных удобрений, заражение животных, истощение озонового слоя, выветривание почвы и пр.

В качестве домашнего задания школьникам предлагается творческая самостоятельная работа – ознакомиться с содержанием рубрики «Из истории химических аварий» учебника ОБЖ (8 класс) и написать краткое эссе по теме «Возможные пути предотвращения возникновения химических аварий?».

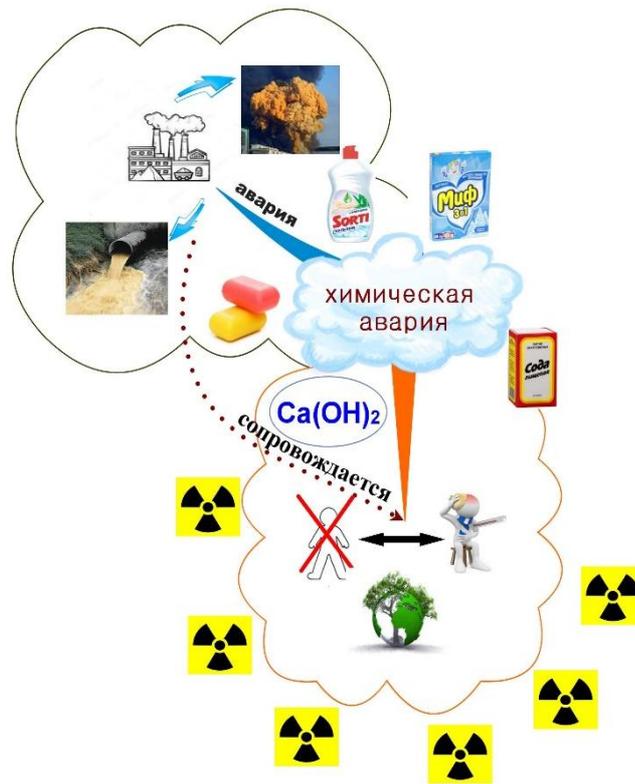


Рис. 1. Содержание понятия «химическая авария»

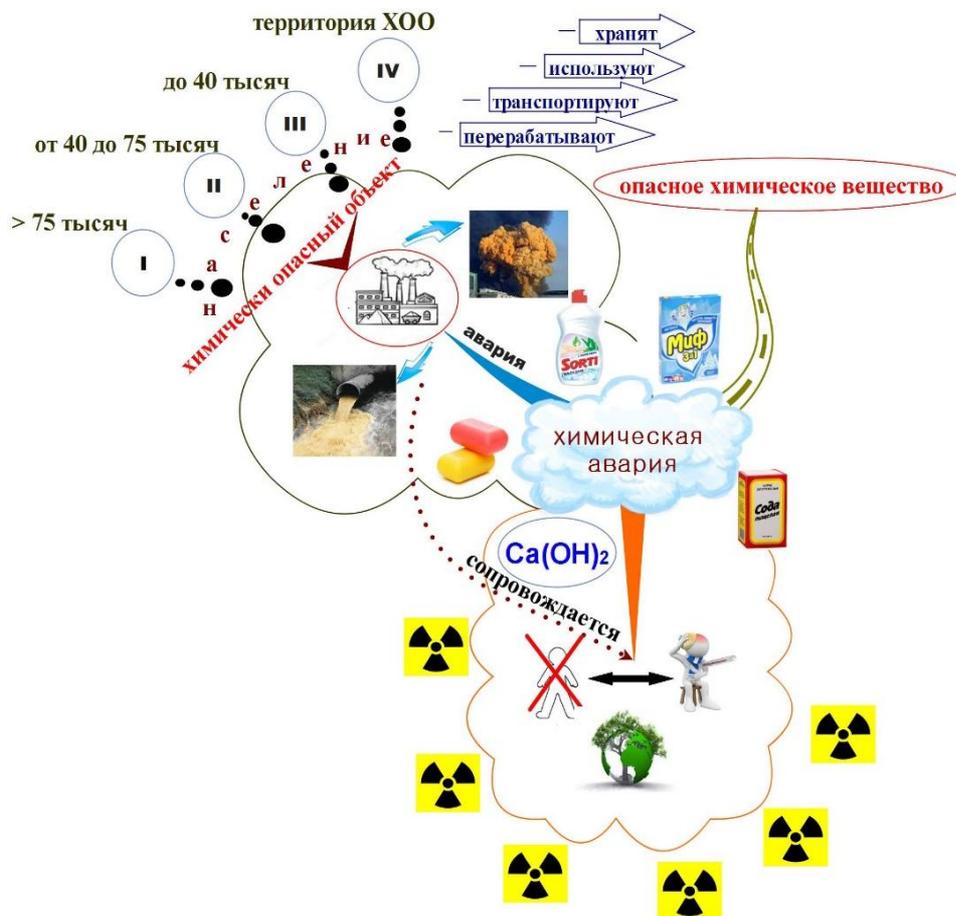


Рис. 2. Понятие «химически опасное вещество» в ментальной карте урока ОБЖ по теме «Виды аварий на химически опасных объектах»

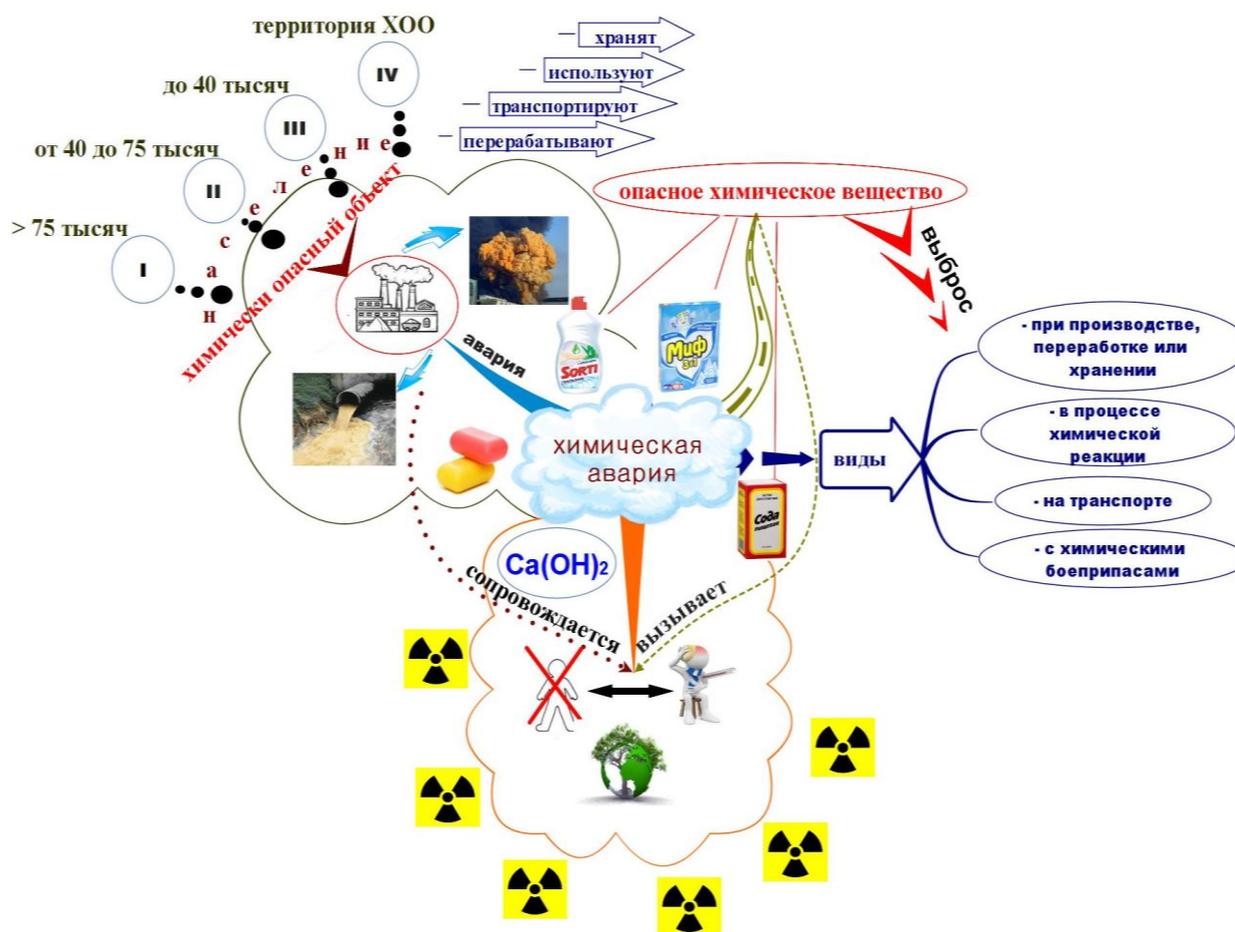


Рис. 3. Виды аварий с выбросом аварийно химически опасных веществ

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Представлена методика организации и проведения урока ОБЖ в 8 классе при помощи средств наглядного моделирования – ментальных карт, применение которых позволяет визуализировать изучаемый материал.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Дальнейшая реализация экспериментального исследования, направленного на подтверждение эффективности предложенной экспериментальной методики организации и проведения уроков ОБЖ в 8 классе при помощи средств наглядного моделирования – ментальных карт, планируется в виде создания учебно-методического пособия, содержащего конспекты уроков ОБЖ, раскрывающих процесс формирования единой системы понятий о чрезвычайных ситуациях техногенного характера.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белов С.В., Девисилов В.А. Российская концепция непрерывного многоуровневого образования в области безопасности жизнедеятельности // Безопасность жизнедеятельности. 2005. № 4. С. 4–9.
2. Верещагина Н.О., Шаркова А.Ф. Формирование эколого-геологических понятий в системе дистанционного обучения MOODLE // География: инновации в науке и образовании: материалы ежегодной Международной научно-практической конференции

LXVI Герценовские чтения, посвященной 150-летию со дня рождения В.И. Вернадского. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. С. 380–384.

3. Верзилин Н.М., Корсунская В.М. Общая методика преподавания биологии. М.: Просвещение, 1976. 384 с.
4. Шаталов М.А. О некоторых особенностях методики обучения основам безопасности жизнедеятельности в современной школе // Современное образование в области безопасности жизнедеятельности: теория, методика и практика: материалы Международной научно-практической конференции. Казань: Бук, 2017. С. 217–222.
5. Кунгурова Е.В. К вопросу формирования и развития экологических понятий в обучении школьников // Безопасность жизнедеятельности: наука, образование, практика: материалы III Межрегиональной научно-практической конференции. Южно-Сахалинск: СахГУ, 2013. С. 68–72.
6. Завалишин А.В. Социальный заказ в образовательной области безопасности жизнедеятельности // Безопасность жизнедеятельности: современные вызовы, наука, образование, практика: материалы VIII Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. Южно-Сахалинск: СахГУ, 2018. С. 35–38.
7. Абрамова С.В., Бояров Е.Н. Общие закономерности развития образовательного пространства «Безопасность

- жизнедеятельности» // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2012. Т. 14. № 2-3. С. 569–573.
8. Соломин В.П., Станкевич П.В. Стратегия высшего педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности // Современные проблемы безопасности: направления, подходы и технологии: сборник материалов XV всероссийской научно-практической конференции. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. С. 4–6.
 9. Соломин В.П., Абрамова С.В., Станкевич П.В. Основные приоритеты развития высшего педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности // Педагогика высшей школы: научный журнал. 2015. № 3-1. С. 2–4.
 10. Петров С.В. Актуальные направления развития преподавания безопасности жизнедеятельности // Научный поиск. 2015. № 2.1. С. 6–9.
 11. Станкевич П.В., Абрамова С.В., Бояров Е.Н. Преподавание дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» для студентов на основе модульного подхода // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3. С. 246–250.
 12. Гафнер В.В. Предмет ОБЖ в свете ФГОС общего образования второго поколения // Вестник НЦБЖД. 2013. № 4. С. 32–38.
 13. Козин А.Ю., Гафнер В.В. Инновационные педагогические подходы и технологии в системе обучения безопасности жизнедеятельности в условиях реализации ФГОС: проблемы и их решение // Педагогика безопасности: наука и образование: сборник материалов международной научной конференции. Екатеринбург: УГПУ, 2017. С. 29–34.
 14. Глуздов В.А., Николина В.В. Процессы глобализации и изменения в образовании // Приволжский научный журнал. 2009. № 4. С. 211–216.
 15. Рыбакова А.А. Системно-деятельностный подход в обучении основам безопасности жизнедеятельности в условиях реализации ФГОС основного общего образования // Безопасность жизнедеятельности: наука, образование, практика: материалы VI Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. Южно-Сахалинск: СахГУ, 2016. С. 106–109.
 16. Роговая О.Г. Новые задачи и возможности предметных методик в информационном обществе // Актуальные проблемы химического и экологического образования: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции химиков с международным участием. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. С. 3–6.
 17. Арбузова А.А., Лутошкин В.О. Применение мультимедийных наглядных средств обучения // Подготовка кадров в системе предупреждения и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций: материалы международной научно-практической конференции. СПб.: Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России, 2017. С. 108–109.
 18. Мельников Ю.Б. Понятие наглядной модели с позиций теории моделирования // Казанский педагогический журнал. 2016. № 1. С. 62–70.
 19. Симонова М.В. Использование ментальных карт в деле обеспечения качества знаний на разных этапах обучения // Научные исследования в образовании. 2008. № 6. С. 44–47.
 20. Латчук В.Н., Миронов С.К., Вангородский С.Н., Ульянова М.А. Основы безопасности жизнедеятельности: рабочая программа к линии УМК В.Н. Латчука. 5–9 классы. 4-е изд. М.: Дрофа, 2017. 102 с.
 21. Пономарева И.Н., Соломин В.П., Сидельникова Г.Д. Общая методика обучения биологии. М.: Академия, 2003. 272 с.
 22. Вангородский С.Н., Кузнецов М.И., Латчук В.Н., Марков В.В. Основы безопасности жизнедеятельности. 8 класс. М.: Дрофа, 2013. 252 с.

REFERENCES

1. Belov S.V., Devisilov V.A. Russian concept of continuous multi-level education in the field of life safety. *Bezopasnost zhiznedeyatel'nosti*, 2005, no. 4, pp. 4–9.
2. Vereshchagina N.O., Sharkova A.F. Formation of ecological-geological concepts in the distance learning system MOODLE. *Geografiya: innovatsii v nauke i obrazovanii: materialy ezhegodnoy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii LXVI Gertsenovskie chteniya, posvyashchennoy 150-letiyu so dnya rozhdeniya V.I. Vernadskogo*. Sankt Petersburg, RGPU im. A.I. Gertsena Publ., 2013, pp. 380–384.
3. Verzilin N.M., Korsunskaya V.M. *Obshchaya metodika prepodavaniya biologii* [General methods of teaching biology]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1976. 384 p.
4. Shatalov M.A. On some features of the teaching methods of life safety basics in a modern school. *Sovremennoe obrazovanie v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti: teoriya, metodika i praktika: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Kazan, Buk Publ., 2017, pp. 217–222.
5. Kungurova E.V. On the question of the formation and development of environmental concepts in teaching students. *Bezopasnost zhiznedeyatel'nosti: nauka, obrazovanie, praktika: materialy III Mezhhregionalnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Yuzhno-Sakhalinsk, SakhGU Publ., 2013, pp. 68–72.
6. Zavalishin A.V. Social order in the educational field of life safety. *Bezopasnost zhiznedeyatel'nosti: sovremennye vyzovy, nauka, obrazovanie, praktika: materialy VIII Mezhhregionalnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem*. Yuzhno-Sakhalinsk, SakhGU Publ., 2018, pp. 35–38.
7. Abramova S.V., Boyarov E.N. General patterns of development of the educational space “Life safety”. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk. Sotsialnye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki*, 2012, vol. 14, no. 2-3, pp. 596–573.
8. Solomin V.P., Stankevich P.V. Strategy of higher pedagogical education in the field of life safety. *Sovremennye problemy bezopasnosti: napravleniya, podkhody i tekhnologii: sbornik materialov XV vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Sankt Petersburg, RGPU im. A.I. Gertsena Publ., 2011, pp. 4–6.
9. Solomin V.P., Abramova S.V., Stankevich P.V. The main priorities of the development of higher pedagogical

- education in the field of life safety. *Pedagogika vysshey shkoly: nauchnyy zhurnal*, 2015, no. 3-1, pp. 2-4.
10. Petrov S.V. Actual directions of development of teaching life safety. *Nauchnyy poisk*, 2015, no. 2.1, pp. 6-9.
 11. Stankevich P.V., Abramova S.V., Boyarov E.N. Teaching of "life safety" for students on the basis of modular approach. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2013, no. 3, pp. 246-250.
 12. Gafner V.V. Requirements of the federal state educational standard of the subject of basics of life safety. *Vestnik NTsBZhD*, 2013, no. 4, pp. 32-38.
 13. Kozin A.Yu., Gafner V.V. Innovative educational approaches and technologies in the life safety training system in the implementation of the federal state educational standard: problems and their solution. *Pedagogika bezopasnosti: nauka i obrazovanie: sbornik materialov mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*. Ekaterinburg, UGPU Publ., 2017, pp. 29-34.
 14. Gluzdov V.A., Nikolina V.V. The processes of globalization and changes in education. *Privolzhskiy nauchnyy zhurnal*, 2009, no. 4, pp. 211-216.
 15. Rybakova A.A. System-activity approach in teaching the basics of life safety in the context of the implementation of the GEF of basic general education. *Bezopasnost zhiznedeyatel'nosti: nauka, obrazovanie, praktika: materialy VI Mezhhregionalnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem*. Yuzhno-Sakhalinsk, SakhGU Publ., 2016, pp. 106-109.
 16. Rogovaya O.G. New tasks and possibilities of subject methods in the information society. *Aktualnye problemy khimicheskogo i ekologicheskogo obrazovaniya: sbornik nauchnykh trudov Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii khimikov s mezhdunarodnym uchastiem*. Sankt Petersburg, RGPU im. A.I. Gertsena Publ., 2016, pp. 3-6.
 17. Arbuzova A.A., Lutoshkin V.O. Application of multimedia evident tutorials. *Podgotovka kadrov v sisteme preduprezhdeniya i likvidatsii posledstviy chrezvychaynykh situatsiy: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Sankt Petersburg, Sankt-Peterburgskiy universitet GPS MChS Rossii Publ., 2017, pp. 108-109.
 18. Melnikov Yu.B. The concept of visual model in the modeling theory. *Kazanskiy pedagogicheskii zhurnal*, 2016, no. 1, pp. 62-70.
 19. Simonova M.V. The use of mental maps in ensuring the quality of knowledge at different stages of training. *Nauchnye issledovaniya v obrazovanii*, 2008, no. 6, pp. 44-47.
 20. Latchuk V.N., Mironov S.K., Vangorodskiy S.N., Ulyanova M.A. *Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti: rabochaya programma k linii UMK V.N. Latchuk. 5-9 klassy* [Fundamentals of life safety: a working program for the CMD line V.N. Latchuk. 5-9 classes]. 4th ed. Moscow, Drofa Publ., 2017. 102 p.
 21. Ponomareva I.N., Solomin V.P., Sidelnikova G.D. *Obshchaya metodika obucheniya biologii* [General methods of teaching biology]. Moscow, Akademiya Publ., 2003. 272 p.
 22. Vangorodskiy S.N., Kuznetsov M.I., Latchuk V.N., Markov V.V. *Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. 8 klass* [Basics of life safety (8th grade)]. Moscow, Drofa Publ., 2013. 252 p.

**THE TECHNIQUE OF ORGANIZING AND TEACHING A CLASS OF LIFE SAFETY (8TH GRADE)
ABOUT THE FORMATION OF THE SYSTEM OF CONCEPTS
OF THE MAN-CAUSED EMERGENCY SITUATIONS USING THE VISUAL MODELING MEANS**

© 2019

A.Yu. Sobolev, senior lecturer of Chair of Life Protection
Sakhalin State University, Yuzhno-Sakhalinsk (Russia)

Keywords: life safety; system of concepts; man-caused emergency situations; visual modeling; mental map; Life Safety lesson.

Abstract: The paper deals with the topical issue of formation of the system of concepts of the man-caused emergency situations during the classes when learning the course "Life Safety". Within the current school education in the area of life safety, the concepts are more often presented to the students ready prepared that is reflected in the low level of subject knowledge of schoolchildren as the verbatim learning of the concepts does not promote the development of active thinking processes. At the same time, in the practice of subject training, the methodological recommendations on the application of active (interactive) methods and means of teaching when teaching the course "Life Safety" allowing updating and intensifying the educational process and thus involving schoolchildren in the active cognitive activity are underrepresented.

The main goal of the paper is to develop the technique of organizing and conducting a Life Safety lesson in the 8th grade using visual modeling means, the application of which is aimed at the formation of the high level of subject knowledge of schoolchildren due to the use of various graphical objects (signs, pictures, symbols, legend keys, etc.), color palettes, associations, threads, etc. Mental maps displaying the structure of the system of concepts, the interrelation of concepts and their genesis form the basis of visual modeling means in the proposed experimental technique.

The paper presents the example of the developed experimental technique of a lesson with the application of visual modeling means (mental maps) when teaching the course "Life Safety" (the 8th grade). The author considers the Life Safety lesson plan-notes where he describes in detail the course of the Life Safety lesson as well as demonstrates the examples of formed mental maps visually displaying the system of concepts of man-caused emergency situations, in particular, the accidents with the release of accidentally chemically hazardous substances.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

© 2019

Г.А. Виноградова, доктор психологических наук,
профессор кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология»
Р.Ф. Абдрахимова, магистрант кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания; ценностные ориентации; руководители образовательных учреждений.

Аннотация: Статья посвящена изучению эмоционального выгорания руководителей образовательных учреждений и его взаимосвязи с личностными особенностями и ценностными ориентациями. Актуальность поднятой темы обусловлена возникающим противоречием между требуемой от руководителя активной самореализацией и отсутствием личностных ресурсов. Это способствует возникновению у руководителей образовательных учреждений устойчивых отрицательных эмоциональных состояний, выражающихся в перенапряжении, переутомлении. В выборку исследования вошли 40 человек – руководители образовательных учреждений г. о. Тольятти. В исследовании раскрываются личностные особенности руководителей образовательных учреждений, их ценностные ориентации и проводится анализ влияния на их эмоциональное выгорание. Было выявлено, что у трети респондентов, принимавших участие в исследовании, высокий уровень психоэмоционального напряжения и стресса, что, в свою очередь, провоцирует развитие отдельных симптомов эмоционального выгорания. К основным личностным особенностям, взаимосвязанным с эмоциональным выгоранием у исследуемой группы руководителей образовательных учреждений, относятся эмоциональная нестабильность, излишняя сдержанность, подозрительность, тревожность, низкая нормативность поведения и напряженность. Были обнаружены статистически значимые взаимосвязи между синдромом эмоционального выгорания у руководителей образовательных учреждений и терминальными и инструментальными ценностями, такими как жизненная мудрость, интересная работа, материально обеспеченная жизнь, уважение окружающих и друзей, работа над собой, самосовершенствование, свобода, самостоятельность, хорошие отношения в семье, уверенность в себе, непримиримость к недостаткам, смелость в отстаивании своих взглядов, терпимость и эффективность в делах.

ВВЕДЕНИЕ

Развитие системы образования в современных условиях предполагает повышение требований к уровню профессионализма, рост конкуренции среди руководителей образовательных учреждений. Переход современных образовательных организаций на личностно ориентированные модели образования обуславливает повышение требований со стороны общества к личности педагога, его роли в образовательном процессе. Чтобы соответствовать всем предъявляемым требованиям, необходимы огромные эмоциональные, интеллектуальные и психические затраты. Возникают противоречия между требуемой от руководителя и педагога мобилизацией и наличием внутренних энергоресурсов, вызывающие достаточно устойчивые отрицательные состояния, проявляющиеся в перенапряжении и переутомлении, что приводит к появлению проблем с физическим и психическим здоровьем.

Проблема эмоционального выгорания стала предметом активного изучения еще в 60-х годах XX века и вытекает из предложенной Г. Селье теории стресса [1].

В отечественной психологии первые упоминания о феномене, близком эмоциональному выгоранию, можно найти в работах Б.Г. Ананьева, который употреблял термин «эмоциональное сгорание» для обозначения некоторого отрицательного явления, возникающего у людей профессий типа «человек – человек» и связанного с межличностными отношениями [2]. Описание явлений, родственных по своему содержанию феномену выгорания, было представлено в работах российских психологов, посвященных исследованию стресса [3; 4].

На современном этапе развития психологических знаний в области эмоционального выгорания нельзя говорить о том, что существует однозначное понимание данного феномена, его этимология, механизмы формирования и развития. В связи с этим продолжают исследования методологических аспектов эмоционального выгорания личности [5]. Авторы [6] изучают симптоматику, группы риска и стадии эмоционального выгорания. Влияние профессии на стрессоустойчивость личности рассматривается в работе [7]. Остается в поле зрения исследователей влияние профессии, профессионального общения на эмоциональное выгорание личности [8; 9]. Во временной перспективе синдром рассматривается М.Р. Цуцунавой, которая поднимает экзистенциальные аспекты эмоционального выгорания [10].

Современные прикладные психологические исследования, касающиеся работников социальных профессий, посвящены изучению факторов, влияющих на эмоциональное выгорание. Так, например, А.Т. Ларина в качестве фактора, предотвращающего развитие эмоционального выгорания у педагогов, рассматривает эмоциональный интеллект [11]. В комплексе с посттравматическим стрессовым расстройством синдром эмоционального выгорания изучается в работе [12]. Авторы [13] исследуют эмоциональное выгорание в контексте деформации личности работников. Особенности эмоционального выгорания научно-педагогических кадров высших учебных заведений описываются в [14]. О.В. Полунина указывает увлеченность работой как фактор профилактики эмоционального выгорания [15]. Особое место в изучении эмоционального выгорания отводится анализу его проявления

у административно-управленческого аппарата государственных и бизнес-структур. Научно-методический анализ различных подходов к эмоциональному выгоранию в управленческой деятельности приводится в работе [16]. Н.А. Анненкова поднимает актуальный вопрос психологического исследования эмоционального выгорания государственных гражданских служащих во взаимосвязи с их профессиональными компетенциями [17]. Во взаимосвязи с инновациями в системе образования рассматривает эмоциональное выгорание Р.А. Абдрахманов [18].

Цель работы – выявление особенностей взаимосвязи синдрома эмоционального выгорания и его симптомов и личностных особенностей руководителей образовательных учреждений.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследовании приняли участие 40 человек – руководители средних общеобразовательных школ г. о. Тольятти: 9 директоров и 31 заместитель директора (далее – руководители образовательных учреждений). Использовались методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко [8], 16-факторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла [19], методика «Ценностные ориентации» М. Рокича [20].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

На рис. 1 представлены данные по методике диагностики синдрома эмоционального выгорания В.В. Бойко у руководителей образовательных учреждений и показан уровень сформированности разных фаз выгорания в выборке испытуемых.

В результате исследования эмоционального выгорания руководителей образовательных учреждений была выявлена высокая степень сформированности фазы резистенции синдрома эмоционального выгорания; истощение, как крайняя фаза синдрома, имеет средний уровень выраженности. Это свидетельствует о том, что у руководителей образовательных учреждений достаточно развит и актуализирован механизм сопротивления и психологических защит в процессе их профессиональной деятельности. Впоследствии это приведет к оскудению психологических ресурсов и снижению эмоционального тонуса (фаза истощения сформирована у 21 % и на стадии формирования у 36 % испытуемых).

