

ISBN 978-5-6044856-5-1



**КАТЕГОРИЯ «СОЦИАЛЬНОГО»
В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ
И ПСИХОЛОГИИ**

**МАТЕРИАЛЫ 8-Й ВСЕРОССИЙСКОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ С ДИСТАНЦИОННЫМ
И МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ**

Министерство образования и науки Российской Федерации
Научно-образовательный центр «Перспектива»

**КАТЕГОРИЯ «СОЦИАЛЬНОГО»
В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ
И ПСИХОЛОГИИ**

МАТЕРИАЛЫ 8-Й ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ С ДИСТАНЦИОННЫМ
И МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ

9-10 июля 2020 г.

Ульяновск
ЗЕБРА
2020

УДК 316.33
ББК 60.5
К 29

К 29 Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 8-й всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием: 9-10 июня 2020 г. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2020. – 578 с.

В сборнике представлены материалы по актуальным проблемам социальной педагогики и психологии, характеризуются инновационные направления социально-воспитательной деятельности в дошкольном образовательном учреждении и общеобразовательной школе, рассматривается влияние социально-психологических факторов на современную систему высшего образования. Отдельное внимание уделяется изучению образовательного пространства как сферы социальной работы.

Сборник предназначен научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, специалистам сферы образования и социальной работы, студентам гуманитарных специальностей.

УДК 316.33
ББК 60.5

Редакционная коллегия сборника:

Ярыгин Анатолий Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, директор НОЦ «Перспектива» Тольяттинского государственного университета;

Донина Ольга Ивановна – доктор педагогических наук, профессор Ульяновского государственного университета;

Овсяник Ольга Александровна – доктор психологических наук, профессор Московского государственного областного университета;

Нагорнова Анна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательской части Тольяттинского государственного университета;

Еремина Лариса Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова.

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1. СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	10
<i>Алпатова Н.С., Ковтун Л.И. (Москва, Волгоград, Россия)</i> Социально-психологическое сопровождение семейного воспитания детей с речевыми нарушениями	10
<i>Андриенко Е.Н. (Москва, Россия)</i> Исследование детско-родительского взаимодействия в условиях самоизоляции	14
<i>Бабинян А.А. (Пенза, Россия)</i> Проблема формирования социального опыта у старших дошкольников в современных условиях	20
<i>Бевзюк О.В. (Иркутск, Россия)</i> Развитие интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста через обучение игре в шахматы	24
<i>Березина Т.А. (Санкт-Петербург, Россия)</i> Педагогическое сопровождение родителей в процессе адаптации детей третьего года жизни к условиям дошкольного учреждения	27
<i>Болдина М.А., Деева Е.В. (Тамбов, Россия)</i> Сущность социального воспитания детей в дошкольном образовательном учреждении	32
<i>Больших О.А., Киселева Н.М. (Иркутск, Россия)</i> Особенности развития любознательности у детей шестого года жизни	37
<i>Ванюхина Н.В., Климанова Н.Г. (Казань, Россия)</i> Исследование страхов и тревожности у дошкольников, посещающих и не посещающих детский сад	40
<i>Володина Н.Н., Лукина Т.Л. (Слободской, Россия)</i> Хочу быть хоккеистом!	43
<i>Воронков А.В., Бражник Е.А., Белоусова И.Н., Беседин Н.А. (Белгород, Россия)</i> Организация процесса физического воспитания в ДООУ с учетом требований комплекса ГТО	45
<i>Дамм Л.В., Учаева А.В., Колобова Т.П. (Тольятти, Россия)</i> Опыт работы по нравственно - патриотическому воспитанию дошкольников	50
<i>Девятьярова Н.Н., Хлюпина Н.В. (Слободской, Россия)</i> Организация взаимодействия с семьями воспитанников по формированию у детей самостоятельности и навыков безопасного поведения	54
<i>Ермолаева О.А., Петрова К.С. (Тольятти, Россия)</i> Музыкально - спортивные праздники в нравственно - патриотическом воспитании дошкольников	58
<i>Животкова А.А. (Москва, Россия)</i> Исследование эмоциональной привязанности детей младшего дошкольного возраста в условиях инклюзивного детского сада	62
<i>Королькова А.Е. (Слободской, Россия)</i> Концертная деятельность как средство социализации детей дошкольного возраста	68
<i>Левшина А.А., Кравченко Ю.В., Кадукова Е.В. (Ростов-на-Дону, Россия)</i> Развитие связной речи дошкольников методом сенсорной интеграции	70
<i>Левшина А.А., Сычева А.Ю., Кадукова Е.В. (Ростов-на-Дону, Россия)</i> Коммуникативное развитие дошкольников в условиях инновационной проектной деятельности	75
<i>Перепелица А.А., Фролова Е.Г. (Иркутск, Россия)</i> Использование методов и приемов ТРИЗ в исследовательской деятельности детей старшего дошкольного возраста	77