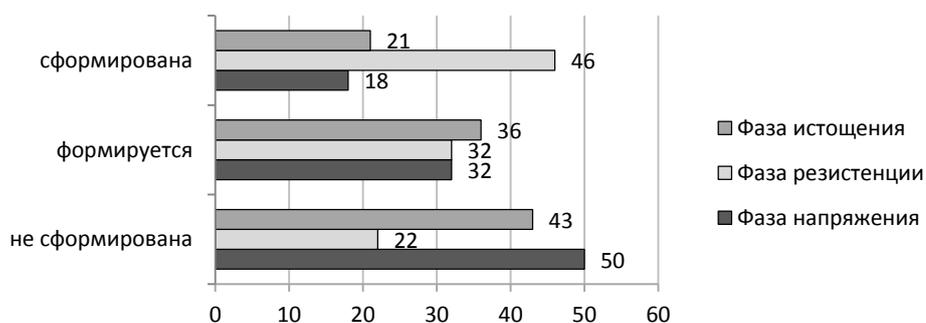


Рис. 1. Сформированность фаз синдрома эмоционального выгорания у руководителей образовательных учреждений

Таким образом, распределение результатов свидетельствует о том, что примерно у трети из выборки руководителей образовательных учреждений выявлено переживание достаточно высокого психоэмоционального напряжения и стресса. А это, в свою очередь, провоцирует развитие отдельных симптомов эмоционального выгорания.

На рис. 2 представлены результаты исследования индивидуально-психологических особенностей личности руководителей образовательных учреждений по 16-факторному личностному опроснику Р.Б. Кеттелла.

Анализируя усредненный профиль личности руководителей образовательных учреждений, мы можем отметить, что низкие значения имеют факторы *F* (сдержанность) и *M* (практичность). Высокий уровень выраженности имеют большинство личностных факторов, таких как *B* (интеллект), *E* (доминантность), *L* (подозрительность), *N* (дипломатичность), *Q3* (высокий самоконтроль). Средний уровень с тенденцией к высокому имеют такие личностные факторы, как *C* (эмоциональная стабильность), *G* (высокая нормативность поведения), *Q2* (нонконформизм), *Q4* (напряженность). Все остальные личностные качества имеют средний уровень выраженности. Таким образом, руководителей образовательных учреждений, принимавших участие в исследовании, мы можем охарактеризовать как людей, имеющих «живой» ум, то есть способных быстро соображать, ориентироваться в различных ситуациях. При развитом абстрактном мышлении они легко учатся, схватывают все на лету. Им свойственно мыслить самостоятельно, не опираясь на общественное или чье-либо мнение. Они напористы, упрямы, им трудно признавать чужой авторитет (особенно если того, кто находится с ними на одной ступени социальной лестницы). По отношению к другим руководители образовательных учреждений достаточно подозрительны и насторожены. У них достаточно высокое самомнение, они ревнивы и раздражительны, не признают своих ошибок и требуют, чтобы другие следовали их нормам и правилам.

В то же время руководители образовательных учреждений высоко дипломатичны, знают, как вести себя в обществе, как находить общий язык с разными типами собеседников. Они проникательны, изворотливы в общении, умеют рационально анализировать ситуацию, контролировать действия группы. Управленческая деятельность в образовательном учреждении требует, чтобы руководитель обладал развитой волей, завершал

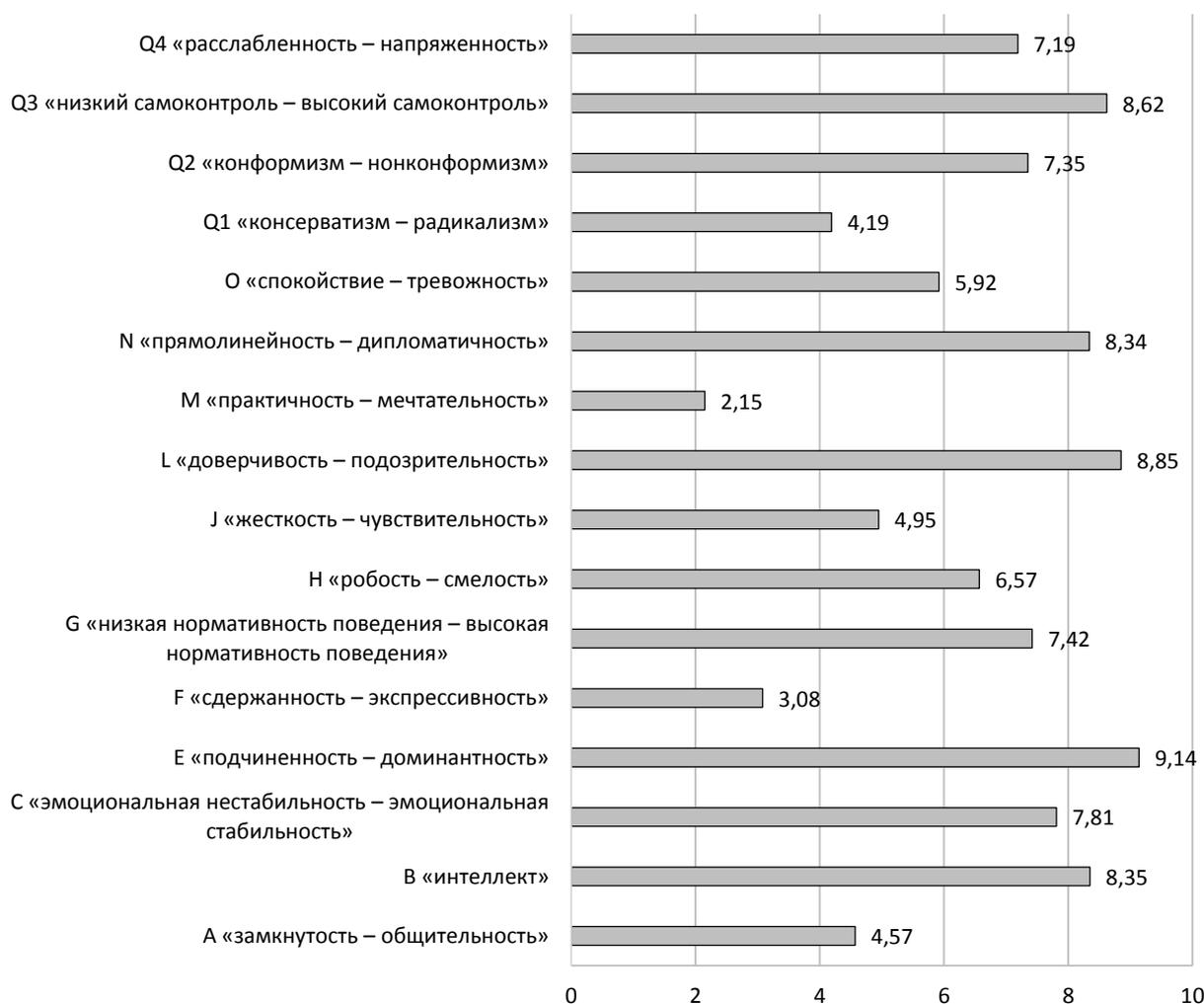


Рис. 2. Результаты исследования индивидуально-личностных особенностей руководителей образовательных учреждений по методике Р.Б. Кеттелла. Данные представлены в средних значениях

начатые дела, формирует и развивает целеустремленность. Директора школ способны контролировать не только себя, свое поведение, но и окружающих, проявляя высокую степень властности.

Имея низкие значения по шкалам «сдержанность – экспрессивность», «практичность – мечтательность», руководители образовательных учреждений характеризуются осторожностью, осмотрительностью, вплоть до закрытости. Они вдумчивы, рассудительны, обязательны, не любят проявлять эмоции. Они характеризуются рациональностью, ориентированы на конкретику, реальные, а не абстрактные задачи. Их можно считать надежными и добросовестными людьми, отчасти излишне «приземленными», они привыкли ориентироваться в поведении на общепринятые устои и мораль.

Результаты исследования особенностей ценностных ориентаций руководителей образовательных учреждений по методике М. Рокича представлены в таблице 1.

Опираясь на результаты, представленные в таблице 1, можем отметить, что наиболее значимыми для руководителей образовательных учреждений и предпочитаемыми ими являются в первую очередь ценности активной деятельной жизни (среднее значение 1,7). Директора школ и их заместители приоритетными считают ак-

тивную жизнь, наполненную событиями. Они стремятся сами быть источниками и инициаторами каких-либо событий как в профессиональной, так и личной жизни. Предполагаем, что школа для них является неким «своим детищем», за которое они несут ответственность, чьим лицом они являются. Далее, на последующие места ценностей руководители образовательных учреждений ставят «максимально полное использование своих возможностей» (среднее значение 2,5), «уверенность в себе» (среднее значение 3,8), «познание, интеллектуальное развитие» (среднее значение 4,7), «материально обеспеченную жизнь» (среднее значение 5,6), «интересную работу» (среднее значение 6,5). Директора и завучи продолжают развиваться и самосовершенствоваться, деятельно, практически соотносят свои цели, ресурсы и условия для решения педагогических и личных задач, активно решают задачи своего интеллектуального и профессионального развития. Так как большее значение в управленческой деятельности имеет хозяйственность, для директоров школ особую важность приобретает материальная обеспеченность. Таким образом, основные ценности административно-управленческого аппарата связаны с их профессиональной деятельностью, развитием и реализацией.

Таблица 1. Рейтинги терминальных и инструментальных ценностей руководителей образовательных учреждений

Категории терминальных ценностей	Среднее значение рейтинга	Ранг	Категории инструментальных ценностей	Среднее значение рейтинга	Ранг
Активная деятельная жизнь (1)	1,7	1	Аккуратность (1)	9,7	11
Жизненная мудрость (2)	14,3	14	Воспитанность (2)	6,1	7
Здоровье (3)	12,5	12	Высокие притязания (3)	11,3	12
Интересная работа (4)	6,6	6	Жизнерадостность (4)	14,8	17
Красота природы и искусства (5)	16,4	16	Исполнительность (5)	15,3	18
Любовь близких людей (6)	11,5	11	Независимость (6)	8,4	10
Материально обеспеченная жизнь (7)	5,6	5	Непримиримость к недостаткам (7)	11,9	13
Наличие хороших и верных друзей (8)	14,3	13	Образованность (8)	2,8	2
Уважение окружающих и друзей (9)	7,2	7	Ответственность, долг (9)	5,9	6
Познание, интеллектуальное развитие (10)	4,7	4	Рационализм, умение здраво мыслить (10)	3,7	3
Максимально полное использование своих возможностей (11)	2,5	2	Самоконтроль (11)	7,7	9
Работа над собой, самосовершенствование (12)	8,4	8	Смелость в отстаивании своих взглядов (12)	4,2	4
Развлечения (13)	17,7	17	Твердая воля (13)	5,3	5
Свобода, самостоятельность (14)	9,5	9	Терпимость (14)	12,7	14
Хорошие отношения в семье (15)	10,1	10	Широта взглядов (15)	7,3	8
Счастье других людей (человечества в целом) (16)	17,7	18	Честность (16)	13,2	15
Творчество (17)	15,8	15	Эффективность в делах (17)	1,4	1
Уверенность в себе (18)	3,8	3	Чуткость, заботливость (18)	13,6	16

Самые низкие рейтинговые значения у руководителей образовательных учреждений получили следующие ценности: «счастье человечества в целом» (среднее значение 17,7), «развлечения» (среднее значение 17,7), «красота природы и искусства» (среднее значение 16,4), «творчество» (среднее значение 15,8). Таким образом, руководители образовательных учреждений, принимавшие участие в исследовании, не заинтересованы в том, как достичь счастья всего человечества. Что касается ценности «творчество», у них, на наш взгляд, нет четкого представления о ее содержании и влиянии этого процесса на жизнеосуществление в профессиональной деятельности, личной жизни, воспитании детей и т. д., что делает ее неактуальной. По нашему мнению, все это обусловлено тем, что администрации приходится решать ежедневные организационные и управленческие задачи, которые основываются на рациональном использовании человеческих и материальных ресурсов и предъявляют требования к четкости выполнения работы каждым подчиненным. Все эти особенности не связаны с творческим или гуманистическим началом, основаны на рационализме и логике.

Среднюю выраженность с тенденцией к высокой в иерархии ценностей руководителей образовательных учреждений имеют «уважение окружающих и друзей» (среднее значение 7,2), «работа над собой, самосовершенствование» (среднее значение 8,4), «свобода, самостоятельность» (среднее значение 9,5), «хорошие отношения в семье» (среднее значение 10,1).

Среди ценностей, занимающих среднее рейтинговое положение с тенденцией к низкому, у руководителей образовательных учреждений выделяются следующие:

«наличие хороших и верных друзей» (среднее значение 14,3), «здоровье» (среднее значение 12,5), «любовь близких людей» (среднее значение 11,5).

Анализируя инструментальные ценности руководителей образовательных учреждений, можем отметить, что у них первостепенное значение имеют «эффективность в делах» (среднее значение 1,4), «образованность» (среднее значение 2,8), «рационализм, умение здраво мыслить» (среднее значение 3,7), «смелость в отстаивании своих взглядов» (среднее значение 4,2), «твердая воля» (среднее значение 5,3). Все эти ценности связаны с высоким уровнем жизненной энергии, устремлением к достижениям, получением удовольствия от жизни, наибольшей эффективности и результативности.

Последние рейтинговые места в системе инструментальных ценностей руководителей образовательных учреждений занимают «исполнительность» (среднее значение 15,3), «жизнерадостность» (среднее значение 14,8), «чуткость, заботливость» (среднее значение 13,6). Мы предполагаем, что низкие значения таких ценностей, как жизнерадостность, чуткость, заботливость, могут быть результатом высокой интенсивности профессиональной деятельности руководителей образовательных учреждений, стрессогенности, а следовательно, эмоционального выгорания.

Средние рейтинговые значения инструментальных ценностей с тенденцией к высоким у руководителей образовательных учреждений имеют следующие: «ответственность, долг» (среднее значение 5,9), «воспитанность» (среднее значение 6,1), «широта взглядов» (среднее значение 7,3), «самоконтроль» (среднее значение 7,7).

Средние рейтинговые значения ценностей с тенденций к низким у руководителей образовательных учреждений получили «непримиримость к недостаткам» (среднее значение 11,9), «высокие притязания» (среднее значение 11,3), «аккуратность» (среднее значение 9,7).

С целью выявления особенностей взаимосвязи личностных особенностей и синдрома эмоционального выгорания у руководителей образовательных учреждений был проведен корреляционный анализ. Опираясь на его результаты, отметим, что наибольшее количество взаимосвязей было выявлено с такими факторами, как «сдержанность – экспрессивность» (*F*) и «расслабленность – напряженность» (*Q4*), причем с фактором *F* выявлена обратная корреляционная связь, а с фактором *Q4* – прямая.

Таким образом, чем в большей степени руководители образовательных учреждений предусмотрительны и осторожны, пессимистически настроены и закрыты, тем в большей степени вероятность у них возникновения и развития синдрома эмоционального выгорания и его симптомов. Излишняя закрытость и недоверчивость способствуют формированию таких симптомов эмоционального выгорания, как «переживание психотравмирующих обстоятельств», «ощущение загнанности в клетку», «тревога и депрессия», «неадекватное эмоциональное реагирование», «расширение сферы экономии эмоций», «эмоциональный дефицит», «эмоциональная отстраненность», «личностная отстраненность», то есть большинство факторов, задевающих и «консервирующих» эмоциональную сферу личности.

Это же заключение подтверждает большое количество взаимосвязей между синдромом эмоционального выгорания и напряженностью как свойством личности (фактор *Q4*). Таким образом, чем в большей степени руководители образовательных учреждений испытывают излишнюю нервозность, напряжение, граничащее с агрессией, тем в большей степени развиваются симптомы эмоционального выгорания. В целом отметим, что формируются и развиваются фаза напряжения, фаза резистенции.

Кроме того, чем выше уровень личностной тревожности (фактор *O*) у руководителей образовательных учреждений, чем в большей степени они мнительны, с пониженной самооценкой, тем в большей степени развивается фаза напряжения (и ее симптомы), а также такие симптомы, как «неадекватное эмоциональное реагирование», «расширение сферы экономии эмоций», «эмоциональный дефицит», «психосоматические и психовегетативные нарушения».

Корреляционный анализ позволил установить положительные и отрицательные взаимосвязи между синдромом эмоционального выгорания и такими личностными характеристиками, как «эмоциональная стабильность – нестабильность», «доверчивость – подозрительность» и «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль». Таким образом, чем в меньшей степени руководители образовательных учреждений эмоционально стабильны и устойчивы, чем легче раздражаются, ярче реагируют даже на самые незначительные вещи и явления, чем в большей степени они подозрительны, насторожены, раздражительны, чем в меньшей степени они самодисциплинированы, тем выше вероятность формирования и развития синдрома эмоционального выгорания.

Таким образом, к основным личностным особенностям, влияющим на возникновение эмоционального выгорания у руководителей образовательных учреждений, относятся эмоциональная нестабильность, излишняя сдержанность, подозрительность, тревожность, низкая нормативность поведения и напряженность.

Был проведен корреляционный анализ между синдромом эмоционального выгорания и ценностными ориентациями руководителей образовательных учреждений. В результате корреляционного анализа, направленного на выявление особенностей взаимосвязи доминирующих ценностных ориентаций и симптомов эмоционального выгорания у руководителей образовательных учреждений, было установлено наличие как обратных, так и прямых зависимостей. Отметим, что в связи с особенностями методики М. Роккича, заключающимися в том, что чем ниже балл, тем выше значимость для личности той или иной ценности, положительные значения корреляций интерпретируются как обратная взаимозависимость, а отрицательные значения – как прямая.

Наибольшее количество обратных взаимосвязей с симптомами эмоционального выгорания было выявлено с такими терминальными ценностями, как жизненная мудрость, интересная работа, материально обеспеченная жизнь, уважение окружающих и друзей, работа над собой, самосовершенствование, свобода, самостоятельность, хорошие отношения в семье, уверенность в себе.

Чем в большей степени директора школ и их заместители не могут примириться с недостатками окружающих, чем в меньшей степени у них выражена терпимость, тем больше вероятность формирования эмоционального выгорания. Одновременно чем в большей степени они смелы в отстаивании своих взглядов, видят и ценят результат своей профессиональной деятельности, тем меньше вероятность возникновения и развития эмоционального выгорания.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Руководителям средних общеобразовательных школ, участвующим в исследовании, свойственны высокая степень доминантности, подозрительность, дипломатичность, высокий интеллект и самоконтроль. Также они характеризуются сдержанностью, практичностью. Наиболее значимыми терминальными ценностями являются ценности активной деятельной жизни, максимально полное использование своих возможностей, материально обеспеченная жизнь, интеллектуальное развитие, уверенность в себе. К выраженным инструментальным ценностям относятся аккуратность, образованность, рационализм, смелость в отстаивании своих взглядов, твердость воли.

К основным личностным особенностям, взаимосвязанным с эмоциональным выгоранием у руководителей образовательных учреждений, принимавшим участие в исследовании, относятся эмоциональная нестабильность, излишняя сдержанность, подозрительность, тревожность, низкая нормативность поведения и напряженность.

К основным ценностям, взаимосвязанным с синдромом эмоционального выгорания у руководителей средних общеобразовательных школ, относятся терминальные

ценности: жизненная мудрость, интересная работа, материально обеспеченная жизнь, уважение окружающих и друзей, работа над собой, самосовершенствование, свобода, самостоятельность, хорошие отношения в семье, уверенность в себе, а также инструментальные ценности: непримиримость к недостаткам, смелость в отстаивании своих взглядов, терпимость и эффективность в делах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1982. 124 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2016. 288 с.
3. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕР СЭ, 2006. 528 с.
4. Китаев-Смык Л.А. Организм и стресс: стресс жизни и стресс смерти. М.: Смысл, 2012. 570 с.
5. Рытенкова Ю.Н. Эмоциональное выгорание как психологическая проблема: методологический аспект // Наука и образование сегодня. 2018. № 2. С. 82–84.
6. Волкова Н.В., Долгих Д.Р. Эмоциональное выгорание: симптоматика, группы риска и стадии процесса // Проблемы теории и практики управления развитием социально-экономических систем: сборник материалов XIV Всероссийской научно-практической конференции. Махачкала: Дагестанский государственный технический университет, 2017. С. 103–107.
7. Беляева Е.А., Рыжкова И.В. Эмоциональное выгорание: профессия и её влияние на стрессоустойчивость личности // Специалисты АПК нового поколения: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. Саратов: ЦеСАин, 2018. С. 66–69.
8. Бойко В.В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. СПб.: Сударыня, 1999. 278 с.
9. Кравчук Н.Н. Эмоциональное выгорание сотрудников: выявление и методы лечения // Наука и практика регионов. 2017. № 3. С. 65–68.
10. Цуцунава М.Р. Эмоциональное выгорание – потерянный смысл в жизни // Специалист здравоохранения. 2016. № 10. С. 32–35.
11. Ларина А.Т. Роль эмоционального интеллекта в предотвращении эмоционального выгорания педагогов // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 10-4. С. 121–123.
12. Глущенко О.П., Петрова Н.В. Эмоциональное выгорание как детерминанта посттравматических стрессовых расстройств у сотрудников полиции // Вестник Краснодарского университета МВД России. 2016. № 3. С. 244–247.
13. Долгова В.И., Гольева Г.Ю., Кунилова А.А. Эмоциональное выгорание педагогов как деформация личности // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 8-1. С. 106–110.
14. Филинберг И.Н., Васильева В.В., Косарева Е.И. Некоторые аспекты синдрома эмоционального выгорания преподавателей // Психология, социология и педагогика. 2016. № 6. С. 66–69.
15. Полунина О.В. Увлечённость работой и профессиональное выгорание: особенности взаимосвязей // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 1. С. 78–85.
16. Бичурина Д.А. Деятельность руководителей и психическое выгорание – анализ научно-методологических подходов // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2017. Т. 2. С. 169–173.
17. Анненкова Н.В. Компетенции и эмоциональное выгорание государственных гражданских служащих // Развитие профессионализма. 2016. № 1. С. 185–186.
18. Абдурахманов Р.А., Глебская О.В. Инновации в образовании и эмоциональное выгорание педагогов // Психология обучения. 2018. № 11. С. 34–43.
19. Психодиагностика / под ред. А.Н. Кошелевой, В.В. Хороших. М.: Юрайт, 2018. 373 с.
20. Фломина М.В. Особенности ценностных ориентаций разных возрастных групп в России и Азербайджане // Вопросы Психологии. 2009. № 6. С. 71–80.

REFERENCES

1. Sele G. *Stress bez distressa* [Stress without distress]. Moscow, Progress Publ., 1982. 124 p.
2. Ananayev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniya* [A man as an object of cognition]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2016. 288 p.
3. Bodrov V.A. *Psikhologicheskiy stress: razvitie i preodolenie* [Psychological stress: development and overcoming]. Moscow, PER SE Publ., 2006. 528 p.
4. Kitaev-Smyk L.A. *Organizm i stress: stress zhizni i stress smerti* [Organism and stress: stress of life and stress of death]. Moscow, Smysl Publ., 2012. 570 p.
5. Rytenkova Yu.N. Emotional burnout as a psychological problem: methodological aspect. *Nauka i obrazovanie segodnya*, 2018, no. 2, pp. 82–84.
6. Volkova N.V., Dolgikh D.R. Emotional burnout: symptoms, risk groups and process stages. *Problemy teorii i praktiki upravleniya razvitiem sotsialno-ekonomicheskikh sistem: sbornik materialov XIV Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Makhachkala, Dagestanskiy gosudarstvennyy tekhnicheskii universitet Publ., 2017, pp. 103–107.
7. Belyaeva E.A., Ryzhkova I.V. Emotional burnout: profession and its influence on stress resistance of a person. *Spetsialisty APK novogo pokoleniya: sbornik statey Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Saratov, TseSAin Publ., 2018, pp. 66–69.
8. Boyko V.V. *Sindrom emotsionalnogo vygoraniya v professionalnom obshchenii* ["Emotional burnout" syndrome in professional communication]. Sankt Petersburg, Sudarynya Publ., 1999. 278 p.
9. Kravchuk N.N. Emotional burnout of employees: detection and treatment. *Nauka i praktika regionov*, 2017, no. 3, pp. 65–68.
10. Tsutsunava M.R. Emotional burnout – the loss of life points. *Spetsialist zdravookhraneniya*, 2016, no. 10, pp. 32–35.
11. Larina A.T. The role of emotional mental power in preventing teachers' burnout. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal*, 2016, no. 10-4, pp. 121–123.
12. Glushchenko O.P., Petrova N.V. Emotional burnout as a determinant of post-traumatic stress disorder in the police. *Vestnik Krasnodarskogo universiteta MVD Rossii*, 2016, no. 3, pp. 244–247.
13. Dolgova V.I., Goleva G.Yu., Kunilova A.A. Emotional burnout of teachers as personality deformation.

- Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, 2016, no. 8-1, pp. 106–110.
14. Filinberg I.N., Vasileva V.V., Kosareva E.I. Some aspects of the syndrome of emotional burnout of teachers. *Psikhologiya, sotsiologiya i pedagogika*, 2016, no. 6, pp. 66–69.
15. Polunina O.V. Work engagement and professional burnout: correlation' peculiarities. *Psikhologicheskij zhurnal*, 2009, vol. 30, no. 1, pp. 78–85.
16. Buchurina D.A. Activity of managers and mental burnout – the analysis of scientific-methodological approaches. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal Kontsept*, 2017, vol. 2, pp. 169–173.
17. Annenkova N.V. Competences and civil servants' emotional burnout. *Razvitie professionalizma*, 2016, no. 1, pp. 185–186.
18. Abdurakhmanov R.A., Glebskaya O.V. Innovations in education and emotional burnout of teachers. *Psikhologiya obucheniya*, 2018, no. 11, pp. 34–43.
19. Kosheleva A.N., Khoroshikh V.V., eds. *Psikhodiagnostika* [Psychodiagnosis]. Moscow, Yurayt Publ., 2018. 373 p.
20. Flomina M.V. Characteristics of value orientations in different age groups in Russia and Azerbaijan. *Voprosy Psikhologii*, 2009, no. 6, pp. 71–80.

THE INTERRELATION OF THE EMOTIONAL BURNOUT AND PERSONAL CHARACTERISTICS OF HEADS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

© 2019

G.A. Vinogradova, Doctor of Sciences (Psychology),
professor of Chair “Preschool Pedagogy, Applied Psychology”
R.F. Abdrakhimova, graduate student of Chair “Preschool Pedagogy, Applied Psychology”
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: emotional burnout syndrome; value-based orientations; heads of educational institutions.

Abstract: The paper studies the emotional burnout of heads of educational institutions and its interrelation with personal characteristics and value-based orientations. The relevance of the subject under the study is caused by the emerging contradiction between the manager's active self-fulfillment and the deficiency of personal resources. It leads to the development of stable negative emotional states of the heads of educational institutions manifested in defatigation and overtiredness. Forty directors of educational institutions of Togliatti were selected for the research. In the study, the authors reveal the personal characteristics of directors of educational institutions, their value-based orientations and carry out the analysis of influence on their emotional burnout. The study determined that a third of respondents participated in the research had a high level of psychoemotional strain and stress that triggered the development of certain emotional burnout symptoms. The main personal characteristics interrelated with the emotional burnout of the study group of directors of educational institutions are emotional instability, excessive restraint, suspiciousness, anxiety, low behavior normativity, and tension. The study identified the statistically significant interrelations between the emotional burnout syndrome of heads of educational institutions and terminal and instrumental values such as wisdom of life, interesting job, prosperous life, the respect of others and friends, self-improvement, self-perfection, freedom, independence, good family relations, self-confidence, uncompromising attitude to deficiencies, courage in standing one's ground, tolerance and efficiency in activities.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ

© 2019

Г.А. Виноградова, доктор психологических наук,
профессор кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология»
С.М. Харитонов, магистрант кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: педагог; мотивационно-потребностная сфера личности; профессиональная мотивация; синдром эмоционального выгорания личности (СЭВ).

Аннотация: На современном этапе развития общества система образования переживает этап активной модернизации, что, в свою очередь, предъявляет ряд новых требований к преподавателям, таких как компетентность в рамках своей сферы деятельности, педагогическое мастерство, а также заинтересованность и профессиональная мотивированность, максимальное включение в педагогический процесс и самореализация в новых условиях трудовой деятельности. Актуальность исследования взаимосвязи профессиональной мотивации и синдрома эмоционального выгорания педагогов обусловлена высокой социальной значимостью их профессиональной деятельности.

В статье предпринята попытка поиска психологических условий предупреждения возникновения синдрома эмоционального выгорания педагогов. На основании результатов корреляционного анализа в качестве такого условия предлагается рассматривать профессиональную мотивацию личности.

В проведенном исследовании участвовали преподаватели общеобразовательных школ г. о. Тольятти в количестве 82 человек от 24 до 65 лет. Половое соотношение в выборке выражается в сочетании 62 женщин и 20 мужчин.

Полученные данные свидетельствуют о существовании достоверных прямых и обратных взаимосвязей между выраженностью таких явлений, как синдром эмоционального выгорания и мотивационно-потребностная сфера в педагогической деятельности преподавателей. Так, установка личности педагога в первую очередь на эгоизм, деньги способствует формированию и развитию синдрома эмоционального выгорания, его фаз и симптомов. Внешняя мотивация выбора и в последующем ее реализация в педагогической деятельности способствует тому, что у учителя формируются симптомы эмоционального выгорания. Чем выше у педагога мотивация достижения, тем в меньшей степени формируются симптомы эмоционального выгорания.

ВВЕДЕНИЕ

Современные условия в социально-экономической сфере жизни дают понимание того, что синдром эмоционального выгорания на настоящий момент является наиболее актуальной проблемой в психологии, в первую очередь по причине ярко выраженных отрицательных последствий для личности педагога, что проявляется в появлении и дальнейшем развитии негативных социально-психологических установок в отношении себя, своей профессии, окружающих людей, коллег и родственников. Постепенным следствием эмоционального выгорания становятся постоянное чувство собственной несостоятельности как личности, так и профессионала, безразличие к своей деятельности, нивелирование и дальнейшая утрата жизненных ценностей. Происходит резкое падение внутреннего ресурса специалиста, проявляются психосоматические заболевания и множество иных симптомов.

Все вышеперечисленное заставляет исследователей обращаться к изучению проблемы синдрома эмоционального выгорания. Первые исследования эмоционального выгорания в отечественной психологии проводились преимущественно на педагогических работников. Так, Л.Н. Бабинцева отмечала высокие нагрузки на эмоциональную сферу педагога, связанные с противоречивостью необходимых в профессиональной деятельности качеств личности – требовательности и строгости, с одной стороны, и необходимости смягчения, с другой [1]. Последующие исследования проблемы эмоционального выгорания в отечественной психоло-

гии были связаны с развитием психологии труда и направлены на изучение особенностей профессиональной деятельности работников социальной сферы [2; 3].

В целом можно выделить два подхода: с позиции экзистенциального подхода и с позиции теории стресса. Экзистенциальный подход в первую очередь представлен исследованиями Н.В. Гришиной, которая утверждала, что причиной эмоционального выгорания личности является искажение ценностно-смысловой сферы жизни человека. Одним из последствий также является появление экзистенциального состояния. Автор занимает четкую позицию, определяя связь эмоционального выгорания с утратой ощущения смысла жизни либо в особых случаях – с проявлением экзистенциального невроза. С другой стороны, как считает исследователь, этот синдром имеет и положительную сторону: у личности появляется возможность изменить ключевые жизненные установки и позиции, открыть новые горизонты и по-новому взглянуть на некоторые важные аспекты своей деятельности [4].

С позиции теории стресса эмоциональное выгорание рассматривал В.Е. Орел, который изучал данный феномен как ответную реакцию на множественные и продолжительные стрессы в рабочее время и во время межличностного общения. По мнению исследователя, синдром эмоционального выгорания выступает как профессиональный феномен, который характеризуется физическим, эмоциональным и умственным истощением, проявляясь в основном в профессиях, связанных с социальной работой [5].

В качестве отдельного подхода необходимо отметить исследование В.В. Бойко, который сформулировал позицию, что процесс эмоционального выгорания – это специфический механизм психологической защиты, который проявляется в полном или частичном исключении эмоционального компонента из поведения как ответе на обозначенные психотравмирующие воздействия извне. Также автор высказывает мысль, что выгорание является динамическим процессом, который возникает и развивается этапами по схеме развития стрессового состояния. Выгорание оказывает крайне негативное влияние на развитие личности работника, его дальнейшую профессиональную деятельность, взаимоотношения с коллегами по работе и руководством, а также приводит к профессиональной деформации в дальнейшем [6].

В зарубежной психологии в настоящее время отсутствует единый взгляд на причины, механизмы возникновения и динамику синдрома эмоционального выгорания. Психологи указывают на несколько моделей, которые достаточно емко описывают феномен эмоционального выгорания.

Приверженцы однофакторной модели эмоционального выгорания считают основным фактором этого явления истощение [7; 8]. Дисгармония, эмоциональные переживания и нарушения в поведенческой модели являются лишь следствием. В рамках двухфакторной модели предлагается рассматривать синдром выгорания в виде двухмерной конструкции, состоящей из эмоционального истощения (проявление симптомов в виде жалоб на здоровье, физическое и нервное напряжение) и деперсонализации (происходят изменения в межличностной сфере и самоотношении специалиста) [9].

Наиболее распространена трехфакторная модель, в которой синдром эмоционального выгорания рассматривается в качестве ответа на длительные стрессы в процессе профессиональной деятельности и межличностного общения [10; 11]. Данная модель выгорания включает в себя три компонента – эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личностных достижений [12].

Проблемы эмоционального выгорания, в частности специфики его проявления в профессиональной педагогической деятельности, представлены в исследованиях М.Н. Усмановой, которая соотносила данный синдром с кризисами профессионального становления педагогов [13], Е.Ю. Компана, который выделял факторы, провоцирующие эмоциональное «угасание» педагогов [14], О.И. Каяшевой, которая связывала эмоциональное выгорание педагогов с их перфекционизмом [15].

Отметим, что исследователями были определены факторы, способствующие повышению уровня стресса «помогающих» профессий, влияющие на возникновение и развитие синдрома эмоционального выгорания. Преподавательскую деятельность первоначально рассматривают как стрессогенную и изучают с позиции возможности возникновения синдрома эмоционального выгорания [16; 17]. Это связано в первую очередь с тем, что повышается уровень требования со стороны как родителей, руководства, так и всего общества к личностным и профессиональным качествам педагогов; во-вторых, увеличивается их трудовая нагрузка, интенсивность профессиональной деятельности с эмоциональ-

ными перегрузками, большим количеством социальных контактов в течение рабочего дня. Эти и многие другие особенности профессиональной деятельности учителя способствуют тому, что он становится уязвимым в отношении формирования синдрома эмоционального выгорания [18–20].

Интенсивно модернизирующаяся система образования ставит перед педагогами не только необходимость быть высококвалифицированными и компетентными в своей области знаний, но и необходимость в заинтересованности и профессиональной мотивированности, активном включении и самореализации в новых условиях трудовой деятельности. Данное обстоятельство, на наш взгляд, может являться психологическим условием профилактики возникновения синдрома эмоционального выгорания педагогов.

Цель исследования – установление особенностей взаимосвязи между профессиональной мотивацией и эмоциональным выгоранием педагогов.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследовании приняли участие педагоги в количестве 82 человек в возрасте от 24 до 65 лет (62 женщины, 20 мужчин). Для исследования профессиональной мотивации использовалась методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной [21], мотивация успеха и боязнь неудачи А.А. Реана [22], методика «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчаровой [23]. Для исследования синдрома эмоционального выгорания применялась методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко [6]. Математико-статистическая обработка полученных результатов проводилась в пакете статистического анализа SPSS Statistics 22.0.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

На рис. 1 представлены результаты исследования эмоционального выгорания педагогов по методике В.В. Бойко и показан уровень сформированности разных фаз выгорания в данной выборке испытуемых.

Опираясь на рис. 1, можем отметить, что фаза резистентности сформирована у 46 % педагогов, участвующих в исследовании. Это свидетельствует о том, что у них в достаточной степени развит механизм сопротивления стрессогенным факторам профессии.

Фаза напряжения полностью сформирована у 18 % педагогов. Им свойственно выраженное тревожное состояние, психоэмоциональная напряженность как следствие длительного воздействия психотравмирующих факторов.

Для 21 % педагогов, участвующих в исследовании, характерна сформированность фазы истощения. Это выражается в первую очередь в ослаблении и сокращении эмоциональных ресурсов профессионалов, снижении их эмоционально-психического тонуса.

В стадии формирования все три фазы эмоционального выгорания находятся у трети испытуемых: фаза напряжения – у 32 %, фаза резистентности – у 32 %, фаза истощения – у 36 %.

Таким образом, результаты исследования эмоционального выгорания педагогов свидетельствуют о том,

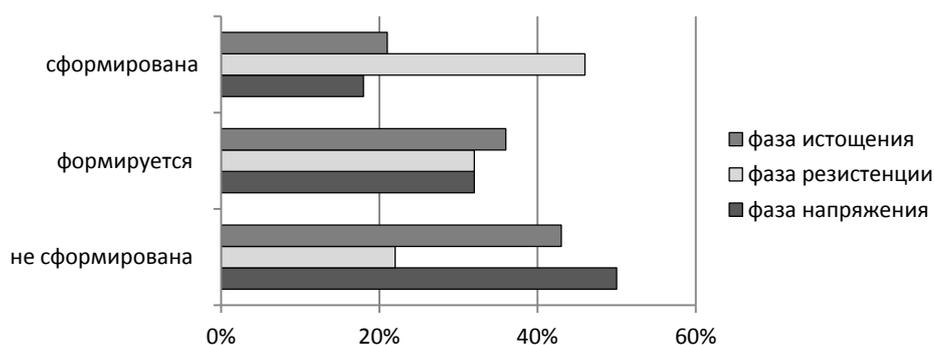


Рис. 1. Сформированность фаз синдрома эмоционального выгорания у педагогов

что большинство участников исследования находятся в состоянии переживания длительного стресса и нервно-психического напряжения. А это, в свою очередь, провоцирует развитие отдельных симптомов эмоционального выгорания.

Проанализируем особенности профессиональной мотивации педагогов по методике диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной. Результаты представлены на рис. 2.

Можно отметить, что высокий уровень выраженности у педагогов имеют такие шкалы, как «ориентация на альтруизм» (ср. знач. 8,6), с тенденцией к высокому также можем отнести ориентацию на процесс (ср. знач. 7,2). Все остальные шкалы имеют среднюю степень выраженности. Это свидетельствует о том, что учителями в их педагогической деятельности в большей степени движет интерес к делу, они могут легко увлечься каким-либо интересным делом, зачастую забывая о необходимости приводить его к результату. Они достаточно негативно относятся к рутинной бумажной работе, которая в школе заключается в написании отчетов, планов, заключений и т. д. Педагоги в своей профессиональной деятельности преимущественно ориентируются на альтруистические ценности, часто забывая о соб-

ственных интересах, в ущерб своему времени и финансовым возможностям. На наш взгляд, это достаточно ярко характеризует педагогическую деятельность, когда профессию учителя выбирают преимущественно по призванию.

Все остальные шкалы имеют среднюю степень выраженности, однако ориентация на эгоизм и ориентация на деньги имеют тенденцию к низкой степени. Это свидетельствует о том, что педагогам в своей профессиональной деятельности несвойственно руководствоваться эгоистическими мотивами, в общении с учащимися и коллегами ими движет желание оказать помощь, научить, подсказать, наставить, напутствовать, зачастую они забывают о своих материальных или временных возможностях и интересах.

Результаты исследования мотивации успеха и боязни неудачи (по методике А.А. Реана) свидетельствуют о том, что у педагогов отсутствует выраженный мотивационный полюс, однако мы можем говорить об определенной тенденции на неудачу. Мотивация на неудачу является негативной мотивацией. Активность педагогов зачастую связана с потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи. В основе всей деятельности педагогов лежит идея избегания и идея негативных ожиданий, то есть, начиная какое-либо дело, учитель

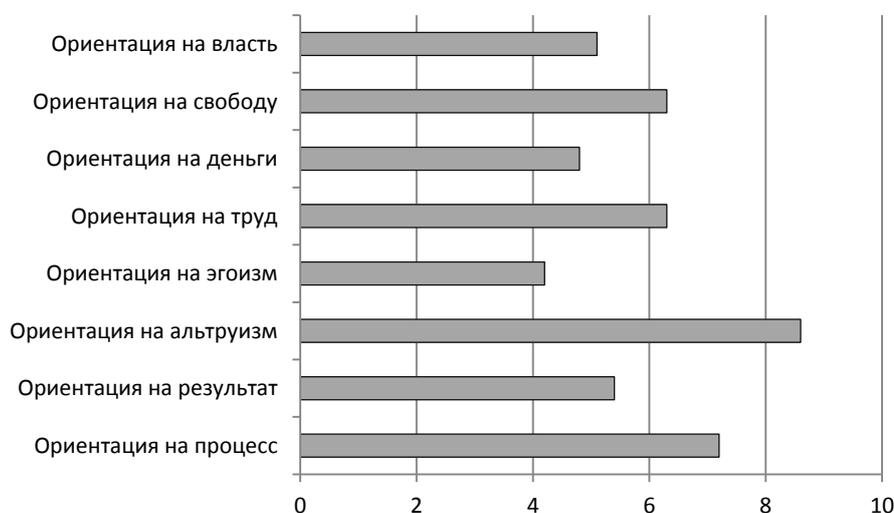


Рис. 2. Результаты диагностики социально-психологических установок личности педагогов в мотивационно-потребностной сфере по методике О.Ф. Потемкиной

заранее боится возможности неудачи, думает о путях избегания этой гипотетической неудачи, а не о способах достижения успеха. Мы предполагаем, что это обусловлено тем, что показателем деятельности педагога в современной школе является результативность его учеников, участие и победы в конкурсах и олимпиадах, успешность обучения и адекватность поведения учеников, то есть то, что не всегда зависит от личности, деятельности и усилий самого педагога. Частые разочарования, неоправданные усилия способствуют тому, что многие педагоги опускают руки, начинают перекладывать ответственность за успешность деятельности на третье лицо и, соответственно, избегать возможных трудностей и неудач.

Мотивы выбора профессии у педагогов по методике Р.В. Овчаровой представлены на рис. 3.

Опираясь на результаты, представленные на рис. 3, можем отметить, что при выборе своей профессии учителя преимущественно руководствуются внутренними социально значимыми мотивами (ср. знач. 22,3, высо-

кий уровень), а также внутренними индивидуально значимыми мотивами (ср. знач. 20,6, высокий уровень). Таким образом, выбирая свою профессию, педагоги ориентируются в первую очередь на то удовлетворение, которое она приносит и может приносить благодаря своему творческому характеру, возможности общения, руководства другими людьми и т. д. Внутренняя мотивация позволяет педагогам трудиться с удовольствием, без какого-либо внешнего давления. Внешняя мотивация у педагогов находится на среднем уровне выраженности, внешние отрицательные мотивы имеют тенденцию к низкому уровню.

В таблице 1 представлена матрица интеркорреляций между различными показателями профессиональной мотивации и симптомами каждой фазы эмоционального выгорания педагогов. В связи с большим количеством значимых взаимосвязей, для удобства анализа нами были выделены показатели профессиональной мотивации, которые имеют наибольшее количество значимых корреляций с симптомами эмоционального выгорания.

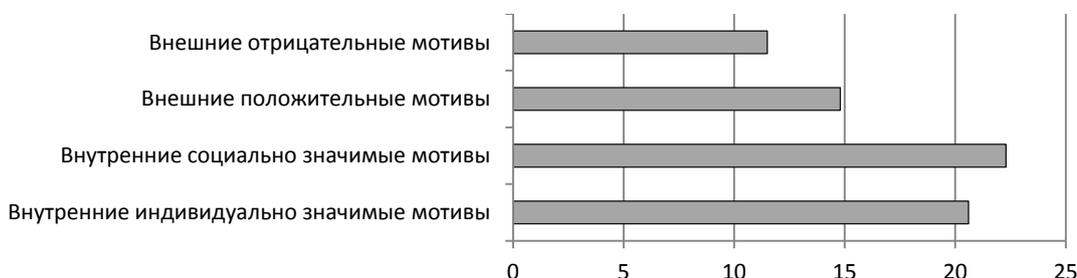


Рис. 3. Мотивы выбора профессии у педагогов по методике Р.В. Овчаровой

Таблица 1. Результаты корреляционного анализа профессиональной мотивации (по методике О.Ф. Потемкиной) и симптомами каждой фазы синдрома эмоционального выгорания у педагогов (коэффициент корреляции Пирсона)

	На процесс	На результат	На альтруизм	На эгоизм	На труд	На деньги	На свободу	На власть
Фаза напряжения								
ППО								
НС					-0,684*	0,673*		
ЗК						0,618*		
ТД	-0,634*	0,519*	-0,756**	0,609*	-0,591*	0,683*		
Фаза резистенции								
НЭР			-0,612*	0,633*			-0,634*	0,687*
ЭНД					-0,685*	0,734**	-0,752**	0,714**
РСЭ			-0,715**	0,738**				
РПО	-0,734**	0,698*			-0,518*	0,564*		
Фаза истощения								
ЭД	-0,682*	0,706**	-0,668*	0,702**				
ЭО	-0,519*	0,584*		0,618*	-0,671*	0,719**		
ЛО	-0,744**	0,718**	-0,607*	0,622*		0,726**		
ПН								

Примечание:

ППО – переживание психотравмирующих обстоятельств; НС – неудовлетворенность собой;
 ЗК – «загнанность в клетку»; ТД – тревога и депрессия; НЭР – неадекватное эмоциональное реагирование;
 ЭНД – эмоционально-нравственная дезориентация; РСЭ – расширение сферы экономики эмоций;
 РПО – редукция профессиональных обязанностей; ЭД – эмоциональный дефицит;
 ЭО – эмоциональная отстраненность; ЛО – личностная отстраненность;
 ПН – психосоматические и психовегетативные нарушения.

Отметим, что корреляционный анализ выявил достаточно большое количество положительных и отрицательных взаимосвязей между симптомами эмоционального выгорания и профессиональной мотивацией у педагогических работников. Наибольшее количество корреляционных связей с эмоциональным выгоранием имеют ориентация на эгоизм и на деньги, а также ориентация на альтруизм, причем выраженность ориентации на альтруизм обратно пропорциональна развитию практически всех симптомов эмоционального выгорания, а ориентация на эгоизм и на деньги прямо пропорциональна. Рассмотрим и проинтерпретируем более подробно.

Следует отметить, что чем в большей степени педагог в своей профессиональной деятельности ориентируется на альтруистические и гуманистические ценностные ориентации, чем в большей степени его педагогическая практика строится вокруг потребности помочь (научить, наставить и т. п.), чем в меньшей степени им руководствуют эгоцентрические мотивы самоутверждения, власти, тем с меньшей вероятностью он будет переживать личностную тревогу, разочаровываться в себе, в выбранной профессии или месте работы. Чем больше выражена альтруистическая направленность в педагогической деятельности у учителя, тем меньше он подвержен формированию такого симптома, как «неадекватное эмоциональное реагирование» и «расширение сферы экономии эмоций». Относительно фазы «истощения» мы также можем говорить о выраженной корреляционной связи между альтруистической и эгоистической направленностью и такими симптомами, как «эмоциональный дефицит», «эмоциональная отстраненность» и «личностная отстраненность». Это говорит о том, что чем больше профессиональная деятельность учителя направлена на удовлетворение эгоцентрических мотивов и потребностей, тем меньше он способен на сочувствие, соучастие, сопереживание; вместо этого в межличностном пространстве появляется грубость, резкость, раздражительность. В последующем учитель исключает из своей сферы профессиональной деятельности какие-либо эмоции, научается работать «на автомате», не включаясь ни эмоционально, ни личностно. Таким образом, мы можем утверждать, что именно альтруистическая мотивация педагогической деятельности может являться неким профилактическим фактором эмоционального выгорания.

Были выявлены положительные и отрицательные корреляционные связи между симптомами эмоционального выгорания и ориентацией на труд и деньги. Так, чем в большей степени у педагога выражена ориентация на деньги, то есть чем больше он сосредоточен на своей заработной плате (а у педагогов она в большинстве своем более чем недостаточна), чем больше он думает и направляет свою деятельность на дополнительный заработок (репетиторство, вторая работа, большая почасовая нагрузка), тем в большей степени он становится недовольным собой, своей профессией, обязанностями. У него появляется чувство беспомощности, ощущение того, что ничего нельзя изменить, что, соответственно, приводит к развитию личностной тревожности, разочарованию в себе, профессии, месте работы.

Чем в большей степени профессионал ориентируется в своей деятельности именно на труд, который при-

носит ему большую радость, удовольствие, что, соответственно, способствует его личностному и профессиональному росту, тем в меньшей степени у него развиваются такие симптомы, как «эмоционально-нравственная дезориентация», а также «редукция профессиональных обязанностей». Постоянное стремление улучшить свое материальное благосостояние способствует тому, что в процессе профессиональной педагогической деятельности учитель начинает исключать эмоции не только из сферы своей профессиональной деятельности, но и из других сфер жизнедеятельности.

Корреляционный анализ также позволил выявить прямые и обратные взаимосвязи между симптомами эмоционального выгорания и ориентацией на процесс и результат. Таким образом, чем в большей степени педагогами движет интерес к своему делу, чем больше они уделяют внимание не рутинной бумажной работе, а педагогическому и воспитательному процессу, тем в меньшей степени у них развиваются тревожные состояния, тем меньше они стремятся сократить или облегчить себе обязанности, которые требуют эмоциональных затрат. Направленность в педагогической деятельности исключительно на результат (а в современных школах результатом является зачастую не столько реальный показатель обученности учеников, сколько правильно и красиво составленные и вовремя сданные отчет, программа, заполненные журналы и т. д.), тем в меньшей степени учитель способен к сочувствию, соучастию, сопереживанию, он начинает лично и эмоционально отстраняться от непосредственного межличностного взаимодействия с учащимися и коллегами.

Выраженная направленность у педагога на власть, то есть стремление доминировать, властвовать, управлять, способствует развитию неадекватного эмоционального реагирования, эмоционально-нравственной дезориентации и личностной отстраненности в процессе профессиональной педагогической деятельности.

Проанализируем результаты корреляционного анализа между симптомами эмоционального выгорания и типом мотивации при выборе профессии педагога (таблица 2).

Корреляционный анализ позволил выявить положительные и отрицательные взаимосвязи между симптомами эмоционального выгорания и типом мотивации у педагогов. При этом отметим, что внутренняя мотивация имеет обратную зависимость, то есть чем в большей степени у педагога выражена внутренняя индивидуальная и социальная мотивация, тем в меньшей степени он подвержен риску эмоционального выгорания. Прямая корреляция была выявлена с внешней положительной и отрицательной мотивацией, то есть внешняя мотивация выбора и в последующем реализация педагогической деятельности способствует тому, что у учителя формируются симптомы эмоционального выгорания.

Анализ взаимосвязей между эмоциональным выгоранием и мотивацией достижения (или избегания неудачи) позволил определить, что чем выше у учителя мотивация достижения, тем в меньшей степени формируются симптомы эмоционального выгорания.

Таким образом, корреляционный анализ подтвердил выдвинутое нами предположение о том, что профессиональная мотивация является одним из факторов

Таблица 2. Результаты корреляционного анализа профессиональной мотивации (по методикам Р.В. Овчаровой, А.А. Реана) и симптомами каждой фазы синдрома эмоционального выгорания у педагогов (коэффициент корреляции Пирсона)

	Внутренние индивидуально значимые мотивы	Внутренние социально значимые мотивы	Внешние положительные мотивы	Внешние отрицательные мотивы	Методика А.А. Реана
Фаза напряжения					
ППО	-0,624*				-0,504*
НС					
ЗК	-0,618*				
ТД	-0,683*	-0,523*			-0,624*
Фаза резистенции					
НЭР		-0,615*	0,582*	0,748**	-0,615*
ЭНД	-0,714**			0,714**	-0,626*
РСЭ		-0,734**	0,634*		
РПО	-0,752**	-0,705**		0,683*	-0,632*
Фаза истощения					
ЭД					
ЭО	-0,698*	-0,631*	0,719**	0,721**	-0,714**
ЛО	-0,603*	-0,728**	0,731**	0,734**	-0,426**
ПН	-0,708**			0,768**	

Примечание:

ППО – переживание психотравмирующих обстоятельств; НС – неудовлетворенность собой; ЗК – «зажатность в клетку»; ТД – тревога и депрессия; НЭР – неадекватное эмоциональное реагирование; ЭНД – эмоционально-нравственная дезориентация; РСЭ – расширение сферы экономики эмоций; РПО – редукция профессиональных обязанностей; ЭД – эмоциональный дефицит; ЭО – эмоциональная отстраненность; ЛО – личностная отстраненность; ПН – психосоматические и психовегетативные нарушения.

профилактики эмоционального выгорания педагогов, то есть существует взаимосвязь между названными параметрами. При этом чем в большей степени у личности выражена внутренняя мотивация, тем в меньшей степени она подвержена формированию симптомов эмоционального выгорания.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

1. У большинства педагогов школ, участвовавших в исследовании, а это 46 % от общего числа выборки, фаза резистентности синдрома эмоционального выгорания сформирована. Это дает основание утверждать, что развиты механизмы сопротивления и психологических защит. У 18 % испытуемых была выявлена сформированность фазы напряжения. Это говорит о том, что психоэмоциональное состояние педагогов находится в тревожной стадии, которое обусловлено усилением психотравмирующих факторов или их изматывающим постоянством. Фаза истощения сформирована у 21 % испытуемых, ее характеризует снижение эмоционального тонуса, оскудение психических ресурсов. Фаза напряжения не сформирована у 50 % респондентов (20 человек из общего числа выборки). У 43 % педагогов не сформирована фаза истощения.

2. Социально-психологические установки в мотивационно-потребностной сфере у участников исследования характеризуются выраженным альтруизмом, а также ориентацией в своей деятельности преимущественно на процесс, а не на результат. Респондентам несвойственно руководствоваться эгоистическими мотивами, в общении с учащимися, коллегами ими движет желание оказать помощь, научить, подсказать, наставить,

напасть, зачастую они забывают о своих материальных или временных возможностях и интересах.

3. Мотивационный полюс педагогов, участвовавших в исследовании, характеризуется отсутствием ярко выраженной направленности на успех или боязнь неудачи, однако присутствует тенденция на неудачу, то есть активность педагогов зачастую связана с потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи.

4. При выборе профессии учителя респонденты преимущественно руководствовались внутренними социально значимыми мотивами, а также внутренними индивидуально значимыми мотивами.

5. Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о том, что существуют достоверные прямые и обратные взаимосвязи между выраженностью синдрома эмоционального выгорания и мотивационно-потребностной сферой в профессиональной деятельности педагогов. Так, установка личности педагога в первую очередь на эгоизм, деньги способствует формированию и развитию синдрома эмоционального выгорания, его фаз и симптомов. Внешняя мотивация выбора и в последующем реализации педагогической деятельности способствует тому, что у учителя формируются симптомы эмоционального выгорания. Чем выше у учителя мотивация достижения, тем в меньшей степени формируются симптомы эмоционального выгорания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабинцева Л.Н. Развитие социально-психологической компетентности как ресурс профилактики «эмоционального выгорания» у педагогов // Педагогический имидж. 2017. № 3. С. 118–125.

2. Жеребкина В.Ф., Сиврикова Н.В. Взаимосвязь эмоционального выгорания педагогов с их удовлетворенностью различными сторонами образовательного процесса // Вестник ВЭГУ. 2017. № 5. С. 60–67.
3. Горбушина А.В., Федосимова Д.А. Особенности эмоционального выгорания у педагогов с разным стажем профессиональной деятельности // Мир педагогики и психологии. 2017. № 8. С. 116–125.
4. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2008. 544 с.
5. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 90–101.
6. Бойко В.В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. СПб.: Сударыня, 2009. 278 с.
7. Аронсон Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию. М.: Аспект Пресс, 1998. 517 с.
8. Джексон П. Импровизация в тренинге. СПб.: Питер, 2002. 256 с.
9. Saboori F., Pishghadam R. English Language Teachers' Burnout Within the Cultural Dimensions Framework // Asia-Pacific education researcher. 2016. Vol. 25. № 4. P. 677–687.
10. Водопьянова Н.Е., Никифоров Г.С. Теоретические аспекты профилактики и коррекции профессионального выгорания // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика. 2013. № 2. С. 4–14.
11. Ghanizadeh A., Jahedizadeh S. EFL teachers' teaching style, creativity, and burnout: A path analysis approach // Cogent Education. 2016. Vol. 3. P. 1–17.
12. Merida-Lopez S., Extremera N. Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review // International Journal of Educational Research. 2017. Vol. 85. P. 121–130.
13. Усманова М.Н., Бафаев М.М., Остонов Ш.Ш. Симптомы эмоционального выгорания современного педагога // Наука. Мысль. 2014. № 10. С. 23–32.
14. Компан Е.Ю., Костина Н.В. Факторы формирования и развития синдрома профессионального угасания // Ежегодник Российского психологического общества: материалы III Всероссийского съезда психологов. СПб.: СПбГУ, 2003. Т. 4. С. 335–337.
15. Каяшева О.И. Перфекционизм как фактор развития синдрома эмоционального выгорания преподавателей высшей школы // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2018. № 4. С. 64–70.
16. Костин Е.Ю. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2013. № 2. С. 40–44.
17. Катцова А.П. Особенности синдрома эмоционального выгорания у педагогов, работающих в школах при больницах // Человеческий капитал. 2017. № 9. С. 98–102.
18. Алексеева Е.Е. Психологический тренинг профилактики эмоционального выгорания и профессиональной дезадаптации педагогов // Дошкольная педагогика. 2010. № 10. С. 52–57.
19. Перепелкина Л.К. Профилактика синдрома эмоционального выгорания педагогов // Наука и социум: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Новосибирск: Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы, 2016. С. 121–124.
20. Черкашина Е.Ю., Высоцкая Н.В. Предварительные итоги исследования эмоционального выгорания педагогов высшей школы // Теория и практика общественного развития. 2015. № 18. С. 24–26.
21. Потемкина О.Ф., Романова Е.С. Графические методы в психологической диагностике. М.: Дидакт, 1991. 164 с.
22. Реан А.А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования, практикум. СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. 255 с.
23. Овчарова Р.В. Практическая психология образования. Курган: Курганский гос. ун-т, 2001. 210 с.

REFERENCES

1. Babintseva L.N. Development of Socio-Psychological Competence as a Resource for the Prevention of the “Emotional Burnout” Among Teachers. *Pedagogicheskiy imidzh*, 2017, no. 3, pp. 118–125.
2. Zhrebkina V.F., Sivrikova N.V. Interrelation between Emotional Burnout of Teachers and Satisfaction with Various Aspects of Educational Process. *Vestnik VEGU*, 2017, no. 5, pp. 60–67.
3. Gorbushina A.V., Fedosimova D.A. Features of emotional burnout in teachers with different professional experience. *Mir pedagogiki i psikhologii*, 2017, no. 8, pp. 116–125.
4. Grishina N.V. *Psikhologiya konflikta* [Conflict psychology]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2008. 544 p.
5. Orel V.E. The phenomenon of “burnout” in foreign psychology: the empirical studies. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2001, vol. 22, no. 1, pp. 90–101.
6. Boyko V.V. *Sindrom emotsionalnogo vygoraniya v professionalnom obshchenii* [“Emotional burnout” syndrome in professional communication]. Sankt Petersburg, Sudarynya Publ., 2009. 278 p.
7. Aronson E. *Obshchestvennoe zhivotnoe. Vvedenie v sotsialnuyu psikhologiyu* [The social animal. Introduction in social psychology]. Moscow, Aspekt Press Publ., 1998. 517 p.
8. Dzhekson P. *Improvizatsiya v treninge* [The inspirational trainer: making your training flexible, spontaneous and creative]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2002. 256 p.
9. Saboori F., Pishghadam R. English Language Teachers' Burnout Within the Cultural Dimensions Framework. *Asia-Pacific education researcher*, 2016, vol. 25, no. 4, pp. 677–687.
10. Vodopyanova N.E., Nikiforov G.S. The theoretical aspects of prevention and correction of job burnout. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya i pedagogika*, 2013, no. 2, pp. 4–14.
11. Ghanizadeh A., Jahedizadeh S. EFL teachers' teaching style, creativity, and burnout: A path analysis approach. *Cogent Education*, 2016, vol. 3, pp. 1–17.

12. Merida-Lopez S., Extremera N. Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 2017, vol. 85, pp. 121–130.
13. Usmanova M.N., Bafaev M.M., Ostonov Sh.Sh. Symptoms of emotional burning out of the modern teacher. *Nauka. Mysl*, 2014, no. 10, pp. 23–32.
14. Kompan E.Yu., Kostina N.V. The factors of formation and development of the occupational decay syndrome. *Ezhegodnik Rossiyskogo psikhologicheskogo obshchestva: materialy III Vserossiyskogo sezda psikhologov*. Sankt Petersburg, SPbGU Publ., 2013. Vol. 4, pp. 335–337.
15. Kayasheva O.I. Perfectionism as a factor of development of the syndrome of emotional burnout of teachers of a higher school. *Vektor nauki Tolyatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2018, no. 4, pp. 64–70.
16. Kostin E.Yu. Emotional burning-out in the professional activity of pre-school teachers. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholokhova. Pedagogika i psikhologiya*, 2013, no. 2, pp. 40–44.
17. Kattsova A.P. Emotional burnout of teachers working at hospital schools. *Chelovecheskiy kapital*, 2017, no. 9, pp. 98–102.
18. Alekseeva E.E. Mindset training of prophylaxis of the emotional burnout and occupational maladaptation of teachers. *Doshkolnaya pedagogika*, 2010, no. 10, pp. 52–57.
19. Perepelkina L.K. Prevention of syndrome of emotional “burnout” of teachers. *Nauka i sotsium: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Novosibirsk, Sibirskiy institut prakticheskoy psikhologii, pedagogiki i sotsialnoy raboty Publ., 2016, pp. 121–124.
20. Cherkashina E.Yu., Vysotskaya N.V. The interim results of the research of university professors’ burnout. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*, 2015, no. 18, pp. 24–26.
21. Potemkina O.F., Romanova E.S. *Graficheskie metody v psikhologicheskoy diagnostike* [Graphical methods in psychological diagnosis]. Moscow, Didakt Publ., 1991. 164 p.
22. Rean A.A. *Psikhologiya i psikhodiagnostika lichnosti. Teoriya, metody issledovaniya, praktikum* [Psychology and psychodiagnosics of a person. Theory, methods of study, practicum]. Sankt Petersburg, Praym-Evroznak Publ., 2006. 255 p.
23. Ovcharova R.V. *Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya* [Practical educational psychology]. Kurgan, Kurganskiy gos. un-t Publ., 2001. 210 p.

THE INTERRELATION OF PROFESSIONAL MOTIVATION AND EMOTIONAL BURNOUT OF TEACHERS

© 2019

G.A. Vinogradova, Doctor of Sciences (Psychology),
professor of Chair “Preschool Pedagogy, Applied Psychology”
S.M. Kharitonov, graduate student of Chair “Preschool Pedagogy, Applied Psychology”
Tolyatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: teacher; motivation and need sphere of a personality; professional motivation; syndrome of emotional burnout of a personality.

Abstract: At the present stage of development of the society, the education system is actively modernized what, in its turn, places new demands on teachers such as the competence in the field of knowledge, pedagogical skill, as well as the personal interest and professional motivation, maximal involvement in the educational process and self-fulfillment in new conditions of professional activity. The relevance of the study of the interrelation of professional motivation and the emotional burnout syndrome of teachers is caused by the high social importance of their professional activity.

The paper makes an attempt to search for the psychological conditions to prevent the emergence of the emotional burnout syndrome of teachers. Based on the results of the correlation analysis, the authors suggest considering the professional motivation of a personality as such a condition.

82 teachers from comprehensive schools of the city district of Togliatti at the age of from 24 to 65 participated in the research. The sex ratio in the sample group is expressed by 62 women and 20 men.

The obtained data confirm the existence of the reliable direct and inverse interrelations between the expressiveness of such phenomena as the emotional burnout syndrome and the motivation and need sphere in the teachers’ professional activity. Thus, the set of a teacher’s personality for egoism and money contributes to the formation and development of the emotional burnout syndrome, its phases, and symptoms. The external motivation of the choice and, in the subsequent, its implementation in the pedagogical activity promotes the formation of the symptoms of the emotional burnout of a teacher. The higher the teacher’s achievement motivation, the less the symptoms of the emotional burnout are formed.

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООТНОШЕНИЯ С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ У ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ

© 2019

М.Н. Дарижапова, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, заведующий лабораторией инновационных технологий в области защиты детства

Д.Р. Базарова, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии
Бурятский государственный университет, Улан-Удэ (Россия)

Ключевые слова: самоотношение; самоотношение государственных служащих; ценностно-смысловые отношения; индивидуально-типологические, социально-психологические и профессионально-карьерные характеристики; позитивные и негативные модальности самоотношения.

Аннотация: В статье представлены результаты и анализ эмпирического исследования, направленного на выявление зависимости самоотношения и индивидуально-типологических, социально-психологических и профессионально-карьерных характеристик государственных служащих. В проведенном исследовании приняли участие 204 государственных служащих, проживающих в городе Улан-Удэ, Республика Бурятия, в возрасте от 21 года до 57 лет. При проведении статистического анализа данных мы устанавливали зависимость результатов исследования от следующих показателей: должность, пол, возраст, специальное базовое образование, мотивация одобрения.

Изучение взаимосвязи самоотношения с психологическими характеристиками у государственных служащих выявило различие в показателях самоотношения у респондентов разного стажа, возраста и пола. Результаты проведенного анализа свидетельствуют о том, что возраст и пол опосредуют взаимосвязи самоотношения с должностями государственных служащих. Анализ взаимосвязи самоотношения государственных служащих с их должностью показал, что у специалистов, занятых в сфере государственной службы, ценностно-смысловые отношения более развиты, чем у руководителей той же сферы.

Анализ самоотношения государственных служащих с их специальным базовым образованием выявил, что наиболее проблемное, дисгармоничное самоотношение в данной выборке присуще государственным служащим с базовым педагогическим образованием, а наиболее положительное самоотношение у государственных служащих, имеющих юридическое базовое образование.

Анализ взаимосвязи самоотношения с мотивацией одобрения государственных служащих показал, что с повышением потребности в социальном одобрении возможно осознание своего Я как внутреннего стержня, обеспечивающего целостность личности, либо проявление склонности к закрытости и отсутствию желания изменяться.

ВВЕДЕНИЕ

Принцип смысловой интеграции, или «динамической иерархии», по мнению С.Р. Пантилеева, является основным принципом организации компонентов самоотношения в единую систему, которая является динамической релятивной иерархической системой. В этом случае компонент самоотношения является ядерной структурой, выступающей основой устойчивого и обобщенного самоотношения субъекта. Прочие компоненты системы имеют меньшее значение, чем ядерная структура, входя в систему в соответствии с иерархической соподчиненностью [1].

А.М. Колышко наглядно продемонстрировал, что, выступая элементами единой системы, компоненты самоотношения существуют в ней во всем многообразии их взаимосвязей, что подлежит описанию благодаря трем характеристикам. Такими характеристиками компонентов самоотношения являются интегрированность в единую систему, реципрокность и дифференцированность [2]. В ходе проводимого нами исследования мы опирались на следующие выводы А.М. Колышко: наряду с тем, что индикатором сформированности самоотношения выступает врожденность его элементов в одну структуру, стартовой предпосылкой увеличенной способности к слову самоотношения является его монолитность. Небольшие перемены даже в одной составной части способны привести к перекосу всей структуры. Чаще всего слитность модальностей выявляется при негативном или конфликтном самоотношении [3].

В.В. Столин выявил, что в личностной среде положительные и отрицательные модальности отношения к собственному Я индивида расчленены, благодаря чему осуществляется защита Я от негативных эмоций и поддержание общего самоотношения на определенной высоте [4]. В результате проведенного нами эмпирического исследования мы установили, что положительные и отрицательные модальности отношения к собственному Я могут интегрироваться в совместный фактор. Техника сохранения самоотношения на сравнительно неизменной положительной планке, по мнению В.В. Столина, представляет собой своеобразную защиту, сутью которой выступает «псевдосамораскрытие» [4]. При этом носитель деятельности представляется тем, на кого направлено сознание, занимая страдательную позицию, вследствие чего происходит снятие ответственности за совершаемые деяния с индивида и перенос ее на других людей [5; 6].

Е.Т. Соколова выявила, что невысокая разделенность самоуважения и аутосимпатии, как и их слитность и зависимость, как правило, характерны для невротиков и достаточно редко бывают у людей, имеющих нормальное психическое состояние [7].

А.В. Визгина и С.Р. Пантилеев установили, что у мужчин модальности самоотношения более дифференцированы, чем у женщин [8], вследствие чего мужчины чаще подвержены невротическим заболеваниям. Для различных уровней дифференцированности самоотношения, являющихся наиболее обобщенным показателем, характерны следующие модальности самоотношения

в субъективном пространстве сознания личности: низкий уровень дифференцированности отношения к себе характеризуется слитностью негативных и позитивных, эмоциональных и оценочных модальностей самооотношения в сознании личности; средний уровень дифференцированности отношения к себе характеризуется спаянностью только негативных и позитивных, либо эмоциональных и оценочных модальностей самооотношения в сознании личности; высокий уровень дифференцированности отношения к себе характеризуется разделенностью негативных и позитивных, как эмоциональных и оценочных модальностей самооотношения в сознании личности [9; 10].

Дихотомия модальностей самооотношения демонстрирует не просто проблематичность протекания внутриличностного конфликта, а поляризованные ценностно-смысловые образования в нем [11]. В результате проведенного нами исследования были получены данные, подтверждающие это положение.

Разрабатывая стратегии исследования, мы исходили из того, что объектом акмеологии выступает поступательно эволюционирующая сформировавшаяся индивидуальность, реализующая свой потенциал в профессиональной практике [12]. Мы учитывали данные акмеологических исследований, свидетельствующих, что избрание саморазвития в качестве основополагающей цели способствует реализации самоосуществления через воплощение акме-ориентированных в самопреобразованиях [13].

Ориентация на значимость самосовершенствования и важная роль профессиональной сферы являются акмеологическими параметрами, которые определяют особенности ценностно-смысловых отношений в целом и самооотношения в том числе [14].

Занимаясь изучением акмеологических особенностей отношения к себе, мы учитывали, что внутреннюю структуру самооотношения государственных служащих детерминируют индивидуально-типологические, социально-психологические, профессионально-карьерные факторы и следующие характеристики: уровень выраженности их отдельных модальностей; интегрированность; реципрокность; дифференцированность [15–17].

Помимо этого, они имеют тесную взаимосвязь с направленностью на определенные терминальные ценности и со значимостью определенных жизненных сфер [18–20].

Цель исследования – выявление корреляции самооотношения с индивидуально-типологическими, социально-психологическими и профессионально-карьерными характеристиками государственных служащих.

БАЗА И МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ

В проведенном нами в 2017 году исследовании приняла участие 204 государственных служащих, проживающих в городе Улан-Удэ, Республика Бурятия, в возрасте от 21 года до 57 лет. При проведении статистического анализа данных мы устанавливали зависимость результатов исследования от таких показателей, как должность, пол, возраст, специальное базовое образование, мотивация одобрения.

В процессе исследования мы использовали шкалу мотивации одобрения Д. Марлоу и Д. Крауна [16], ме-

тодику исследования самооотношения (МИС) В.В. Столина и С.Р. Пантлеева [16], опросник терминальных ценностей (ОтеЦ) И.Г. Сенина [16].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Взаимосвязь самооотношения и возраста государственных служащих. В исследовании принимали участие государственные служащие в возрасте от 21 года до 57 лет. Средний возраст составил 36 лет, медиана – 38 лет.

Были установлены значимые прямые корреляции возраста государственных служащих и следующими модальностями: открытость (0,245, $p=0,013$); самопривязанность (0,323, $p=0,001$).

Между возрастом респондентов и самооценностью выявлена значимая обратная корреляция ($-0,321$, $p=0,001$), что свидетельствует о повышении закрытости и привязанности к определенному образу Я у государственных служащих при увеличении возраста. Помимо этого, понижается ценность собственной личности, любовь к себе, а также предполагаемая самооценочность для других людей. Такое положение нашло отражение в данных абсолютных значений самопривязанности и самооценности в возрастных группах. Показатель самооценности в группе государственных служащих в возрасте до 37 лет в среднем составляет 7,8 стэна; в группе государственных служащих в возрасте 38 лет и старше – 6,7 стэна ($p=0,001$), что показывает снижение самооценности по мере увеличения возраста. В группе государственных служащих в возрасте до 37 лет значение самопривязанности находится в среднем на уровне 5,4 стэна; в группе государственных служащих в возрасте старше 38 лет – 6,4 стэна ($p=0,001$), что показывает повышение самопривязанности с увеличением возраста. Такая тенденция подтверждается тем, что с возрастом снижается успешность в обучении и образовании (с 8,10 до 6,73 стэна при $p=0,000$) и уровень креативности в увлечениях (с 6,80 до 6,06 стэна при $p=0,033$). При этом значения показателей ценности собственного престижа в увлечениях повышаются с 5,51 до 6,20 стэна при $p=0,050$.

Полученные данные свидетельствуют о том, что возраст опосредует взаимосвязи самооотношения с должностями государственных служащих.

Взаимосвязь самооотношения с полом государственных служащих. В исследовании участвовали 94 мужчины (46 % выборки) и 110 женщин (54 % выборки).

В результате проведенного нами исследования было установлено, что пол опосредует взаимосвязи должности государственных служащих с их самооотношением.

Взаимосвязь самооотношения с должностями государственных служащих. Респонденты были разделены на две группы: 35,3 % – руководители (72 человека) и 64,7 % – специалисты (132 человека). В возрастной группе до 37 лет включительно: 12 человек – руководители; 90 человек – специалисты.

В возрастной группе от 38 лет включительно: 60 человек – руководители; 42 человека – специалисты.

В среднем возраст руководителей составляет 42 года, специалистов – 33 года.

По половой принадлежности: руководители – 12 женщин, 60 мужчин; специалисты – 8 женщин, 34 мужчины.

Данные, полученные при сравнительном анализе, не показали наличие прямых взаимосвязей между характером самооотношения и занимаемой должностью. Как мы отметили выше, взаимосвязи между характером самооотношения и должностью государственных служащих опосредуются полом и возрастом респондентов.

В то же время мы выявили, что руководители и специалисты отличаются друг от друга характером ценностно-смысловых отношений.

У специалистов выявлена значимость высокого материального положения на уровне 7,5 стэна, при этом у руководителей выявлена значимость высокого материального положения на уровне 5,7 стэна при $p=0,000$, то есть у специалистов значимость высокого материального положения значительно выше, чем у руководителей.

У специалистов выявлена значимость креативности на уровне 6,8 стэна, при этом у руководителей выявлена значимость креативности по 6,0 стэна при $p=0,050$, то есть установлено незначительное превышение показателя значимости креативности у специалистов.

У специалистов выявлена значимость духовного удовлетворения на уровне 6,9 стэна, у руководителей выявлена значимость духовного удовлетворения на уровне 6,1 стэна при $p=0,020$, то есть установлено незначительное превышение показателя значимости духовного удовлетворения у специалистов.

У специалистов выявлена значимость сферы обучения и образования на уровне 7,8 стэна, у руководителей выявлена значимость сферы обучения и образования на уровне 6,6 стэна при $p=0,020$, то есть у специалистов значительно выше значимость сферы обучения и образования, чем у руководителей.

У специалистов выявлена значимость сферы увлечений на уровне 7,3 стэна, у руководителей выявлена значимость сферы увлечений на уровне 6,1 стэна при $p=0,030$, то есть у специалистов значимость сферы увлечений значительно выше, чем у руководителей.

Показатель значимости высокого материального положения у специалистов выше, чем у руководителей; показатели креативности и духовного удовлетворения незначительно выше у специалистов, чем у руководителей; показатели «сфера обучения и образования» и «сфера увлечений» у специалистов значительно выше, чем у руководителей – следовательно, по данным позициям специалисты, находящиеся на государственной службе, имеют более широко развитые ценностно-смысловые отношения, чем руководители.

Взаимосвязь самооотношения со специальным базовым образованием государственных служащих. Проводимые акмеологические исследования выявили значимое влияние специального базового образования на формирование системы человеческих отношений.

Мы выдвинули предположение, что на характер самооотношения воздействует полученное государственными служащими специальное образование, влияние которого на характер самооотношения является достаточно существенным, несмотря на переход человека на работу по другой специальности, то есть не по той, по которой получено специальное базовое образование, а на должность государственного служащего.

Среди респондентов – государственных служащих, принявших участие в нашем исследовании, были выделены четыре группы в зависимости от полученного респондентами специального базового образования. Полученные данные приведены в таблице 1.

Первая группа – респонденты, имеющие педагогическое образование – 74 человека; вторая – юридическое – 36 человек; третья – экономическое – 34 человека. В четвертую группу были объединены респонденты, имеющие другое образование, в количестве 60 человек.

В результате проведенного сравнительного анализа были выявлены значимые различия между группами по выраженности отдельных модальностей самооотношения, данные приведены в таблице 2.

Самые высокие абсолютные значения показателя модальности «самоуверенность» у государственных служащих с базовым юридическим образованием – 7,6 стэна. Это показывает, что государственные служащие, имеющие базовое юридическое образование, полагают, что для них характерны: самостоятельность, энергичность, твердость характера. Наименьшие значения показателя у государственных служащих с базовым педагогическим образованием – 6,6 стэна говорят о присутствующей неудовлетворенности и сомнениях в своих способностях вызывать уважение.

По модальности «саморуководство» наивысшие абсолютные значения показателя у государственных служащих с базовым юридическим образованием – 7,5 стэна, что свидетельствует об осознании себя в качестве субъекта деятельности. Наименьшие значения – 6,6 стэна – характерны для государственных служащих с базовым экономическим образованием.

По модальности «самоценность» наивысшие абсолютные значения показателя у государственных служащих с базовым экономическим образованием – 8,5 стэна, что свидетельствует об их большей заинтересованности в собственном Я, осознании самоценности, а также своего значения для прочих личностей. Наименьшие значения показателя у государственных служащих, имеющих базовое педагогическое образование – 6,5 стэна, для которых характерна недооценка своего внутреннего Я и самосомнение.

Мы установили, что в данной выборке максимально дисгармоничное самооотношение, содержащее большее количество нерешенных вопросов, характерно для

Таблица 1. Распределение участников по группам по признаку «специальное базовое образование»

Группа	Специальность	Количество	%	Возраст	Пол	
					муж.	жен.
I	Педагогическая	74	36,3	41,5	20	54
II	Юридическая	36	17,6	28,3	26	10
III	Экономическая	34	16,7	28,5	4	30
IV	Другая	60	29,4	38,7	44	16

Таблица 2. Значения модальностей самооотношения государственных служащих, имеющих разную специальность по диплому

	Группа			
	I	II	III	IV
Самоуверенность	7,6	6,6	7,2	7,1
Открытость	6,3	7,1	6,5	6,1
Отраженное самооотношение	6,7	6,8	7,8	6,9
Саморуководство	7,5	6,8	6,6	6,8
Самоценность	7,7	6,5	8,5	7,2
Самопривязанность	6,1	6,4	5,0	5,6
Самопрятие	6,4	6,3	6,5	5,9
Самообвинение	4,3	4,6	3,4	5,4
Внутренняя конфликтность	4,0	4,5	3,6	4,1

государственных служащих, имеющих базовое педагогическое образование.

Взаимосвязь самооотношения и мотивации одобрения государственных служащих. Данные, полученные в результате проведенного исследования, свидетельствуют о том, что в целом по выборке низшие значения составили 3 балла, наивысшие – 19 баллов. Среднее значение оказалось на уровне 11,6 балла. Полученные данные приведены в таблице 3.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у большинства респондентов (92 человека) – умеренная мотивация одобрения. В группе со слабой мотивацией одобрения среднее значение показателя мотивации одобрения составило 7 баллов, в группе с сильной мотивацией одобрения – 15 баллов.

По группам государственных служащих в зависимости от полученного базового специального образования средние значения мотивации одобрения составили в баллах: педагогическое – 13; экономическое – 11; юридическое – 10; другие – 11.

Полученные данные по распределению уровня мотивации одобрения у руководителей и специалистов приведены в таблице 4.

Проведенный нами корреляционный анализ показал значимые прямые взаимосвязи, связывающие мотивацию одобрения и следующие модальности самооотношения: открытость (0,530, $p=0,000$), саморуководство (0,320, $p=0,000$), самопривязанность (0,490, $p=0,000$). Очевидно, что возрастание потребности в социальном

одобрении у государственного служащего приводит к проявлению закрытости, отсутствию желания осознавать происходящее и, соответственно, отсутствию желания изменяться. При этом возможно проявление склонности к самоосознанию, личностной целостности, обоснованности внутренних устремлений при повышении потребности в социальном одобрении.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

В результате проведенного эмпирического исследования, мы пришли к выводу о том, что самооотношение и ценностно-смысловые отношения в целом взаимосвязаны с такими характеристиками государственных служащих, как индивидуально-типологические, социально-психологические, профессионально-карьерные.

Изучение взаимосвязи самооотношения государственных служащих выявило различие в показателях самооотношения у респондентов разного стажа, возраста и пола. Полученные данные свидетельствуют о том, что возраст и пол опосредуют взаимосвязи самооотношения и должности государственных служащих.

Проведенный нами анализ взаимосвязи самооотношения государственных служащих с их должностью показал, что у специалистов, занятых в сфере государственной службы, ценностно-смысловые отношения более развиты, чем у руководителей той же сферы.

Анализ взаимосвязи самооотношения государственных служащих с их специальным базовым образованием выявил, что наиболее проблемное, дисгармоничное

Таблица 3. Распределение участников исследования по выраженности мотивации социального одобрения

Группы	Степень выраженности	Количество баллов	Количество (чел.)	%
1	Слабая	до 9 (включительно)	54	27
2	Умеренная	10–13	92	45
3	Сильная	свыше 14 (включительно)	58	28

Таблица 4. Распределение уровней мотивации одобрения в зависимости от должности

Уровень мотивации одобрения	Руководители		Специалисты	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Слабая	16	22,2	38	28,8
Умеренная	38	52,8	54	40,9
Сильная	18	25	40	30,3

самоотношение в данной выборке присуще государственным служащим с базовым педагогическим образованием, а наиболее положительное самооотношение – у государственных служащих, имеющих юридическое базовое образование.

Анализ взаимосвязи самооотношения и мотивации одобрения государственных служащих показал, что с повышением потребности в социальном одобрении возможно осознание своего Я как внутреннего стержня, обеспечивающего целостность личности, либо проявление склонности к закрытости и отсутствию желания изменяться.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Пантеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М.: МГУ, 1991. 108 с.
- Кольшко А.М. Психология самооотношения. Гродно: ГрГУ, 2004. 102 с.
- Кольшко А.М. Особенности межличностного взаимодействия педагогов с различными типами самооотношения // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. Серія 1. 2001. № 1. С. 172–178.
- Столин В.В. Самосознание личности. М.: МГУ, 1983. 284 с.
- Хараш А.У. Личность в общении // Общение и оптимизация совместной деятельности. М.: МГУ, 1987. С. 216–227.
- Водопьянова Н.Е., Джумагазиева Э.Г., Старченкова Е.С. Социально-психологические детерминанты профессионального благополучия субъектов труда // Вопросы науки и практики: сборник статей международной научной конференции. М.: Русальянс «Сова», 2017. С. 270–281.
- Сokolova Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М.: МГУ, 1989. 215 с.
- Визгина А.В., Пантеев С.Р. Проявление личных особенностей в самоописаниях мужчин и женщин // Вопросы психологии. 2001. № 3. С. 91–100.
- Barsukova O.V. Psychological characteristics of ambitious person // Journal of process management – new technologies international. 2016. Vol. 4. № 2. P. 98–117.
- Балык А.С., Цыбуленко О.П. Психологическая зрелость личности: Теоретические концепции и подходы // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 12. С. 63–67.
- Шумейко М.О. Сущность понятия «Внутриличностный конфликт» // World science: problems and innovations: сборник статей XVIII Международной научно-практической конференции. М.: Наука и просвещение, 2018. Ч. 1. С. 243–246.
- Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. М.: МПСИ, 2004. 752 с.
- Деркач А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития. М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. 496 с.
- Дарижапова М.Н. Акмеология самооотношения // Социальное самочувствие населения в социокультурном пространстве: материалы международной научно-практической конференции. Улан-Удэ: Бурятский государственный университет, 2017. С. 199–202.
- Буякас Т.М. Системная рефлексия как условие субъектной направленности процесса профессионализации // Самореализация личности в современном мире: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. М.: РУДН, 2018. С. 36–44.
- Практическая психодиагностика. Методика и тесты / сост. Д. Райгородский. М.: Бахрах-М, 2017. 672 с.
- Дарижапова М.Н. Акмеологические особенности самооотношения личности. Улан-Удэ: БурятГУ, 2016. 112 с.
- Neff K.D., Rude S.S., Kirkpatrick K.L. An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits // Journal of Research in Personality. 2007. Vol. 41. № 4. P. 908–916.
- Дарижапова М.Н. К вопросу об отношении и самооотношении // Вестник Бурятского государственного университета. 2015. № 6. С. 44–48.
- Джумагазиева Э.Г. Взаимосвязь профессионального благополучия и профессионального самооотношения специалистов соционамических профессий // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы: сборник материалов V Международной научно-практической конференции. Чебоксары: Интерактив Плюс, 2017. С. 244–246.

REFERENCES

- Pantileev S.R. *Samoотноshenie kak emotsionalno-otsenochnaya sistema* [Self-attitude as an Emotional and. Evaluation System]. Moscow, MGU Publ., 1991. 108 p.
- Kolyshko A.M. *Psikhologiya samoотноsheniya* [Psychology of self-relationship]. Grodno, GrGU Publ., 2004. 102 p.
- Kolyshko A.M. Special aspects of interpersonal interaction of teachers with different types of self-attitude. *Vesnik Grodzenskaga dzyarzhauyaga universiteta imya Yanki Kupaly. Seriya 1*, 2001, no. 1, pp. 172–178.
- Stolin V.V. *Samosoznanie lichnosti* [Self identity]. Moscow, MGU Publ., 1983. 284 p.
- Kharash A.U. Personality in communication. *Obshchenie i optimizatsiya sovmestnoy deyatel'nosti*. Moscow, MGU Publ., 1987, pp. 216–227.
- Vodopyanova N.E., Dzhumagazieva E.G., Starchenkova E.S. Social-psychological determinants of professional well-being of the members of labour. *Voprosy nauki i praktiki: sbornik statey mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*. Moscow, Rusalyans "Sova" Publ., 2017, pp. 270–281.
- Sokolova E.T. *Samosoznanie i samoottenka pri anomaliyakh lichnosti* [Self-awareness and self-confidence anomalies personality]. Moscow, MGU Publ., 1989. 215 p.
- Vizgina A.V., Pantileev S.R. Manifestation of personality traits: Self-descriptions by men and women. *Voprosy psikhologii*, 2001, no. 3, pp. 91–100.
- Barsukova O.V. Psychological characteristics of ambitious person. *Journal of process management – new technologies international*, 2016, vol. 4, no. 2, pp. 98–117.
- Balyk A.S., Tsybulenko O.P. Psychological maturity of personality: theoretical concepts and approaches. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*, 2016, no. 12, pp. 63–67.

11. Shumeyko M.O. Essence of the concept of “intra-personal conflict”. *World science: problems and innovations: sbornik statey XVIII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Moscow, Nauka i prosveshchenie Publ., 2018. Ch. 1, pp. 243–246.
12. Derkach A.A. *Akmeologicheskie osnovy razvitiya professionala* [Acmeological professional development framework]. Moscow, MPSI Publ., 2004. 752 p.
13. Derkach A.A. *Akmeologicheskaya kultura lichnosti: sodержanie, zakonomernosti, mekhanizmy razvitiya* [Acmeological culture of personality: content, patterns and development mechanisms]. Moscow, Moskovskiy psikhologo-sotsialnyy institut Publ., 2006. 496 p.
14. Darizhapova M.N. Psychology of the self. *Sotsialnoe samochuvstvie naseleniya v sotsiokulturnom prostranstve: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Ulan-Ude, Buryatskiy gosudarstvennyy universitet Publ., 2017, pp. 199–202.
15. Buyakas T.M. Systemic reflection as the condition of the subject direction of the professionalization process. *Samorealiatsiya lichnosti v sovremennom mire: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem*. Moscow, RUDN Publ., 2018, pp. 36–44.
16. Raygorodskiy D., ed. *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodika i testy* [Practical psychodiagnosics. Methods and tests]. Moscow, Bakhrakh-M Publ., 2017. 672 p.
17. Darizhapova M.N. *Akmeologicheskie osobennosti samo-otnosheniya lichnosti* [Acmeological peculiarities of self-attitude of a personality]. Ulan-Ude, BuryatGU Publ., 2016. 112 p.
18. Neff K.D., Rude S.S., Kirkpatrick K.L. An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of Research in Personality*, 2007, vol. 41, no. 4, pp. 908–916.
19. Darizhapova M.N. To the issue of relation and self-attitude. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2015, no. 6, pp. 44–48.
20. Dzhumagazieva E.G. The interrelation of professional well-being and professional self-attitude of specialists of sociology professions. *Psikhologiya i pedagogika XXI veka: teoriya, praktika i perspektivy: sbornik materialov V Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Cheboksary, Interaktiv Plyus Publ., 2017, pp. 244–246.

THE INTERRELATION OF SELF-ATTITUDE AND PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF GOVERNMENT OFFICIALS

© 2019

M.N. Darizhapova, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of General and Social Psychology,
Head of Laboratory of Innovative Technologies in Childhood Protection

D.R. Bazarova, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of General and Social Psychology
Buryat State University, Ulan-Ude (Russia)

Keywords: self-attitude; self-attitude of government officials; axiological relations; personal-typological, social-psychological and professional-career characteristics; positive and negative modalities of self-perception.

Abstract: The paper presents the results and the analysis of the empirical study aimed at identifying the relations of self-attitude and personal-typological, social-psychological, and professional-career characteristics of government officials. Two hundred four government officials living in Ulan-Ude, the Buryat Republic, at the ages from 21 to 57 participated in this study. When carrying out the statistical analysis of data, the authors determined the dependence of the results of the study on the following indices: job position, gender, age, special basic education, and approval motivation.

The study of the interrelation of self-attitude and psychological characteristics of government officials revealed the difference in the indices of self-attitude of the respondents of different employment periods, ages and genders. The results of the analysis indicated that the age and gender mediated the interrelations between self-attitude and job positions of government officials. The analysis of interrelation between self-attitude of government officials and their job position showed that specialists involved in the sphere of government service had more developed axiological relations than the managers of the same sphere had.

The analysis of interrelation of self-attitude of government officials with their special basic education showed that the government officials with basic pedagogical education had the most troubled, disharmonic self-attitude in this sample group, and the government officials with basic legal education demonstrated the most positive self-attitude.

The analysis of interrelation of self-attitude with the approval motivation of government officials showed that with the increase of the need in social approval it was possible to percept the individual self as the internal ramrod providing personal integrity or to manifest the tendency to closedness and the lack of desire to change.

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ГАРМОНИЧНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

© 2019

И.В. Костакова, кандидат психологических наук,
доцент кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

Т.А. Бергис, кандидат психологических наук,
доцент кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: самореализация личности; гармоничная самореализация личности студентов; духовно-нравственные детерминанты самореализации.

Аннотация: Социально-экономическое и культурное развитие России напрямую связано с человеческим фактором, готовностью молодежи к самореализации в разных видах деятельности. С одной стороны, глобализация социокультурных процессов способствует росту возможностей для самореализации молодежи, а с другой стороны, вносит неопределенность и неустойчивость в систему нравственных ценностей и норм. Не всегда профессиональная и личностная самореализация студентов юношеского возраста опирается на духовно-нравственные ориентации и качества личности, что может приводить к негативным последствиям.

Проведено эмпирическое исследование самореализации личности у студентов в юношеском возрасте (19 лет – 22 года) в период обучения в вузе, зафиксированы особенности проявления самореализации у студентов. Эмпирически определены взаимосвязи между системой духовно-нравственных компонентов и гармоничным уровнем проявления самореализации личности студентов юношеского возраста. Среди преобладающих показателей самореализации студентов юношеского возраста были выявлены компоненты креативности, интернальности, оптимистичности, осмысленности целей и ценностей самореализации, эгоцентрической направленности и конструктивности.

Определено, что самореализация личности у большинства студентов выборки соответствует адаптивному и инертному уровню развития. Эмпирически установлено, что гармоничная самореализация студентов положительно взаимосвязана с мотивами социальной значимости и полезности собственной деятельности, межличностными нравственными ориентациями доброжелательности, благородства и милосердия, сострадания и помощи; мировоззренческими духовно-нравственными представлениями о совокупности психического в человеке, о духовном потенциале, о саморазвитии конкретного человека и эволюции человечества; духовно-нравственными и духовно-волевыми качествами: эмпатичностью, доброжелательностью, ответственностью, уверенностью в себе, самокритичностью в нравственной самооценке своего поведения.

ВВЕДЕНИЕ

Социально-экономическое, культурное развитие и благополучие России в целом и ее регионов напрямую связано с человеческим фактором, внедрением новых технологий и подходов, готовностью молодежи осознанно, целенаправленно и активно реализовываться в разных видах деятельности. С одной стороны, глобализация социокультурных процессов способствует росту вариантов и возможностей для самореализации молодежи, а с другой стороны, может вносить неопределенность и неустойчивость в систему смысложизненных и профессиональных ориентиров. Не всегда профессиональная и личностная самореализация студентов юношеского возраста опирается на духовно-нравственные ориентации и качества личности, что может приводить к негативным последствиям от пассивно-отстраненной позиции в отношении собственной траектории жизненного и профессионального развития до деструктивного антигуманистического поведения. Процессы глобализации, касающиеся всего мира, связаны как с позитивными, так и с негативными последствиями. К позитивным можно отнести процессы быстрого информирования, продуктивного взаимовлияния и взаимодействия культур в развитии технологического и человеческого потенциала. Исследователи рассматривают этнокультурный потенциал России как важнейший ресурс развития российского государства и реализации потенциала российского народа. Именно гуманистические духовно-

нравственные ценности интериоризируются через процессы социализации и способны развивать в Человеке человеческое – моральные и личностные качества, необходимые для формирования человеческого потенциала единой российской нации. Этническое и культурное разнообразие народов положительно сказывается на качестве человеческого капитала, который является одной из предпосылок успешного социального развития как общества в целом, так личности отдельного человека [1–3].

В то же время в обществе наблюдается кризис нравственности, деградация отношений между людьми, рост насилия, агрессивности и неуважения к человеку и человеческому достоинству [4–6]. Среди молодежи наблюдается снижение образованности, недостаток нравственного воспитания, что в конечном итоге приводит к формированию безнравственной и асоциальной личности. Происходит рассогласование и разрыв между направленностью на достижение результата, успешностью в социально-профессиональной среде и поведением согласно нравственным и этическим ценностям и нормам. Ориентацию на духовно-нравственные ценности и достижение самореализации большинство людей считают несовместимыми.

По мнению А.В. Юревича, современные исследования нравственно-психологических качеств молодежи и студенчества дают противоречивые результаты. С одной стороны, отмечается высокий уровень направленности

студентов на такие ценности, как семья, друзья, здоровье, ценность справедливости и профессиональной деятельности. С другой стороны, для молодежи характерно снижение терпимости, рост напряженности и конфликтности в отношениях, непопулярным становится представление о труде как о долге современного человека [4]. Разнообразие нравственных норм классифицировано авторами работы [6] по типам нравственного самоопределения. Исследователи утверждают, что молодежь предпочитает ситуативно-релятивистский подход к соблюдению нравственности. Большинство представителей юношества уверены, что при определенных обстоятельствах нравственные ориентации и убеждения могут быть нарушены [6]. Это говорит о таких их негативных характеристиках, как ситуативность и неустойчивость.

Среди молодежи и юношества отмечается рост тенденций, направленных на индивидуализм, эгоизм, прагматизм. Исследователями отмечается недостаток таких инструментальных ценностей нравственных свойств, как чуткость и альтруизм. Государственное вмешательство в данную проблему обуславливает внимание к сохранению традиционной нравственности и формированию нравственных качеств и ориентаций у современной молодежи. Современными исследователями выделяется проблема нравственности и духовно-нравственного развития у современной российской молодежи, отмечается размытость нравственных ориентаций. Психологи отмечают моральную деградацию общества в целом, подмену норм морали и нравственности, рост настроений прагматизма.

В работе [7] противопоставляются подходы к психологии личности: психологию потребления и психологию человеческого достоинства. Это проявляется в первую очередь в человеческих отношениях, начиная с семейной сферы и заканчивая социальной сферой (эмоциональное дистанцирование и обособленность между поколениями в семейных отношениях, невнимательность, равнодушие и отстраненность в социальных отношениях).

Еще Н.А. Бердяев, поддерживая исконно российские традиции духовности и нравственности, поднимал эту проблему и называл ее «острый процесс дегуманизации» [8, с. 149]. Ряд отечественных исследований феномена самореализации показал существующую проблему разрыва между самим понятием и проявлением самореализации личности. Это, с одной стороны, высокие достижения как реализация «комплекса превосходства» по А. Adler [9], псевдосамореализация как эгонаправленный процесс с сугубо прагматической направленностью и, с другой стороны – подлинная, опирающаяся на духовность и нравственность Гармоничная Самореализация как Человека.

Считаем, что готовность к самореализации формируется в юношеском возрасте, и обучение в высшем учебном заведении является важным периодом ее становления, этапом формирования ядра духовно-нравственного потенциала, развития общечеловеческих, нравственных и духовных качеств и нравственных ориентаций юношеского студенчества.

Самореализация как феномен в разное время исследовался авторами как процесс индивидуации [10], как последовательные виды деятельности [11], как процесс

самоосуществления [12], как самостановление и самосовершенствование [13], как процесс и социально значимый результат самоактуализации [14], как полисистема [15] в контексте жизненного пути человека, проявляющаяся во всех сферах жизни и деятельности. К. Юнг и А. Маслоу определили, что достижение самореализации является важнейшим показателем саморазвития и уровня зрелости личности [10; 16]. Д.А. Леонтьев и В. Франкл утверждали, что цель и способы самореализации определяются тем экзистенциальным смыслом, который личность вкладывает в построение своего жизненного пути, а также тем культурным вариантом, который предлагает общество [12; 17].

Согласно [13] самореализация проявляется в осуществлении себя как индивидуальности; в раскрытии своих особенностей, в реализации потенциальных возможностей; в претворении в жизнь идей, планов; в осуществлении желаний, интересов; в удовлетворении потребностей; в нахождении себя; в применении своих способностей.

Под гармоничной самореализацией студентов мы понимаем детерминированное духовно-нравственными компонентами личности оптимальное проявление актуальных и потенциальных возможностей личности, которое выражается в реалистичном восприятии окружающей действительности, стремлении к приобретению новой информации, в рациональности, самопринятии и ответственности, результативности в различных сферах жизнедеятельности: учебной, научно-исследовательской (проектная деятельность), социальной (участие в конкурсах, олимпиадах, КВН, волонтерство) и досуговой (спорт, творчество, искусство).

В современных исследованиях рассматриваются факторы саморазвития и гармонизации личности в юношеском возрасте: взаимосвязь духовно-нравственной направленности и гармоничности характера [18], механизмы перехода от развития к саморазвитию, изменение жизненной ситуации через самоизменение [19; 20].

Цель исследования – выявление духовно-нравственных детерминант гармоничной самореализации личности у студентов юношеского возраста в период обучения в высшем учебном заведении.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

В ходе исследования были поставлены следующие задачи:

- 1) описать специфику проявления самореализации личности у студентов юношеского возраста;
- 2) определить наличие и характер связей между гармоничной самореализацией и системой духовно-нравственных компонентов личности студентов юношеского возраста: когнитивным компонентом (представлениями о духовно-нравственной природе человека), ценностным компонентом (духовно-нравственными ориентациями) и поведенческим компонентом (духовно-нравственными и духовно-волевыми качествами).

Эмпирическое исследование проводилось на базе Тольяттинского государственного университета. В нем приняли участие студенты дневной формы обучения 2 и 3 курсов разных специальностей в возрасте от 19 до 22 лет. Общая величина выборки – 300 студентов, из них 25 иностранных студентов, что соответствует соотношению российских и иностранных студентов

в генеральной совокупности. Исследование проводилось в период с октября по декабрь 2018 года.

В эмпирическом исследовании применялись следующие методики:

1) тест суждений самореализации личности С.И. Кудинова. В основе данной методики лежат целостно-функциональный и полисистемный подходы к изучению самореализации, что позволяет определить разные виды и специфику изучаемого феномена, в сочетании своеобразия ее компонентов (инструментально-стилевых и ценностно-смысловых) [21];

2) методика диагностики духовно-нравственного самосознания личности И.В. Ежова, опирающаяся на авторскую структурно-функциональную модель духовно-нравственного самосознания. В данной методике самосознание является базовым, ядерным компонентом духовно-нравственного потенциала, достоинством является комплексность методики [22];

3) методика диагностики нравственных ориентаций И.С. Славинской, А.Д. Наследова, М.Я. Дворецкой. В основе методики лежит определение нравственных ориентаций и соотношение данного феномена с категорией «ценностные ориентации», а также представление о том, что нравственные ориентации, как высший вид ценностных ориентаций, тоже имеют иерархическую, многомерную, нелинейную, динамическую структуру [23];

4) корреляционный анализ гармоничной самореализации и духовно-нравственных компонентов личности для определения взаимосвязей с причинным выводом в проявлении гармоничной самореализации личности.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Эмпирическое исследование психологических особенностей самореализации у студентов выборки установило преобладание выраженности компонентов креативности (17,62), интернальности (17,38), оптимистичности (16,77), осмысленности целей и ценностей самореализации (16,35), эгоцентрической направленности (16,2), конструктивности (15,7) (рис. 1).

Все вышесказанное свидетельствует об оригинальности мышления, продуктивном и творческом подходе как к собственной жизнедеятельности, так и к будущей профессиональной деятельности. Студенты реализуют собственный потенциал, проявляя способности к генерации самых смелых и неординарных идей и подходов в деятельности, используя широкий выбор средств при их воплощении. Полученные результаты свидетельствуют об ответственном отношении к собственным действиям и решениям, стремлении продумать цели и осознать значимость как самого процесса деятельности, так и ее результатов. Отмечается стеническая функция в преобладании положительных эмоций, характерная для подавляющего большинства представителей выборки исследования. Несмотря на умеренную выраженность показателей личностных и социальных барьеров и трудностей, студенты отличаются эмоциональным благополучием, преобладанием позитивных эмоций; положительной перспективой будущей жизни, ее результативности, хорошим самоконтролем и саморегуляцией самореализации. Они с удовольствием пробуют реализовать себя

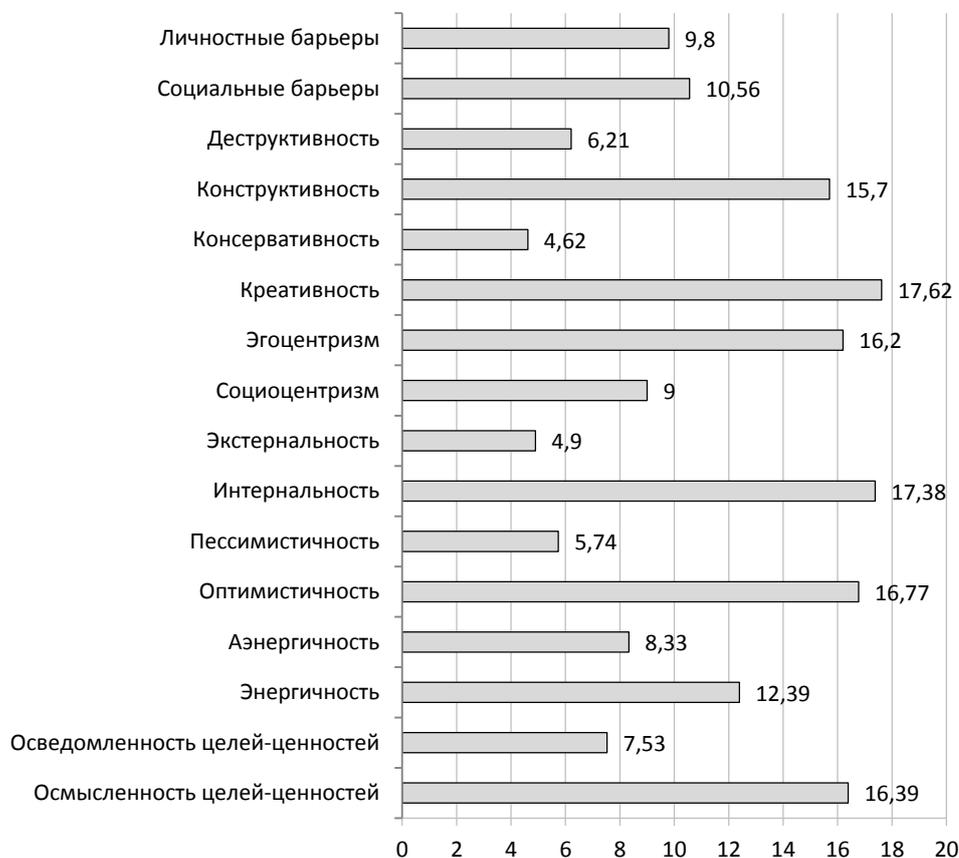


Рис. 1. Средние значения самореализации студентов юношеского возраста (n=300)

в разных новых сферах деятельности, легко переживают неудачи.

Несбалансированность показателей эгоцентричности и социоцентричности характеризует самореализацию как процесс, мотивированный узколичностными потребностями и мотивами, направленный конкретно на себя, при отсутствии стремлений согласовывать свое мнение с мнением других людей. Следование своей цели не предполагает ориентирования на других, учета их мнения, проявления желания согласовывать средства достижения цели с общегуманистической направленностью. Низкие показатели социоцентричности в профессиональной и социальной сфере приводят к затруднениям в формировании коллектива на базе учебной и проектной группы, в командных процессах учебно-профессиональной деятельности, создают проблемы во взаимоотношениях и социопсихологическом климате в учебном коллективе, затрудняют общий результат совместной коллективной деятельности. В проектной деятельности, которую активно осуществляют студенты ТГУ, эта несогласованность затрудняет достижение общих результатов, вызывает конфликты, деструктивно влияет на процесс создания творческого продукта.

Общий показатель самореализации студентов выборки относится к адаптивному уровню, но в своем значении находится на нижней границе и приближен к инертному уровню. Таким образом, для респондентов характерна умеренность в самореализации, склонность отказываться от реализации цели и деятельности при возникновении трудностей. Самореализация не является главной и основополагающей целью их жизни. При этом периодически возникают мотивы саморазвития, связанные с овладением способами деятельности, достижением мастерства, но эти процессы носят непостоянный, временный характер. Среди показателей видов самореализации наименее выражена направленность и результативность социальной самореализации, свидетельствующая о низкой социальной активности, незначимости общественно-политической и социальной сферы для респондентов. Деятельностная и личностная самореализация как общий показатель по выборке имеют средний уровень выраженности. Несбалансированность и эгоцентричность самореализации говорит о недостаточной опоре на духовно-нравственные свойства личности студентов.

На рис. 2 представлены результаты выраженности уровней самореализации личности. 114 студентов (38 %) имеют адаптивный уровень самореализации, что характеризует умеренность во всем, отказ от цели и стремлений при столкновении с трудностями. Личностное, социальное и профессиональное совершенство

не является для них главной целью и смыслом жизни. Гармоничный уровень самореализации личности зафиксирован у 45 студентов (15 %) и проявляется в хорошем представлении о своих стремлениях, способах их реализации, оптимальном распределении собственных ресурсов, стремлении к личностному росту, профессиональному совершенству и социальному признанию. Инертный уровень самореализации личности обнаружен у 111 студентов (37 %) и выражается в низкой активности самоизменения, развития интеллектуальных, личностных и морально-нравственных качеств. Деструктивное отношение к собственной самореализации и иррациональный уровень зафиксирован у 30 студентов (10 %). При иррациональном уровне самореализации отсутствует активность и личностная инициатива, преобладает реактивное поведение, побуждаемое внешними условиями, отсутствует целенаправленный процесс саморазвития и самосовершенствования. Личностное развитие, достижение профессиональной компетентности и общественная активность представляются малопривлекательными и бессмысленными занятиями.

Нами был применен системный подход в изучении духовно-нравственных компонентов личности. Были определены когнитивный компонент как система мировоззренческих представлений о духовно-нравственной природе человека; ценностный компонент духовно-нравственных ориентаций на общечеловеческие и культурные ценности; поведенческий компонент, включающий духовно-нравственные и духовно-волевые качества и предполагающий готовность к активной реализации своего потенциала на благо человечеству.

В исследовании были эмпирически установлены взаимосвязи общего показателя самореализации с духовно-нравственными ориентациями в группе студентов с гармоничной самореализацией. Выявлены положительные взаимосвязи между гармоничной самореализацией и духовной направленностью, мотивами социальной значимости и полезности собственной деятельности. Анализируя показатели взаимосвязей проявления самореализации с показателями нравственных ориентаций, мы отметили, что у студентов зафиксированы положительные статистически значимые связи с показателями доброжелательности ($r=0,82, p\leq 0,01$), благородства ($r=0,52, p\leq 0,01$) и милосердия ($r=0,47, p\leq 0,01$), сострадания ($r=0,46, p\leq 0,01$) и помощи ($r=0,42, p\leq 0,01$) не только в отношении близких и знакомых, но и в отношении всего человечества. Опираясь на содержание параметров методики, отметим, что эти нравственные ориентации характеризуют и отличают студентов с гармоничной самореализацией не только эмоционально-нравственным отношением к людям, но и деятельностной

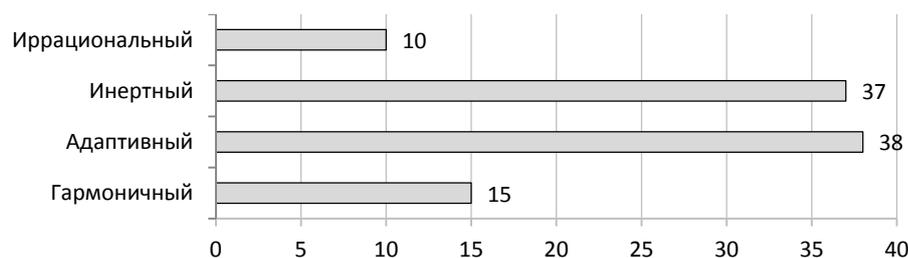


Рис. 2. Показатели выраженности уровней самореализации у студентов ($n=300$)

включенностью. У студентов с гармоничной самореализацией проявляется искреннее, по зову сердца, а не по принуждению, желание другому человеку блага и добра. Их способность испытывать жалость и сочувствие к людям в трудной жизненной ситуации сочетается с готовностью отозваться на помощь, отодвинуть на второй план свои дела, оказать реальную действенную поддержку, разделить невзгоды и горе, взять на себя часть ответственности в кризисной ситуации за страдающих и нуждающихся людей, причем как близких, так и совершенно незнакомых.

Среди мировоззренческих духовно-нравственных представлений отметим взаимосвязанные с гармоничной самореализацией показатели Личностного духовного Я ($r=0,51$, $p\leq 0,01$) как совокупности психического в человеке, обеспечивающего самоощущенность человека, Веры в человека ($r=0,36$, $p\leq 0,05$), его духовный потенциал, в саморазвитие как конкретного человека, так и духовную эволюцию человечества в целом. В поведенческом компоненте мы можем отметить взаимосвязи гармоничной самореализации с духовно-нравственными и духовно-волевыми качествами у студентов: эмпатичностью ($r=0,71$, $p\leq 0,01$), доброжелательностью ($r=0,68$, $p\leq 0,01$), ответственностью ($r=0,46$, $p\leq 0,01$) и уверенностью в себе ($r=0,34$, $p\leq 0,05$), самокритичностью в нравственной самооценке своего поведения, поступков и действий ($r=0,38$, $p\leq 0,01$).

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Гармоничная самореализация личности студентов юношеского возраста – это процесс, обусловленный духовно-нравственными детерминантами, обнаруживающийся как оптимальное проявление актуальных возможностей личности, которое выражается в реалистичном восприятии окружающей действительности, стремлении к приобретению новой информации, в рациональности, самопринятии и ответственности, результативности в различных сферах жизнедеятельности: учебной, научно-исследовательской, социальной и досуговой.

Самореализация личности студентов юношеского возраста имеет недостаточный уровень развития, что обусловлено незавершенностью становления личности в юношеском возрасте, с одной стороны, и недостаточным уровнем развития духовно-нравственных компонентов личности, с другой.

Эмпирическое исследование психологических особенностей самореализации у студентов юношеского возраста показало преобладание выраженности компонентов креативности, интернальности, оптимистичности, осмысленности целей и ценностей самореализации, эгоцентрической направленности, конструктивности.

Эмпирически были определены духовно-нравственные детерминанты гармоничной самореализации студентов юношеского возраста:

1) в когнитивном аспекте: представления Личностного духовного Я как совокупности психического в человеке, Веры в человека, его духовный потенциал как в саморазвитии конкретного человека, так и в эволюции человечества;

2) в ценностном аспекте: духовно-нравственные ориентации доброжелательности, благородства и мило-

сердия, сострадания и помощи в отношении близких людей и всего человечества;

3) в поведенческом аспекте: духовно-нравственные и духовно-волевые качества – эмпатичность, доброжелательность, ответственность, уверенность в себе, самокритичность в нравственной самооценке своего поведения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Авторами планируется продолжение исследований для обоснования психолого-педагогических условий оптимизации гармоничной самореализации личности студентов юношеского возраста, разработки модели формирования гармоничной самореализации в условиях образовательного процесса в высшем учебном заведении, обоснования методов и технологий развития гармоничной самореализации у представителей юношеского возраста, апробации и внедрения программы развития гармоничной самореализации в образовательный процесс.

Представленные в статье результаты являются частью исследования, выполненного в рамках научного проекта «Духовно-нравственные детерминанты гармоничной самореализации личности студентов юношеского возраста в период обучения в высшем учебном заведении в условиях глобализации социокультурного пространства» № 18-413-630006.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А. Рефлексия множественности выбора в психологии межкультурных коммуникаций // Личность в эпоху перемен: сборник статей. М.: ИД ЯСК, 2018. С. 279–292.
2. Никитина Э.В. Специфика менталитетов народов Поволжья и Приуралья (татар, башкир, чувашей, мордвы, удмуртов, марийцев). Чебоксары: Чуваш. Ун-т, 2015. 200 с.
3. Канарш Г.Ю. Национально-психологические особенности в процессах модернизации // Горизонты гуманитарного знания. 2017. № 5. С. 30–47.
4. Юревич А.В. Нравственное состояние современного российского общества: эмпирические оценки // Вопросы психологии. 2016. № 6. С. 49–62.
5. Знаков В.В. Новые тенденции в исследовании психологии духовности // Вопросы психологии. 2018. № 4. С. 20–32.
6. Купрейченко А.Б., Воробьева А.Е. Нравственное самоопределение молодежи. М.: Институт психологии РАН, 2013. 480 с.
7. Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Личность в эпоху перемен: сборник статей. М.: ИД ЯСК, 2018. С. 13–26.
8. Бердяев Н.А. Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого. М.: Фолио, 2003. 160 с.
9. Adler A. Superiority and Social Interest: A collection of later writings. New York: Viking Press, 1964. 218 p.
10. Jung C.G. Archetypes and the Collective Unconscious. Princeton: Princeton university press, 1958. 287 p.
11. Егорычева И.Д. Самореализация как деятельность (к постановке проблемы) // Мир психологии. 2005. № 3. С. 11–33.

12. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. М.: Смысл, 1997. С. 156–177.
13. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. СПб.: Речь, 2005. 222 с.
14. Костакова И.В. Психологические особенности самореализации личности студентов // Самореализация личности с ограниченными возможностями в современной России: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Тольятти: ТГУ, 2010. С. 155–160.
15. Кудинов С.И. Системные исследования самореализации личности. Тольятти: ТГУ, 2011. 235 с.
16. Maslow A.H. *Toward a Psychology of Being*. New York: Litton Education Publishing, 1968. 240 p.
17. Frankl V. *The Doctor and the Soul*. New York: Knopf, 1955. 280 p.
18. Палык Н.В. Духовная личностная направленность как фактор гармонизации характера в юношеском возрасте // Национальный психологический журнал. 2015. № 1. С. 88–95.
19. Щукина М.А. Проблема саморазвития личности в парадигме культурно-исторической психологии // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 4. С. 81–92.
20. Щукина М.А. Стадия лиминальности в саморазвитии личности // Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2017. Т. 27. № 1. С. 45–51.
21. Кудинов С.И., Кудинов С.С. Психодиагностика личности. Тольятти: ТГУ, 2012. 270 с.
22. Ежов И.В. Методика исследования духовно-нравственного самосознания личности в педагогической сфере // Мир психологии. 2008. № 2. С. 156–166.
23. Славинская И.С., Наследов А.Д., Дворецкая М.Я. Разработка методики диагностики нравственных ориентаций. Современные исследования социальных проблем // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 1. С. 3–26.
24. of youth]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2013. 480 p.
25. Asmolov A.G. Psychology of modernity: challenges of uncertainty, complexity and diversity. *Lichnost v epokhu peremen: sbornik statey*. Moscow, ID YaSK Publ., 2018, pp. 13–26.
26. Berdyaev N.A. *Ekzistentsialnaya dialektika bozhestvennogo i chelovecheskogo* [Existential dialectic of the divine and human]. Moscow, Folio Publ., 2003. 160 p.
27. Adler A. *Superiority and Social Interest: A collection of later writings*. New York, Viking Press Publ., 1964. 218 p.
28. Jung C.G. *Archetypes and the Collective Unconscious*. Princeton, Princeton university press Publ., 1958. 287 p.
29. Egorycheva I.D. Self-realization as an activity (to the formulation of the problem). *Mir psikhologii*, 2005, no. 3, pp. 11–33.
30. Leontev D.A. Self-realization and the essential human powers. *Psikhologiya s chelovecheskim litsom: gumaniticheskaya perspektiva v postsovetskoy psikhologii*. Moscow, Smysl Publ., 1997, pp. 156–177.
31. Korostyleva L.A. *Psikhologiya samorealizatsii lichnosti: zatrudneniya v professionalnoy sfere* [Psychology of personality self-realization: difficulties in the professional sphere]. Sankt Petersburg, Rech Publ., 2005. 222 p.
32. Kostakova I.V. Psychological features of self-actualization of students' personality. *Samorealizatsiya lichnosti s ogranichennymi vozmozhnostyami v sovremennoy Rossii: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Tolyatti, TGU Publ., 2010, pp. 155–160.
33. Kudinov S.I. *Sistemnye issledovaniya samorealizatsii lichnosti* [System Studies of Self-Realization of Personality]. Tolyatti, TGU Publ., 2011. 235 p.
34. Maslow A.H. *Toward a Psychology of Being*. New York, Litton Education Publ., 1968. 240 p.
35. Frankl V. *The Doctor and the Soul*. New York, Knopf Publ., 1955. 280 p.
36. Palyk N.V. The spiritual personal orientation as the factor of character harmonization in adolescence. *Natsionalnyy psikhologicheskyy zhurnal*, 2015, no. 1, pp. 88–95.
37. Shchukina M.A. The Problem of Self-identity in Terms of Cultural-Historical Psychology. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru*, 2014, vol. 6, no. 4, pp. 81–92.
38. Shchukina M.A. The stage of limitingness in the self-development of the individual. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsialnoy raboty*, 2017, vol. 27, no. 1, pp. 45–51.
39. Kudinov S.I., Kudinov S.S. *Psikhodiagnostika lichnosti* [Psychodiagnostics of personality]. Tolyatti, TGU Publ., 2012. 270 p.
40. Ezhov I.V. Research procedure of spiritual and moral self-consciousness of a personality in the pedagogical sphere. *Mir psikhologii*, 2008, no. 2, pp. 156–166.
41. Slavinskaya I.S., Nasledov A.D., Dvoretzkaya M.Ya. Development of Moral Orientation Techniques Modern Social Problems Research. *Sovremennye issledovaniya sotsialnykh problem*, 2015, no. 1, pp. 3–26.

REFERENCES

1. Soldatova G.U., Shaygerova L.A. Reflection of the multiplicity of choices in the psychology of intercultural communications. *Lichnost v epokhu peremen: sbornik statey*. Moscow, ID YaSK Publ., 2018, pp. 279–292.
2. Nikitina E.V. *Spetsifika mentalitetov narodov Povolzhya i Priuralya (tatar, bashkir, chuvash, mordvy, udmurtov, mariytssev)* [Specificity of the mentality of the peoples of the Volga and Ural regions (Tatars, Bashkirs, Chuvash, Mordovians, Udmurts, Mari)]. Cheboksary, Chuvash. un-t Publ., 2015. 200 p.
3. Kanarsh G.Yu. National and Psychological Features in Modernization Processes. *Gorizonty gumanitarnogo znaniya*, 2017, no. 5, pp. 30–47.
4. Yurevich A.V. The state of morals in contemporary Russian society: An empirical estimate. *Voprosy psikhologii*, 2016, no. 6, pp. 49–62.
5. Znakov V.V. New research tendencies in psychology of spirituality. *Voprosy psikhologii*, 2018, no. 4, pp. 20–32.
6. Kupreychenko A.B., Vorobeva A.E. *Nravstvennoe samoopredelenie molodezhi* [Moral self-determination

**THE SPIRITUAL AND MORAL DETERMINANTS OF HARMONIOUS
PERSONAL SELF-FULFILLMENT OF THE UNIVERSITY STUDENTS**

© 2019

I.V. Kostakova, PhD (Psychology),
assistant professor of Chair «Preschool Pedagogics and Applied Psychology»
T.A. Bergis, PhD (Psychology),
assistant professor of Chair «Preschool Pedagogics and Applied Psychology»
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: self-realization of personality, harmonious self-realization of the personality of students, spiritual and moral determinants of self-realization.

Abstract: Socio-economic and cultural development of Russia is directly related to the human factor, the willingness of young people to self-realization in various activities. On the one hand, the globalization of sociocultural processes contributes to the growth of opportunities for self-realization of young people, and on the other hand, it introduces uncertainty and instability in the system of moral values and norms. Not always professional and personal self-realization of students of adolescence relies on spiritual and moral orientations and personality qualities, which can lead to negative consequences. An empirical study of self-realization of personality among students in adolescence during the period of study at the university was carried out, and features of the manifestation of self-realization among students were recorded. The relationships between the system of spiritual and moral components and the harmonious level of manifestation of the self-realization of the personality of youth students are empirically determined. The components of creativity, internality, optimism, meaningfulness of the goals and values of self-realization, egocentric orientation and constructiveness were revealed among the prevailing indicators of self-realization of students of youthful age.

It was determined that self-realization of the personality of the majority of students in the sample corresponds to an adaptive and inert level of development. It was empirically established that the harmonious self-realization of students is positively interconnected with the motives of the social importance and usefulness of their own activities, interpersonal moral orientations of benevolence, generosity and mercy, compassion and help; ideological spiritual and moral ideas about the totality of the psychic in man, about the spiritual potential, about the self-development of a particular person and the evolution of humanity; spiritual, moral, spiritual and volitional qualities empathichnost, benevolence, responsibility, self-confidence, self-criticism in the moral self-esteem of their behavior.

ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ РИСКОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

© 2019

И.Ф. Шиляева, кандидат философских наук,
заведующий кафедрой прикладной психологии и девиантологии
*Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы, Уфа (Россия)*

Ключевые слова: подростковый возраст; склонность к риску; рискованное поведение; поиск острых ощущений; самооценка; фрустрация; ригидность; тревожность; агрессивность.

Аннотация: Статья посвящена изучению проблемы рискованного поведения в подростковом периоде. Риск – неотъемлемый атрибут жизни человека. Каждому из нас приходится иногда принимать решения, последствия которых трудно оценить. Для отрочества характерна переоценка отношения к жизни, появление желания осуществлять контроль за всеми ее проявлениями. Одним из способов осуществления подобного контроля может быть рискованное поведение, когда через собственный опыт познается окружающая действительность. В рискованном поведении проявляются тенденции как негативного, так и позитивного планов. Между тем именно в подростковом возрасте оно обуславливает возникновение непредсказуемой угрозы для здоровья и жизни человека, является недостаточно адаптированным и мало прогнозируемым. Все вышеизложенное свидетельствует о целесообразности изучения рискованного поведения подростков, выявления личностных детерминант склонности к риску. Автором организовано и проведено эмпирическое исследование взаимосвязи личностных особенностей подростков и склонности к рискованному поведению. В качестве диагностического инструментария использовались опросник А.Г. Шмелева для определения склонности к риску, методика М. Цуккермана «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению», для определения личностных факторов использовалась методика Г. Айзенка «Самооценка психических состояний» и опросник Р.В. Овчаровой. В исследовании приняли участие 60 подростков в возрасте 15–16 лет. Анализ данных показал высокую предрасположенность подростков к рискованному поведению с доминированием стремления к поиску острых ощущений. Выделены следующие личностные факторы рискованного поведения подростков: тревожность, агрессивность, ригидность, фрустрированность и неадекватная самооценка. Статистический анализ подтвердил наличие корреляционной связи между склонностью к риску и низкими уровнями тревожности, ригидности, фрустрированности, а также высокой агрессивностью и самооценкой.

ВВЕДЕНИЕ

В современном мире очевидным является широкое распространение рискованных способов проведения досуга, опасных развлечений, соревнований и т. д. Риск выступает как отличительный признак жизнедеятельности не только отдельной личности, но и общества в целом. Особенно это касается подрастающего поколения, которое вступает на сложный путь взросления, кардинальной трансформации тела, гормональных и эмоциональных изменений.

Анализ подходов отечественных и зарубежных исследователей показывает отсутствие единства по вопросу оценки склонности к рискованному поведению как естественного или аномального состояния. С точки зрения психоаналитической концепции, такая модель поведения обусловлена патологией мозга и она не является нормой [1]. Наряду с этим И.С. Кон подчеркивает нормальность такой особенности человека, поскольку она способствует его развитию, познанию и самопознанию [2]. Поведение, основанное на риске, многие даже выделяют как атрибут и предпосылку лидерства [3]. Основой такой противоречивости в понимании феномена риска выступает его неоднозначность. На первый взгляд риск представляется как ответственность за принятые решения, но, в то же время, риск может быть неоправданным и даже нежелательным. Для одних риск является необходимым умением и условием жизни в социуме, для других он может быть смыслом жизни, зависимостью, а для кого-то риск – следствие непродуманных поступков. Все это обусловлено субъектом, по отношению к которому данное явление рассматривается.

Кроме того, риск может быть как характеристикой деятельности, так и возможным итогом данной деятельности. Мы придерживаемся такого понимания риска, как «действия наудачу в надежде на счастливый исход» [4]. При этом «склонность» мы трактуем как избирательную направленность человека на конкретную деятельность, побуждающую его заниматься. Склонность к риску рассматривается как направленность личности, эмоциональная предпочтительность к видам действий и ситуаций, связанных с риском. Склонность к риску предполагает выбор вариантов альтернатив, сопряженных с большей вероятностью угрозы потери.

Рискуя, индивид всегда действует наугад, надеясь на положительный исход того или иного поступка. В некоторых случаях это может быть обусловлено необходимостью. И все же неоправданный риск доминирует в жизни подростков. Так, например, стремясь обрести популярность, юноши и девушки часто решаются на риск из-за впечатляющей фотографии, могут спрыгнуть с моста, поставить большую сумму на любимую команду и т. д. Рискуют подростки прежде всего именно потому, что они таким образом экспериментируют, исследуют и пытаются самоутвердиться. И.В. Цветкова на основе социологического исследования выделяет три группы подростков: 1) «осторожные», избегающие риск; 2) «подверженные влиянию», с ориентацией на достижение успеха любой ценой; 3) подростки, «склонные к риску», с претензией на лидерство [5].

В ходе анализа проблемы рискованного поведения важно отметить, что склонность к риску в молодежной среде может проявляться в конструктивной и деструк-

тивной формах [6]. Конструктивное рискованное поведение, как правило, способствует адаптации к условиям динамичной современной жизни, способствует самораскрытию и самореализации подростка. Такая модель поведения не наносит вреда здоровью и не снижает качество жизни человека. Рискованное поведение неконструктивного типа изначально может быть опасным для здоровья и жизни, препятствовать осуществлению жизненных планов, открытию своего настоящего «Я».

В качестве внешних факторов рискованного деструктивного поведения чаще всего выступают информационное влияние референтной группы, нормативное влияние аффилированных групп, материально-бытовые условия и т. д. [7]. К внутренним факторам могут быть отнесены особенности формирования личности ребенка (жизненные приоритеты, уровень самооценки, мотивы поведения) [7]. А.Г. Ковалинская, исследуя феномен подростковой экстремальности, подчеркивает, что ключевым фактором рискованного поведения выступает неблагоприятная семейная ситуация и безнадзорность подростка [8].

Особое внимание современные исследователи в контексте рискованного поведения уделяют Интернету [9]. Интернет дает возможность реализовать новые качества и роли личности, которые не находят воплощения в реальной жизни или скрываются. Сеть позволяет проиграть и реализовать любое фантастическое «Я», то есть самореализоваться в новом качестве, не свойственном привычным социальным ролям в реальной жизни [10]. Но, наряду с этим, такие факторы, как отсутствие границ, цензуры и ограничений, анонимность, снижение уровня ответственности, провоцируют рискованное поведение [11].

Американский психолог Л. Стейнберг провел эксперимент, где участники эксперимента в видеоигре симулировали вождение автомобиля. На первом этапе участники играли вместе со сверстниками, на втором в одиночестве. Результаты показали, что в окружении сверстников подростки в основном выбирают рискованные комбинации. Поведение взрослых в присутствии наблюдателей практически не менялось. Такой же эксперимент провел Л. Стейнберг и в естественных условиях вождения настоящей машины на дороге. И в такой ситуации подростками, в отличие от взрослых, допускались опасные маневры, увеличивалась скорость, а в присутствии другого подростка эти тенденции намного усиливались [12].

В конечном итоге психологически подростковый возраст является очень противоречивым, отличающимся максимальными диспропорциями в уровне и темпах развития. В результате повышение склонности к риску у подростка объясняется рядом таких причин, как: во-первых, биологические особенности (своеобразие процессов обмена и гормонального фона организма), во-вторых, психологическая своеобразность личности подростков: импульсивность, эмоциональная неустойчивость, экстраверсия. В некоторых случаях склонность к риску может быть обусловлена и эмоциональным неблагополучием, отражая, в свою очередь, напряженность, беспокойство, непримиримость, желание продемонстрировать независимость и быть более авторитетным в глазах сверстников [13; 14].

Важное отличие пубертатного периода заключается, прежде всего, в зарождающемся чувстве взрослости,

когда уровень притязаний подростка предвещает потенциальное его положение, которое им реально еще не достигнуто, существенно превышая его внутренние резервы. В связи с этим подростки начинают чаще конфликтовать с родителями, педагогами и с самими собой. По большому счету, это этап завершения детства и начала «вырастания» из него [15]. Подростки, оценивая себя, начинают опираться на свои внутренние критерии, постепенно отходя от прямого копирования оценок взрослых. В то же время самооценка подростков крайне противоречива, недостаточно целостна, что может стать причиной множества немотивированных поступков, в том числе и девиантных.

Цель исследования – выявление личностных факторов, детерминирующих проявление высокой склонности к риску у подростков.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

В ходе исследования мы выдвинули следующую гипотезу: подросткам присуща тенденция к проявлению высокой склонности к рискованному поведению: в качестве личностных факторов, детерминирующих ее проявление, выступают тревожность, ригидность, агрессивность, фрустрированность и неадекватная самооценка. В исследовании приняли участие 60 подростков муниципальных образовательных учреждений г. Уфы в возрасте 15–16 лет (из них 28 мальчиков, 32 девочки).

В качестве диагностического инструментария использовался опросник А.Г. Шмелева для определения склонности к риску [16]. Испытуемым предлагается 50 утверждений, которые необходимо оценить по отношению к себе как «верно» или «не верно». По результатам опроса выявляются высокий, средний и низкий уровни склонности к риску. Автор методики предупреждает, что, интерпретируя полученные результаты, нужно иметь в виду, что высокая выраженность склонности к риску может свидетельствовать не только о решительности, но и об авантюризме испытуемого.

Для измерения склонности к экстремально-рискованному поведению была применена методика М. Цуккермана «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению» [16]. Опросник содержит 40 утверждений, которые характеризуют поведенческие ориентации, основанные на потребностях в риске, экстремальности и новизне. Испытуемым необходимо выбрать наиболее подходящий для них вариант ответа. В опросник включены 4 шкалы: поиск острых ощущений (ПОО), непереносимость однообразия (НО), поиск новых впечатлений (ПНВ), неадаптивное стремление к трудностям (НСТ).

Для измерения уровня самооценки была использована методика Р.В. Овчаровой. Подросткам предлагается 16 вопросов с 3 вариантами ответов «да», «нет», «трудно сказать». По итоговой сумме полученных баллов выделяются заниженный, завышенный и адекватный уровни самооценки [17].

Для диагностики тревожности, фрустрации, агрессивности и ригидности использовалась методика Г. Айзенка «Самооценка психических состояний». Испытуемым предлагается оценить свое психическое состояние от 0 до 2 баллов: если это состояние очень подходит, то ответ оценивается в 2 балла, если не совсем соответствует –

1 балл; если совершенно не характерно – 0 баллов. Опросник состоит из 40 утверждений [16].

Тревожность в данном случае трактуется как индивидуальная психическая особенность, которая обнаруживается в предрасположенности человека к постоянным и сильным переживаниям состояния беспокойства, а также в низком пороге его возникновения. Фрустрация – психическое состояние, которое является результатом неуспеха в процессе удовлетворения потребности, желания. Характеризуется такими негативными переживаниями, как разочарованность, обеспокоенность, подавленность, недовольство и т. п. Агрессивность – враждебное, непримиримое отношение человека к людям и окружающему миру. Ригидность – невозможность личности адаптироваться к новым условиям, обусловленным объективными внешними изменениями [18].

Взаимосвязь предрасположенности к риску со свойствами самооценки определялась с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Коэффициент, предложенный К. Спирменом, является непараметрическим показателем связи между переменными, измеренными в ранговой шкале. Данный показатель характеризует степень тесноты связи порядковых признаков, представляющих собой ранги сравниваемых величин. Значение коэффициента корреляции Спирмена находится в диапазоне +1 и –1 [19].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

На первом этапе нашего исследования выявлялась выраженность склонности к риску в подростковой среде с помощью опросника А.Г.Шмелева. Полученные результаты свидетельствуют о том, что больше половины опрошенных подростков (71,53 %) имеют высокий уровень предрасположенности к риску, у 23 % подростков обнаружен средний уровень к риску, и лишь 5,47 % испытуемых менее всего подвержены к рискованному поведению.

Анализ эмпирических данных, полученных с помощью методики М. Цуккермана по диагностике склонности к экстремально-рискованному поведению, был осуществлен в соответствии с выделенными шкалами: «поиск острых ощущений» (ПОО), «непереносимость однообразия» (НО), «поиск новых впечатлений» (ПНВ), «неадаптивное стремление к трудностям» (НСТ).

Как следует из таблицы 1, большая часть подростков (68,42 %) демонстрирует высокую степень поиска острых ощущений. Действительно, подростки стремятся к поиску чего-то нового, того, что будоражит, оставляет яркие впечатления и незабываемые ощущения. Средний уровень поиска острых ощущений представлен у 8,58 % испытуемых, низкий уровень – у 23 %.

По шкале «непереносимость однообразия» 29,31 % подростков не способны терпеть однообразие повседневной жизни, 63,5 % подростков имеют средний уровень непереносимости однообразия и только 8,58 % опрошенных к однообразию относятся терпимо, оно у них не вызывает отторжения.

Показатель по шкале, отражающий потребность в новых впечатлениях, у большинства подростков (66,6 %) находится на уровне среднего, 10 % респондентов имеют высокую потребность в новых впечатлениях, а 23,4 % – низкую.

По шкале «неадаптивное стремление к трудностям» высокий уровень имеют 13 % подростков. Это, как правило, люди, стремящиеся находить и преодолевать трудности. Низкие баллы по этой шкале характеризуют тенденцию к избеганию трудностей, перекладыванию ответственности на других людей уровень. Такой уровень выявлен у 16 % подростков. Подавляющее большинство подростков (71 %) имеют средний уровень неадаптивного стремления к трудностям.

На основании проведенного анализа, можно утверждать, что большинству подростков свойственна высокая предрасположенность к риску, которая проявляется прежде всего в выраженности потребности в поиске острых ощущений и новых впечатлений, в непереносимости однообразия и неадаптивном интересе к преодолению трудностей.

Здесь следует отметить, что сам риск тоже может быть разным. Когда речь идет об отрицательном риске, мы наблюдаем опасное для жизни и здоровья поведение подростка. Это может быть связано с употреблением наркотических веществ, алкоголя, пищевыми расстройствами, противоправным поведением и т. п. Факторами риска, обуславливающими опасное поведение, могут выступать заниженная самооценка, низкая мотивация достижения, неуспешность в учебной деятельности, неприязнь в коллективе сверстников и т. д. [20].

В ситуации положительного риска (риска с пользой для себя) осуществляется гармоничная социализация, стимулируется личностное развитие, преодолеваются страхи. Такой риск активизирует достижение целей, мотивирует на определенный результат, влияет на межличностное и межгрупповое общение, вдохновляет к опробованию нового. Подростки начинают все больше демонстрировать свою независимость от взрослых и выбирают для этого конструктивные способы.

На следующем этапе исследования была поставлена задача определить, насколько свойства самооценки и доминирующие психические состояния взаимосвязаны со склонностью к риску в подростковом возрасте.

Результаты, полученные в ходе опроса по методике Р.В. Овчаровой, свидетельствуют о том, что половина

Таблица 1. Уровневые характеристики самооценки склонности к экстремально-рискованному поведению (по методике М. Цуккермана), %

Уровень	Шкала			
	Поиск острых ощущений (ПОО)	Непереносимость однообразия (НО)	Поиск новых впечатлений (ПНВ)	Неадаптивное стремление к трудностям (НСТ)
Высокий	68,42	29,31	10,0	13,0
Средний	8,58	63,5	66,6	71,0
Низкий	23,0	7,19	23,4	16,0

опрошенных (51 %), имея заниженную самооценку, стремятся быть незаметными, не доверяют себе, не уверены в своих возможностях. Адекватная самооценка выявлена у 36,5 % подростков, завышенная – у 12,5 %.

Результаты исследования психических состояний подростков по опроснику Г. Айзенка представлены в таблице 2.

Таблица 2. Уровневые характеристики самооценки психических состояний у подростков (опросник Г. Айзенка), %

Состояние	Уровень		
	Низкий	Средний	Высокий
Тревожность	46	54	—
Фрустрация	56	41	3
Агрессивность	30	64	6
Ригидность	46	48	6

Рассмотрим полученные данные подробнее. Следует отметить, что наличие определенного уровня тревожности является естественным и обязательным для активной и деятельной личности. Для каждого человека характерна оптимальная или приемлемая степень тревожности. В психологическом феномене тревожности выделяются две составляющие: тревожность как состояние и тревожность как личностная особенность. В исследованной нами группе не выявлено ни одного подростка с высоким тревожным состоянием. Большая часть подростков (54 %) имеет средний, допустимый уровень тревожности, 46 % имеют низкий уровень тревожности, характеризующийся тем, что человек не может адекватно оценить степень угрозы, чересчур спокоен, не предполагает возможность возникновения трудностей и наличие рисков.

Анализ результатов исследования состояния фрустрации показывает, что в нашем случае преобладают подростки с низкой фрустрацией (56 %). Это проявляется в том случае, когда испытуемые имеют завышенную самооценку, проявляют устойчивость к неудачам и не боятся трудностей. У 41 % подростков выявлен средний уровень, показывающий, что фрустрация имеет место. Только у 3 % испытуемых диагностирован высокий уровень фрустрации, что свидетельствует о том, что такие подростки, как правило, имеют низкую самооценку, избегают трудностей и боятся неудач.

Исследование ригидности показало, что 48 % опрошенных имеют среднюю ригидность, 46 % имеют низкую ригидность, проявляющуюся в легкой переключаемости и позволяющую адаптироваться к изменяющимся условиям среды.

Анализ данных по агрессивности показывает, что большинство подростков (64 %) имеют среднюю агрессивность, а 46 % имеют низкую агрессивность. В данном случае следует отметить, что агрессивность рассматривается нами как свойство личности, которое заключается в готовности и предпочтении использования насильственных средств для реализации своих целей. Нужно отметить, что как раз для подросткового периода характерен процесс активного формирования агрессив-

ности не только как ситуативного проявления, но и как стойкой характеристики личности. Проявление агрессивности подростков способствует самоутверждению в коллективе и детерминирует в том числе и рискованное поведение и при этом зависит существенно от воздействия и оценки сверстников.

На этапе математической обработки результатов исследования с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена определялась взаимосвязь предрасположенности к риску (опросник А.Г. Шмелева) и уровня самооценки, тревожности, фрустрированности, ригидности, агрессивности (таблица 3).

Таблица 3. Результаты корреляционного анализа

Признак	Склонность к риску
Самооценка	0,28*
Тревожность	-0,31*
Ригидность	-0,26*
Фрустрированность	-0,38**
Агрессивность	0,30*

Примечание: * – уровень значимости 0,05;

** – уровень значимости 0,01.

Таким образом, была обнаружена статистически значимая обратная корреляционная связь между такими состояниями, как тревожность, ригидность, фрустрированность. Прямая корреляционная связь обнаружена между склонностью к риску и агрессивностью, а также с самооценкой.

В действительности, в желании и стремлении рисковать нет ничего негативного. Это одна из сторон становления личности, определенный этап, когда вчерашний ребенок, отделяясь от семьи, включается в окружающий его мир. Подросток стремится экспериментировать, нацелен на разнообразие, самостоятельность, независимость. Но в подростковых экспериментах есть и опасные стороны, и рисковать подростки могут по-разному. Как раз данный аспект необходимо учитывать в ходе определения стратегии организации превентивных и профилактических мер, потому что подростку необходимо прежде всего освоить навыки риска в безопасной зоне, научиться брать ответственность на себя и быть готовым к решению жизненных и психологических проблем.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Обнаружено, что для подростков свойственна высокая склонность к экстремально-рискованному поведению, что проявляется преимущественно в поиске острых ощущений и новых впечатлений. Значимые взаимосвязи установлены между склонностью к риску и такими особенностями личности, как самооценка, тревожность, фрустрированность, ригидность и агрессивность. На основании выявленных взаимосвязей сделано заключение о том, что высокая склонность к риску у подростков детерминирована такими личностными факторами, как, во-первых, высокая агрессивность и завышенная самооценка, а во-вторых, низкая тревожность, низкая ригидность и низкая фрустрированность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Фрейд З. «Я» и «Оно». СПб.: Питер, 2018. 224 с.
2. Кон И.С., Фельдштейн Д.И. Отрочество как этап жизни и некоторые психолого-педагогические характеристики переходного возраста // Хрестоматия по возрастной психологии. М.: МПСИ, 2010. С. 215–222.
3. Чередниченко И.П., Тельных Н.В. Психология управления. Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. 608 с.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: Мир и образование, 2018. 1376 с.
5. Цветкова И.В. Социальная типология подростков на основе самооценки склонности к риску // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1. С. 214–218.
6. Пузыревич Н.Л. Развитие подростков с рискованным поведением в семье // Социальная психология и общество. 2014. Т. 5. № 1. С. 108–113.
7. Фахрадова Л.Н., Разварина И.Н., Смолева Е.О. Рискованное деструктивное поведение подростков и условия его формирования // Проблемы развития территории. 2017. № 1. С. 114–129.
8. Ковалинская А.Г. Склонность к риску и экстремальная активность подростков // Развитие современной науки: теоретические и прикладные аспекты: сборник статей. Пермь: ИП Сигитов Т.М., 2017. С. 140–141.
9. Варанкина В.С., Воронина О.А. Проблема рискованного поведения молодежи в сети Интернет // Молодежь в меняющемся мире: вызовы современности: материалы VII международной научно-практической конференции. Екатеринбург: УГПУ, 2017. С. 24–28.
10. Шилиева И.Ф. Особенности культуры общения в современном коммуникативном пространстве // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 3. С. 21–26.
11. Шилиева И.Ф. Интернет и культура общения личности // Педагогический журнал Башкортостана. 2011. № 5. С. 263–273.
12. Стейнберг Л. Переходный возраст. Не упустите момент. М.: МИФ, 2017. 304 с.
13. Лакреева А.В., Варуха Л.В. Склонность к риску как фактор девиантного поведения подростков // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. Т. 24. С. 141–146.
14. Ульянова И.В., Попова Т.А. Рискованное поведение подростков как педагогический феномен // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 9-2. С. 343–349.
15. Божович Л.И. Психология формирования личности. СПб.: Питер, 2015. 398 с.
16. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / под ред. Д.Я. Райгородского. М.: БахраХ-М, 2017. 672 с.
17. Овчарова Р.В. Психологическая фасилитация работы школьного учителя. М.: Инфра-М, 2017. 275 с.
18. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. М.: Прайм-Еврознак, 2009. 816 с.
19. Шелехова Л.В. Математические методы в психологии и педагогике. СПб.: Лань, 2015. 224 с.
20. Ильин Е.П. Психология риска. СПб.: Питер, 2012. 288 с.

REFERENCES

1. Freyd Z. "Ya" i "Ono" ["I" and "It"]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2018. 224 p.
2. Kon I.S., Feldshteyn D.I. Preadolescence as a season of life and some psychological and pedagogical characteristics of an awkward age. *Khrestomatiya po vozrastnoy psikhologii*. Moscow, MPSI Publ., 2010, pp. 215–222.
3. Cherednichenko I.P., Telynykh N.V. *Psikhologiya upravleniya* [Psychology of management]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2004. 608 p.
4. Ozhegov S.I. *Tolkovyy slovar russkogo yazyka* [Explanatory dictionary of the Russian language]. Moscow, Mir i obrazovanie Publ., 2018. 1376 p.
5. Tsvetkova I.S. Social typology of adolescents based on self-assessment of risk appetite. *Karelskiy nauchnyy zhurnal*, 2018, vol. 7, no. 1, pp. 214–218.
6. Puzyrevich N.L. Features of development in adolescents with risky behavior. *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo*, 2014, vol. 5, no. 1, pp. 108–113.
7. Fakhradova L.N., Razvarina I.N., Smoleva E.O. Risky Destructive Behavior of Adolescents and Conditions of its Shaping. *Problemy razvitiya territorii*, 2017, no. 1, pp. 114–129.
8. Kovalinskaya A.G. Risk appetite and extreme activity of adolescents. *Razvitie sovremennoy nauki: teoreticheskie i prikladnye aspekty: sbornik statey*. Perm, IP Sigitov T.M. Publ., 2017, pp. 140–141.
9. Varankina V.S., Voronina O.A. The problem of risky behavior of youth on the internet. *Molodezh v menyayushchemsya mire: vyzovy sovremennosti: materialy VII mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Ekaterinburg, UGPU Publ., 2017, pp. 24–28.
10. Shilyaeva I.F. The culture of communication in modern communicative space. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2014, no. 3, pp. 21–26.
11. Shilyaeva I.F. Internet and culture of personal communication. *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana*, 2011, no. 5, pp. 263–273.
12. Steynberg L. *Perekhodnyy vozrast. Ne upustite moment* [Age of Opportunity. Lessons from the new science of adolescence]. Moscow, MIF Publ., 2017. 304 p.
13. Lakreeva A.V., Varukha L.V. Risk appetite as a factor of deviant behavior of adolescents. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal Kontsept*, 2016, vol. 24, pp. 141–146.
14. Ulyanova I.V., Popova T.A. Risky behaviour of teenagers as pedagogical phenomenon. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, 2016, no. 9-2, pp. 343–349.
15. Bozhovich L.I. *Psikhologiya formirovaniya lichnosti* [Personal formation psychology]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2015. 398 p.
16. Raygorodskiy D.Ya., ed. *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy* [Practical psychodiagnostics. Methods and tests]. Moscow, BakhraKh-M Publ., 2017. 672 p.
17. Ovcharova R.V. *Psikhologicheskaya fasilitatsiya raboty shkolnogo uchitelya* [Psychological facilitation of work of a school teacher]. Moscow, Infra-M Publ., 2017. 275 p.
18. Meshcheryakova B.G., Zinchenko V.P., eds. *Bolshoy psikhologicheskiy slovar* [Big psychological dictionary]. Moscow, Praym-Evroznak Publ., 2009. 816 p.
19. Shelekhova L.V. *Matematicheskie metody v psikhologii i pedagogike* [Mathematical Methods in Psychology and Pedagogy]. Sankt Petersburg, Lan Publ., 2015. 224 p.
20. Ilin E.P. *Psikhologiya riska* [Risk psychology]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2012. 288 p.

PERSONAL FACTORS OF RISKY BEHAVIOR OF ADOLESCENTS

© 2019

I.F. Shilyaeva, PhD (Philosophy), Head of Chair of Applied Psychology and Deviance Study
M. Aknulla Bashkir State Pedagogical University, Ufa (Russia)

Keywords: adolescence; risk appetite; risky behavior; seeking sensations; self-esteem; frustration; rigidity; anxiety; aggressiveness.

Abstract: The paper covers the study of the problem of risky behavior in adolescence. The risk is an essential attribute of human life. Sometimes, each of us has to make decisions, the consequences of which it is difficult to estimate. The adolescence is characterized by the reassessment of attitudes towards life, the emergence of the desire to carry out control over all its manifestations. Risky behavior can be one of the ways to implement such control when through own experience the surrounding reality is cognized. Risky behavior demonstrates both the negative and positive tendencies. Meanwhile, it is the adolescence when risky behavior causes an unpredictable threat to human health and life and is not sufficiently adapted and is poorly predicted. All the abovementioned indicates the reasonability of studying risky behavior of adolescents, identifying personal determinants of risk appetite. The author organized and carried out the empirical study of the interrelation between the personal characteristics of adolescents and the propensity to risky behavior. As a diagnostic tool, the author used A.G. Shmelev's questionnaire to determine the propensity to take risks, M. Tsukkerman's technique "Self-assessment of the propensity to the extremely risky behavior", H. Eysenck's "Self-assessment of mental states" to determine personality factors, and R.V. Ovcharova's questionnaire. 60 adolescents at the age of 15–16 years participated in the study. Data analysis showed the high proneness of adolescents to risky behavior with the dominance of the desire of seeking sensations. The author defined the following personal factors of risky behavior of adolescents: anxiety, aggressiveness, rigidity, frustration, and inadequate self-esteem. The statistical analysis confirmed the correlation relationship between risk appetite and low levels of anxiety, rigidity, frustration, as well as high aggressiveness and self-esteem.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМ СТАЖЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2019

А.Р. Шишкина, магистрант

Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания; СЭВ; симптомы фаз стресса; медицинские работники; стрессогенный фактор; здравоохранение.

Аннотация: Всемирная организация здравоохранения считает, что синдром эмоционального выгорания (СЭВ) требует медицинской помощи. СЭВ способствует проявлению некоторых психиатрических и психосоматических нарушений, приводит к росту случаев суицидальных поступков среди медработников. Ученые, занимающиеся изучением синдрома выгорания, обращают внимание на то, что его развитие не ограничивается лишь профессиональной сферой, а постепенно начинает проявляться и в личной жизни медика в его взаимоотношениях с близкими людьми. Большое количество исследований было посвящено изучению различных форм профессиональных деформаций у медработников, однако они не в полном объеме раскрывают суть СЭВ.

Работа посвящена исследованию выявления выгорания у медицинских работников женской консультации различного возраста и с различным стажем трудовой деятельности. Использовалась методика диагностики уровня эмоционального выгорания, разработанная В.В. Бойко. Данная методика позволила диагностировать главные симптомы СЭВ у медицинских работников и выявить у них такие фазы развития стресса, как фаза напряжения, резистенции и истощения. Проведенные нами исследования показали, что фаза резистенции у медработников проявляется в 48 % случаев у респондентов в возрасте 30–40 лет и у 66 % респондентов в возрасте 50–60 лет. Это свидетельствует о наличии у тестируемых защитных механизмов. При формировании этих симптомов происходит деформация личности медицинского работника, что выражается в неадекватных эмоциональных реакциях, формальном отношении к выполнению своих должностных обязанностей. В стадии формирования у каждого третьего медработника выявлены все три фазы, что указывает на то, что большинство медработников испытывают в ходе своей профессиональной деятельности психоэмоциональное напряжение и стресс, провоцирующие развитие СЭВ.

ВВЕДЕНИЕ

Деятельность медработников связана с постоянными эмоциональными и нервно-психическими перегрузками. Это является основным фактором возникновения проявлений эмоционального выгорания, что предрасполагает развитие психосоматических и невротических расстройств. Такие проявления способствуют развитию деградации и профессиональной дезадаптации.

Психологическое тестирование, анкетирование и интервьюирование медицинских работников способствовало выделению стрессогенных факторов в работе медика. В основном это трудовая деятельность в негативном эмоциональном поле. Смысл данного фактора заключается в том, что в основном медицинский работник имеет дело лишь с негативными эмоциями: жалобы, стоны и просьбы больных, обсуждение с коллегами диагнозов и историй болезней, содержание которых – страдания и угроза жизни. Аккумулирование отрицательного опыта в ходе профессиональной деятельности приводит к истощению психических ресурсов и может способствовать отстраненности личности, приводит к экономии сферы эмоций и проявляется в виде цинизма медработников.

В виде отдельной группы стрессогенных факторов можно выделить опасность возможных осложнений у пациентов в процессе оказания им помощи, негативных результатов лечения и даже возможную смерть пациентов вследствие неграмотных действий медика в экстремальных условиях; как особый стрессогенный фактор в работе – повышенную ответственность; умение отчитаться о проведенной работе, четко и грамотно составить протокол операции или процедуры, оформить историю болезни и т. п.

Поскольку к работникам медицинских учреждений предъявляется требование наличия таких качеств личности, как коммуникабельность, эмпатия, гуманизм и милосердие, то это требует больших психологических и физиологических затрат, следовательно, медицинские работники испытывают большое психическое напряжение, а впоследствии физическое, эмоциональное и умственное истощение [1]. Основные качества, необходимые медицинским работникам, – доброта, человеколюбие, эмпатия, готовность к самопожертвованию, гуманность и альтруизм. При этом через некоторое время с начала своей трудовой деятельности часть медицинского персонала утрачивает эти качества [2]. Появление эмоционального выгорания обуславливается особенностями профессиональной деятельности: монотонностью работы в условиях сомнительного ее смысла; вкладыванием в свою деятельность больших личностных ресурсов; недостаточностью признания; строгим регламентом рабочего времени; работой с пациентами, которые сопротивляются оказанию им медицинской помощи; недостаточными, слабо ощутимыми результатами данной работы; напряженностью и конфликтностью в коллективе, слабой помощью коллег; недостаточными условиями для самовыражения личности; неразрешенными личностными конфликтами самого медицинского работника; неудовлетворенностью своей профессией, осознанием ошибочного ее выбора [3].

Впервые понятие «синдром эмоционального выгорания» (СЭВ) предложил американский психолог Г. Фрейденбергер в 1974 году, охарактеризовав состояние психики здоровых людей, которые контактировали с больными при оказании им медицинской помощи [4]. Эмоциональное выгорание, по К. Condo, определяется

как состояние дезадаптированности к рабочему месту вследствие чрезмерной нагрузки и напряженных межличностных отношений [5]. Этот синдром проявляется в депрессии, чувстве постоянной утомленности и опустошенности, нехватке жизненной энергии и энтузиазма, отрицательном отношении к работе и смыслу жизни [6; 7].

По В.В. Бойко, эмоциональное выгорание – это механизм психологической защиты, который вырабатывается в виде частичного или полного отказа от проявления эмоций на некоторые психотравмирующие воздействия. Само по себе эмоциональное выгорание он считает конструктивным, а его следствия – дисфункциональными, при условии, когда «выгорание» негативно сказывается на выполнении профессиональной деятельности и межличностных отношениях [8]. СЭВ свойственно эмоциональное, когнитивное и физическое истощение, вызванное длительными перегрузками [9].

СЭВ связан с синдромом хронической усталости. Данные синдромы при определенной схожести симптомов имеют отличия, которые заключаются в том, что СЭВ приобретают профессионалы, обладающие значительным творческим потенциалом, а синдром хронической усталости изначально связан с принятием готовых знаний о мире, о себе и окружающих людях [10]. СЭВ также характеризуется как процесс постепенной утраты эмоциональной, умственной и физической энергии. Он проявляется в таких симптомах, как психическое и физическое истощение, отстраненность и снижение удовлетворения от выполняемой работы [11]. Выделены следующие проявления эмоционального выгорания: чувство изнеможения (невозможность полностью отдаться деятельности); физическое и эмоциональное истощение; дегуманизация; развитие тенденции негативного отношения к коллегам и пациентам; потеря интереса к своей деятельности и чувство недостаточного профессионального мастерства [12].

Е. Maher обобщает перечень симптомов СЭВ: усталость, истощение, утомление; бессонница; психосоматические расстройства; безразличное отношение к больным и к трудовой деятельности; склонность к злоупотреблению такими веществами, как чай, кофе, табак, алкоголь; переедание или, наоборот, отсутствие аппетита; ауто- и гетероагрессия, проявляющаяся в напряженности, раздражительности, тревоге, гневе, чувстве безнадежности, бессмысленности, апатии, депрессии, цинизме, чувстве вины [13]. ВОЗ считает профессиональный стресс болезнью XX века, которая может проявиться в любой профессии и способна достичь размеров «глобальной эпидемии». Он вызван эмоциональным возбуждением, которое не соответствует восстановительной способности мозга [14].

Маловероятно, что кратковременные высокие нагрузки медработников приведут к стрессовому состоянию, но длительные высокие нагрузки в сочетании с недостаточным материальным вознаграждением за свой нелегкий труд могут также приводить к СЭВ. Среди психосоматических расстройств вероятнее всего появление невротических нарушений и собственно психосоматических заболеваний, вплоть до злоупотребления психоактивными веществами. СЭВ не является неизбежным, его возникновение можно предотвратить, предприняв определенные шаги. Также обращаем вни-

мание, что это состояние у медицинских работников проявляется прежде всего как потеря иллюзий. При этом влияние иллюзий на активность человека нежелательно, но они присутствуют. Иллюзии появляются в детском возрасте и с накоплением жизненного опыта многие из них заменяются теоретическими знаниями [15].

Среди факторов, имеющих большое значение в эмоциональном выгорании у медработников, можно выделить: социальный фактор (непризнание заслуг медицинского работника, семейно-бытовые проблемы, снижение социального статуса профессии); личностный фактор (низкая устойчивость к стрессам); фактор среды (место работы) – влияние руководителя, взаимоотношения в коллективе и т. п. [10]. С. Maslach выделяет следующие предвестники развития СЭВ: способность эмоционального «Я» противостоять истощению (эмоциональный ресурс); мотивы, ожидание, установки; личностный опыт, насыщенный стрессогенными и психотравмирующими ситуациями [12].

В ходе психологического исследования, проведенного V. Brandstatter, выяснилось, что к эмоциональному выгоранию прежде всего приводит неудовлетворенность межличностными взаимоотношениями: множественность контактов в процессе трудовой деятельности для тех, кто их не любит, или, наоборот, выполнение работы в изоляции для тех, кто нуждается в общении. V. Brandstatter полагает, что проблема возникает, когда не совпадают мотивации и потребности [16].

По мнению М.Н. Трущенко, в современной психологической науке существуют различные модели СЭВ; в одних из них в рамках однофакторной модели в структуре выгорания главным компонентом считается истощение, в других – в двухфакторной модели – выгорание описывается как возрастающее эмоциональное истощение и деперсонализация. Также существует трехкомпонентная модель с такими компонентами синдрома, как редукция личностных достижений, эмоциональное истощение и деперсонализация [17].

Цель исследования – выявление особенностей проявления синдрома эмоционального выгорания медицинских работников с различным стажем профессиональной деятельности.

ВЫБОРКА И МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследования были проведены среди медицинских работников женской консультации города Сызрани в 2018 году. Выборка составила 14 человек женского пола, выделено 2 группы медработников: 1-я группа – возраст 30–40 лет (6 чел.); 2-я группа – возраст 50–60 лет (8 чел.) – с различным стажем работы от 10 до 40 лет. Использовались «Методики диагностики уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко [18].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Симптомы фаз стресса представлены в таблице 1.

Результаты исследования сформированности фаз СЭВ показаны на рис. 1 и рис. 2. Анализ выявил, что у 48 % медработников 1-й группы сформирована фаза резистенции, которая указывает на наличие защитных психологических механизмов сопротивления, а фаза напряжения (56 %) и фаза истощения (41 %) не сформированы. У каждого 3-го медработника 1-й группы все три фазы:

Таблица 1. Симптомы фаз стресса

Фаза стресса	№	Симптом
Напряжение	1	Переживание психотравмирующих обстоятельств
	2	Неудовлетворенность собой
	3	«Загнанность в клетку»
	4	Тревога и депрессия
Резистенция	1	Неадекватное эмоциональное реагирование
	2	Эмоционально-нравственная дезориентация
	3	Расширение сферы экономии эмоций
	4	Редукция профессиональных обязанностей
Истощение	1	Эмоциональный дефицит
	2	Эмоциональная отстраненность
	3	Личностная отстраненность (деперсонализация)
	4	Психосоматические и психовегетативные нарушения

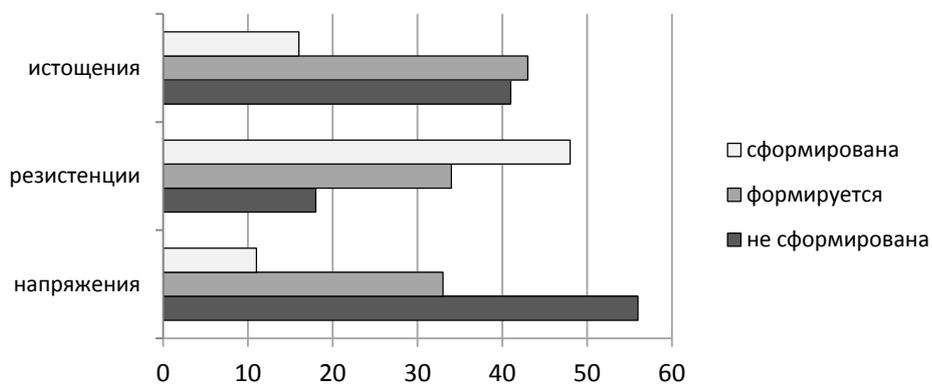


Рис. 1. Фазы СЭВ у медработников в возрасте 30–40 лет

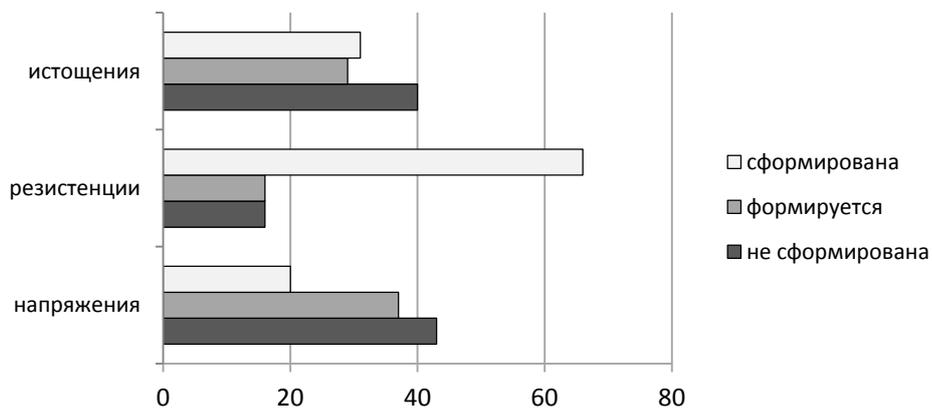


Рис. 2. Фазы СЭВ у медработников в возрасте 50–60 лет

напряжения (33 %), резистенции (34 %) и истощения (43 %) – в стадии формирования. Фаза истощения выявлена у 16 % медработников.

У 66 % медработников 2-й группы сформирована фаза резистенции, которая также указывает на наличие защитных психологических механизмов сопротивления, а фаза напряжения (43 %) и фаза истощения (40 %) не сформированы. У медработников 2-й группы фазы напряжения (37 %), резистенции (16 %) и истощения

(29 %) в стадии формирования. Фаза истощения выявлена у 31 % медработников.

Анализ симптомов фазы напряжения (таблица 2) показал, что симптом «переживание психотравмирующих обстоятельств» находится в стадии формирования у 26 % медработников 1-й группы и 30 % медработников 2-й группы. Наиболее выражен этот симптом в фазе напряжения, проявляющийся при усилении трудноустрашимых психотравмирующих факторов. При этом у 74 %

Таблица 2. Симптомы фазы напряжения, %

№ п/п	Симптомы	Не сформирован		Формируется		Сформирован	
		1 гр.	2 гр.	1 гр.	2 гр.	1 гр.	2 гр.
1	Переживание психотравмирующих обстоятельств	74	70	26	30	-	-
2	Неудовлетворенность собой	84	64	14	35	2	1
3	«Загнанность в клетку»	86	84	13	14	1	2
4	Тревога и депрессия	52	73	26	12	22	15
Фаза напряжения		56	43	33	37	11	20

медработников 1-й группы и 70 % медработников 2-й группы симптом не сформирован.

Симптом «неудовлетворенность собой» проявляется у 2 % медработников 1-й группы и 1 % 2-й группы. Медработники с проявлением этого симптома испытывают недовольство не только собой, но и избранной ими профессией и должностью. Срабатывает механизм «эмоционального переноса» – когда энергия направлена не столько вовне, сколько на себя. У многих данный симптом не сформирован.

Симптом «загнанность в клетку» выделен у 1 % медработников 1-й группы и 2 % 2-й группы. Он указывает на развитие стресса, когда психотравмирующие обстоятельства оказывают влияние на медработников, а устранить их невозможно. Такое состояние характеризует интеллектуально-эмоциональный тупик.

Симптом «тревога и депрессия» выявлен у 22 % медработников 1-й группы и 15 % 2-й группы. У 52 % медработников 1-й группы и 73 % 2-й группы он не сформирован. Этот симптом выражается у медицинских работников в трудных обстоятельствах их деятельности в виде чувства неудовлетворенности, разочарованности собой, своей трудовой деятельностью, что способствует переживанию ситуационной или личностной тревоги, а в дальнейшем может привести к развитию депрессивного состояния.

Анализ фазы резистенции показывает, что у многих медработников разных возрастов она сформирована (таблица 3). Симптом «неадекватное эмоциональное реагирование» выявлен у 56 % медработников 1-й группы и у 71 % 2-й группы. В 31 % случаев 1-й группы и в 15 % 2-й группы данный симптом находится в стадии формирования. Сформированность этого симптома является признаком выгорания.

Симптом «эмоционально-нравственная дезориентация» выражен у 30 % в 1-й группе и у 23 % во 2-й груп-

пе, характеризуя неадекватные взаимоотношения с коллегами и пациентами.

Симптом «расширение сферы экономии эмоций» выявлен у 44 % медработников 1-й группы и у 35 % во 2-й группе. У 42 % 1-й группы и 23 % 2-й группы данный симптом не сформирован, однако у 14 % 1-й группы и 42 % 2-й группы находится в стадии формирования. Выраженность этого симптома свидетельствует об усталости медработников от контактов с пациентами и коллегами и нежелании общаться даже со своими близкими.

Симптом «редукция профессиональных обязанностей» выявлен у 48 % медработников 1-й группы и у 59 % 2-й группы. В 24 % 1-й группы и 21 % 2-й группы он находится в стадии формирования. Редукция часто проявляется в желании облегчить свою работу. У многих медработников этот симптом не только сильно выражен, но и доминирует в фазе резистенции.

Фаза истощения у значительного большинства медработников находится в стадии формирования (таблица 4) и характеризуется снижением энергетического тонуса и истощением нервной системы.

Симптом «эмоциональный дефицит» выявлен у 31 % 1-й группы и у 29 % 2-й группы, у многих медработников он не сформирован. Этот симптом выражается в отсутствии эмпатии со стороны персонала. Симптом «эмоциональная отстраненность» выявлен у 28 % в 1-й группе и 12 % во 2-й группе. У 26 % 1-й группы и 39 % 2-й группы он находится в стадии формирования. У большинства симптом не сформирован. Выраженность данного симптома проявляется в полном отсутствии эмоций. Симптом «личностная отстраненность, или деперсонализация» выявлен у 23 % 1-й группы и лишь у 11 % 2-й группы. У большинства он не выражен. Выраженность данного симптома проявляется в полной или частичной утрате интереса к пациентам.

Таблица 3. Симптомы фазы резистенции, %

№ п/п	Симптомы	Не сформирован		Формируется		Сформирован	
		1 гр.	2 гр.	1 гр.	2 гр.	1 гр.	2 гр.
1	Неадекватное эмоциональное реагирование	14	14	31	15	56	71
2	Эмоционально-нравственная дезориентация	34	33	36	44	30	23
3	Расширение сферы экономии эмоций	42	23	14	42	44	35
4	Редукция профессиональных обязанностей	28	20	24	21	48	59
Фаза резистенции		18	16	34	16	48	66

Таблица 4. Симптомы фазы истощения, %

№ п/п	Симптомы	Не сформирован		Формируется		Сформирован	
		1 гр.	2 гр.	1 гр.	2 гр.	1 гр.	2 гр.
1	Эмоциональный дефицит	42	45	27	26	31	29
2	Эмоциональная отстраненность	46	49	26	39	28	12
3	Личностная отстраненность, или деперсонализация	56	65	21	24	23	11
4	Психосоматические и психовегетативные нарушения	63	46	17	34	20	20
Фаза истощения		41	40	43	29	16	31

Симптом «психосоматические и психовегетативные нарушения» выявлен у 20 % в обеих группах и также не выражен. Выраженность данного симптома проявляется в плохом настроении, бессоннице, чувстве страха, неприятных ощущениях, обострении хронических заболеваний.

Данное практическое исследование выявило сформированность фазы резистенции у многих медицинских работников, что указывает на наличие защитных психологических механизмов сопротивления. А высокая сопротивляемость стрессам у респондентов в возрасте 30–40 лет определяет низкий процент сформированности фазы истощения и низкий риск развития СЭВ. Сформированность фазы истощения у респондентов в возрасте 50–60 лет указывает на сниженную сопротивляемость стрессам и высокий риск развития СЭВ. По нашим наблюдениям, высокий уровень профессионального выгорания у медицинских работников проявляется в негативном, скрыто-агрессивном отношении к пациентам, критическом, оценочном отношении к ним.

Мы заметили, что уровень развития СЭВ находится в прямой зависимости от той жизненной стратегии, которую выбирает медицинский работник. Высокий уровень профессионального выгорания мы наблюдали у тех медработников, которые использовали пассивную тактику по отношению к стресс-факторам, а медицинские работники, активно борющиеся со стрессом, проявляли низкий уровень развития СЭВ. Признаки профессионального выгорания также наблюдались у тех медработников, которые переносят ответственность за свою жизнь на внешние факторы (экстернальный локус контроля). Мы согласны с анализом различных определений понятия СЭВ (burnout) как состояния переутомления, с тем, что профессиональное выгорание, которое наблюдается у медработников, следует определять как некое состояние профессионального эмоционального переутомления, как стадию хронического утомления медработника. Мы согласны с Г.А. Сорокиным, который считает, что на чувство постоянной утомленности медицинских работников, а также на риск профессионального выгорания значительное влияние оказывают их индивидуальные характеристики, такие как состояние здоровья и тип поведения [19]. На усталость медработников также заметно влияют такие факторы, как «вечерняя и ночная смены», «работа в выходные дни», «сверхурочная работа», «состояние здоровья» [20].

Занятие трудовой деятельностью в медицинских учреждениях – один из способов самореализации личности медработника. А та трудовая деятельность, которой сотрудник занимается только ради получения матери-

альных ценностей, не способна в полной мере придать его жизни смысл. Считаем, что истинное назначение любой трудовой деятельности, которой посвящается значительная часть жизни, – в той среде, которая способствует развитию сотрудника как личности. И главная причина СЭВ – в самих медработниках. Проблема часто не в медицинской организации с ее нормами и правилами, а в неспособности медика превратить свою трудовую деятельность в стимулирующую среду. Медицинскому работнику полезно взять ответственность на себя и рассматривать свою трудовую деятельность как площадку для проявления своих способностей и талантов. Медработнику необходимо посмотреть на себя объективно и освободиться от негативных установок и личностных комплексов.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Фаза резистенции сформирована у 48 % респондентов в возрасте 30–40 лет и у 66 % респондентов в возрасте 50–60 лет, что указывает на наличие защитных психологических механизмов сопротивления. Сформированная фаза истощения выявлена у 16 % респондентов в возрасте 30–40 лет, что определяет низкий риск развития СЭВ. Сформированность фазы истощения у 31 % респондентов в возрасте 50–60 лет указывает на сниженную сопротивляемость стрессам и высокий риск развития СЭВ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афанаскина М.С. Формирование у медицинской сестры клинического мышления // Медицинская сестра. 2001. № 6. С. 34–35.
2. Кадырова С.М., Степанов А.В. Опыт исследования и профилактики синдрома эмоционального выгорания у медицинских сестер // Главная медицинская сестра. 2004. № 2. С. 97–101.
3. Абрумова А.Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика // Психологический журнал. 1985. Т. 6. № 6. С. 107–115.
4. Herbert J. Freudenberger. Staff burn-out // Journal of Social Issues. 1974. Vol. 30. № 1. P. 159–165.
5. Kondo K. Burnout syndrome // Asian Medical Journal. 1991. № 34. P. 49–57.
6. Corey G. Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy. 9rd ed. California: Brooks/Cole, 2012. 539 p.
7. Naisberg-Fennig S., Fennig S., Keinan G., Elizur A. Personality characteristics and proneness to burnout: a study among psychiatrics // Stress Medicine. 1991. Vol. 7. P. 201–205.

8. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Сударыня, 2009. 278 с.
9. Макаров В.В. Избранные лекции по психотерапии. М.: Академический проспект, 1999. 301 с.
10. Абрамова Г.С., Юдчиц Ю.А. Психология в медицине. М.: Кафедра-М, 1998. 361 с.
11. Хетагурова А.К., Касимовская Н.А. Медико-организационные аспекты профилактики синдрома эмоционального выгорания у медицинских сестер в ЛПУ стационарного типа // Сестринское дело. 2008. № 3. С. 17–20.
12. Maslach C. *Burnout: The Cost of Caring*. New Jersey: Prentice-Hall, 1982. 177 p.
13. Maher E. The burnout syndrome // *Journal of consulting and clinical psychology*. 1983. Vol. 5. № 7. P. 15–20.
14. Сорокин Г.А. Интегральная оценка психосоматических симптомов профессионального выгорания и его профилактика // Вестник Росздравнадзора. 2018. № 1. С. 40–45.
15. McConnell E.A. *Burnout in the nursing profession*. New York: Oxford University Press, 1992. 213 p.
16. Brandstatter V., Job V., Schulze B. Motivational Incongruence and Well-Being at the Workplace: Person-Job Fit, Job Burnout, and Physical Symptoms // *Frontiers In Psychology*. 2016. Vol. 7. Article number 1153.
17. Трущенко М.Н. К вопросу о синдроме выгорания: традиционные подходы исследования и современное состояние проблемы // Психология: традиции и инновации: материалы Международной научной конференции. Уфа: Лето, 2012. С. 1–8.
18. Диагностика эмоционального выгорания личности (В.В. Бойко) // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Институт психотерапии, 2002. С. 360–362.
19. Сорокин Г.А. Работа, утомление и профессиональный риск. СПб.: Политехнический университет, 2016. 89 с.
20. Сорокин Г.А., Суслов В.Л., Яковлев Е.В. Профессиональное выгорание и рабочая нагрузка врачей // Российский семейный врач. 2018. Т. 22. № 2. С. 19–24.
4. Herbert J. Freudenberger. Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 1974, vol. 30, no. 1, pp. 159–165.
5. Kondo K. Burnout syndrome. *Asian Medical Journal*, 1991, no. 34, pp. 49–57.
6. Corey G. *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. 9rd ed. California, Brooks/Cole Publ., 2012. 539 p.
7. Naisberg-Fennig S., Fennig S., Keinan G., Elizur A. Personality characteristics and proneness to burnout: a study among psychiatrists. *Stress Medicine*, 1991, vol. 7, pp. 201–205.
8. Boyko V.V. *Sindrom "emotsionalnogo vygoraniya" v professionalnom obshchenii* ["Emotional burnout" syndrome in professional communication]. Sankt Petersburg, Sudarynya Publ., 2009. 278 p.
9. Makarov V.V. *Izbrannye lektsii po psikhoterapii* [Selected lectures on psychotherapy]. Moscow, Akademicheskii prospect Publ., 1999. 301 p.
10. Abramova G.S., Yudchits Yu.A. *Psikhologiya v meditsine* [Psychology in medicine]. Moscow, Kafedra-M Publ., 1998. 361 p.
11. Khetagurova A.K., Kasimovskaya N.A. Medical-organizational aspects of prophylaxis of the emotional burnout syndrome of nurses in a hospital-type prevention and treatment facility. *Sestrinskoe delo*, 2008, no. 3, pp. 17–20.
12. Maslach C. *Burnout: The Cost of Caring*. New Jersey, Prentice-Hall Publ., 1982. 177 p.
13. Maher E. The burnout syndrome. *Journal of consulting and clinical psychology*, 1983, vol. 5, no. 7, pp. 15–20.
14. Sorokin G.A. Integral assessment of psychosomatic symptoms of occupational burnout and its prevention. *Vestnik Roszdravnadzora*, 2018, no. 1, pp. 40–45.
15. McConnell E.A. *Burnout in the nursing profession*. New York, Oxford University Press Publ., 1992. 213 p.
16. Brandstatter V., Job V., Schulze B. Motivational Incongruence and Well-Being at the Workplace: Person-Job Fit, Job Burnout, and Physical Symptoms. *Frontiers In Psychology*, 2016, vol. 7, article number 1153.
17. Trushchenko M.N. On the issue of burnout: the traditional approaches of research and state of the art. *Psikhologiya: traditsii i innovatsii: materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*. Ufa, Leto Publ., 2012, pp. 1–8.
18. The diagnostics of emotional burnout of a person (V.V. Boyko). *Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp*. Moscow, Institut psikhoterapii Publ., 2002, pp. 360–362.
19. Sorokin G.A. *Rabota, utomlenie i professionalnyy risk* [Work, fatigue and occupational risk]. Sankt Petersburg, Politekhicheskiy universitet Publ., 2016. 89 p.
20. Sorokin G.A., Suslov V.L., Yakovlev E.V. Professional burnout and workload of doctors. *Rossiyskiy semeyniy vrach*, 2018, vol. 22, no. 2, pp. 19–24.

REFERENCES

1. Afanaskina M.S. The formation of medical judgment of a nurse. *Meditsinskaya sestra*, 2001, no. 6, pp. 34–35.
2. Kadyrova S.M., Stepanov A.V. The experience of the study and prevention of the emotional burnout syndrome of nurses. *Glavnaya meditsinskaya sestra*, 2004, no. 2, pp. 97–101.
3. Abramova A.G. The analysis of the psychological crisis conditions and their dynamics. *Psikhologicheskii zhurnal*, 1985, vol. 6, no. 6, pp. 107–115.

**SPECIAL ASPECTS OF MANIFESTATION OF THE EMOTIONAL BURNOUT SYNDROME
OF MEDICAL STAFF WITH DIFFERENT PROFESSIONAL ACTIVITY EXPERIENCE**

© 2019

A.R. Shishkina, graduate student
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: emotional burnout syndrome; EBS: stress phase symptoms; medical staff; stress factor; health protection.

Abstract: The World Health Organization considers that the emotional burnout syndrome (EBS) requires medical aid. The EBS triggers the manifestation of some psychiatric and psychosomatic disorders, causes the growth of cases of suicidal acts among medical staff. The scientists studying the burnout syndrome pay attention to the fact that its development is not limited to the professional sphere only and begins to manifest itself gradually in the personal life of a medical worker in his or her interactions with family members. A great number of research papers covered the study of different forms of professional deformations of medical staff; however, they do not completely reveal the EBS essence.

The paper covers the study of the detection of burnout of medical workers of a maternity welfare center of different ages and with different professional activity experience. The author used the technique of diagnostics of the emotional burnout level developed by V.V. Boyko. This technique allowed detecting the main EBS symptoms with medical workers and determining such phases of stress development as the phase of tension, resistance, and burnout. The study carried out showed that the resistance phase of medical staff was manifested in 48 percent of cases of the respondents at the age of 30–40 and 66 percent of the respondents at the age of 50–60. This fact proves the existence of the defense mechanisms with people under test. During the formation of these symptoms, the deformation of a medical worker personality takes place what is manifested in the inadequate emotional reactions, conventional attitude to the performance of one's job duties. At the stage of formation, each third medical worker demonstrates all three phases what highlights the fact that the most of medical workers, during their professional activity, experience psycho-emotional tension and stress encouraging the EBS development.

НАШИ АВТОРЫ

Абдрахимова Руфина Фанисовна, магистрант кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 53-95-96

E-mail: abdrahimova94@mail.ru

Азимбаева Жанат Амантаевна, старший преподаватель кафедры русского языка и культуры, соискатель кафедры педагогики.

Адрес 1: Карагандинский государственный технический университет, 100000, Республика Казахстан, г. Караганда, бульвар Мира, 56.

Адрес 2: Омский государственный педагогический университет, 644099, Россия, г. Омск, набережная Тухачевского, 14.

Тел.: 8 701 769-62-60

E-mail: azimbayeva@yandex.ru

Базарова Долгор Раднанимаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии.

Адрес: Бурятский государственный университет, 670000, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а.

Тел.: 8 983 437-30-80

E-mail: dolgor.bazarova@yandex.ru

Бергис Татьяна Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 16.

Тел.: (8482) 53-95-68

E-mail: t-bergis@mail.ru

Биловол Евгений Олегович, учитель физики.

Адрес: Средняя общеобразовательная школа № 13 г. Вологды им. А.А. Завитухина, 160014, Россия, г. Вологда, ул. Горького, 57.

Тел.: +7 953 502-03-23

E-mail: 25vert16@gmail.com

Виноградова Галина Александровна, доктор психологических наук, профессор кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 16.

Тел.: (8482) 53-95-96

E-mail: vinograd.psy@yandex.ru

Дарижапова Марина Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, заведующий лабораторией инновационных технологий в области защиты детства.

Адрес: Бурятский государственный университет, 670000, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а.

Тел.: 8 914 980-51-56

E-mail: darizhapovam@mail.ru

Комарова Анна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информатики и методики обучения информатике.

Адрес: Иркутский государственный университет, 664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1.

Тел.: (83952) 24-10-63

E-mail: prokorjeva@rambler.ru

Костакова Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 16.

Тел.: (8482) 53-95-68

E-mail: i.kostakova@tltsu.ru

Лупандина Елена Александровна, старший преподаватель кафедры художественно-эстетического воспитания.

Адрес: Оренбургский государственный педагогический университет, 460014, Россия, г. Оренбург, ул. Советская, 19.

Тел.: +7 987 785-99-10

E-mail: Yolka_666_12@mail.ru

Слободская Ирина Николаевна, кандидат физико-математических наук, доцент, старший преподаватель кафедры информатики и математики.

Адрес: Вологодский институт права и экономики ФСИН России, 160002, Россия, г. Вологда, ул. Щетинина, 2.

Тел.: +7 921 681-28-13

E-mail: islobod06@mail.ru

Соболев Андрей Юрьевич, старший преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности.

Адрес: Сахалинский государственный университет, 693000, Россия, г. Южно-Сахалинск, ул. Ленина, 288.

Тел.: (4242) 45-23-86

E-mail: sobolev_an@bk.ru

Филипова Елена Евгеньевна, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информатики и математики.

Адрес: Вологодский институт права и экономики ФСИН России, 160002, Россия, г. Вологда, ул. Щетинина, 2.

Тел.: +7 921 123-53-87

E-mail: lenphil@mail.ru

Харитонов Сергей Михайлович, магистрант кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 16.

Тел.: (8482) 53-95-96

E-mail: serh4ritonov@yandex.ru

Шиляева Ирина Фаритовна, кандидат философских наук, заведующий кафедрой прикладной психологии и девиантологии.

Адрес: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 450000, Россия, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3а.

Тел.: 8 960 805-51-69

E-mail: if2610@mail.ru

Шишкина Анна Ренадовна, магистрант.

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 16б.

Тел.: (8482) 53-91-99

E-mail: Shishckina.ania@yandex.ru

OUR AUTHORS

Abdrakhimova Rufina Fanisovna, graduate student of Chair “Preschool Pedagogy, Applied Psychology”.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: (8482) 53-95-96

E-mail: abdrahimova94@mail.ru

Azimbayeva Zhanat Amantaevna, senior lecturer of Chair of Russian Language and Culture, postgraduate student of Chair of Pedagogy.

Address 1: Karaganda State Technical University, 100000, the Republic of Kazakhstan, Karaganda, Mira Blvd, 56.

Address 2: Omsk State Pedagogical University, 644099, Russia, Omsk, Naberezhnaya Tukhachevskogo, 14.

Tel.: 8 701 769-62-60

E-mail: azimbayeva@yandex.ru

Bazarova Dolgor Radnanimaeвна, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of General and Social Psychology.

Address: Buryat State University, 670000, Russia, Ulan-Ude, Smolin Street, 24a.

Tel.: 8 983 437-30-80

E-mail: dolgor.bazarova@yandex.ru

Bergis Tatyana Anatolyevna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair “Preschool Pedagogy, Applied Psychology”.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 16.

Tel.: (8482) 53-95-68

E-mail: t-bergis@mail.ru

Bilovol Evgeny Olegovich, physics teacher.

Address: A.A. Zavitukhin Secondary General School No. 13, 160014, Russia, Vologda, Gorky Street, 57.

Tel.: +7 953 502-03-23

E-mail: 25vert16@gmail.com

Darizhapova Marina Nikolaevna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of General and Social Psychology, Head of Laboratory of Innovative Technologies in Childhood Protection.

Address: Buryat State University, 670000, Russia, Ulan-Ude, Smolin Street, 24a.

Tel.: 8 914 980-51-56

E-mail: darizhapovam@mail.ru

Filipova Elena Evgenievna, PhD (Physics and Mathematics), assistant professor of Chair of Computer Science and Mathematics.

Address: Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penal Service of Russia, 160002, Russia, Vologda, Shchetinin Street, 2.

Tel.: +7 921 123-53-87

E-mail: lenphil@mail.ru

Kharitonov Sergey Mikhailovich, graduate student of Chair “Preschool Pedagogy, Applied Psychology”.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 16.

Tel.: (8482) 53-95-96

E-mail: serh4ritonov@yandex.ru

Komarova Anna Aleksandrovna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair of Informatics and Methods of Teaching Informatics.

Address: Irkutsk State University, 664003, Russia, Irkutsk, Karl Marks Street, 1.

Tel.: (83952) 24-10-63

E-mail: prokopjeva@rambler.ru

Kostakova Irina Vladimirovna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair “Preschool Pedagogy, Applied Psychology”.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 16.

Tel.: (8482) 53-95-68

E-mail: i.kostakova@tltsu.ru

Lupandina Elena Aleksandrovna, senior lecturer of Chair of Artistic and Aesthetic Education.

Address: Orenburg State Pedagogical University, 460014, Russia, Orenburg, Sovetskaya Street, 19.

Tel.: +7 987 785-99-10

E-mail: Yolka_666_12@mail.ru

Shilyaeva Irina Faritovna, PhD (Philosophy), Head of Chair of Applied Psychology and Deviance Study.
Address: M. Akmulla Bashkir State Pedagogical University, 450000, Russia, Ufa, October Revolution Street, 3A.
Tel.: 8 960 805-51-69
E-mail: if2610@mail.ru

Shishkina Anna Renadovna, graduate student.
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 16b.
Tel.: (8482) 53-91-99
E-mail: Shishckina.ania@yandex.ru

Slobodskaya Irina Nikolaevna, PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor, senior lecturer of Chair of Computer Science and Mathematics.
Address: Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penal Service of Russia, 160002, Russia, Vologda, Shchetinin Street, 2.
Tel.: +7 921 681-28-13
E-mail: islobod06@mail.ru

Sobolev Andrey Yurievich, senior lecturer of Chair of Life Protection.
Address: Sakhalin State University, 693000, Russia, Yuzhno-Sakhalinsk, Lenin Street, 288.
Tel.: (4242) 45-23-86
E-mail: sobolev_an@bk.ru

Vinogradova Galina Aleksandrovna, Doctor of Sciences (Psychology), professor of Chair "Preschool Pedagogy, Applied Psychology".
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 16.
Tel.: (8482) 53-95-96
E-mail: vinograd.psy@yandex.ru