<i>Романова В.А., Катькалова А.Л. (станция Куцевская Краснодарского края, Россия)</i> Методы и формы обучения детей дошкольного возраста основам финансовой грамотности	80
<i>Сомкова О.Н. (Санкт-Петербург, Россия)</i> Коммуникативный компонент социализации дошкольника: проблемы и условия становления	86
<i>Тарасова Д.А., Волкова О.В. (Красноярск, Россия)</i> Проявление эмоционального выгорания у педагогов дошкольного образовательного учреждения компенсирующей направленности	93
<i>Черных М.Е. (Слободской, Россия)</i> Создание макета в совместной деятельности взрослого и детей	98
<i>Шевырёва Т.В., Алабина Т.В., Дорошенко О.В. (Москва, Россия)</i> Формирование основ экологической культуры у умственно отсталых дошкольников средствами арт-терапии	100
СЕКЦИЯ 2. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	108
<i>Ануфриев А.Ф. (Москва, Россия)</i> Диагностическое мышление педагога-психолога: каузальная атрибуция и каузальная диагностика	108
<i>Дильман В.Л. (Челябинск, Россия)</i> О некоторых методических и психологических аспектах занятий занимательной и развивающей математикой с учащимися начальных классов	114
<i>Еремина Л.И. (Ульяновск, Россия)</i> Анализ факторов развития исследовательской деятельности обучающихся	120
<i>Ефремова Л.Н. (Ульяновск, Россия)</i> Влияние волонтерства на социализацию школьников	123
<i>Жукина Т.В. (Москва, Россия)</i> Влияние волевой сферы на развитие самостоятельности подростков-социальных сирот	128
<i>Зайко О.А., Коняхина А.Д., Блинова В.Г. (Москва, Россия)</i> Основные аспекты адаптации учеников младших классов к обучению в школе	135
<i>Копылов Ю.А., Кокова Е.И. (Москва, Красноярск, Россия)</i> Структура и содержание духовно-физического воспитания учащихся младшего школьного возраста	140
<i>Кривенкова Н.Г. (Пенза, Россия)</i> Аксиологический аспект реализации проектно-исследовательской деятельности в образовательном процессе школы	146
<i>Кудинова Ю.В. (Воронеж, Россия)</i> Анализ продуктов деятельности учащихся как метод оценки воспитательной системы	151
<i>Кузнецова Л.Б., Федько И.И. (Белгород, Россия)</i> Детско-родительские отношения как фактор формирования мотивации учения в старшем школьном возрасте	156
<i>Лученкова М.А. (Балашов, Россия)</i> Волевая саморегуляция и отношение к запрещенным препаратам в контексте самокатегоризации у молодежи	161
<i>Нагорнова А.Ю., Сергеева М.И. (Тольятти, Ульяновск, Россия)</i> Характеристика напряженных ситуаций педагогической деятельности	166
<i>Рымар Л.А. (Тирасполь, Приднестровье)</i> Социально-педагогический анализ биографической литературы как источника воспитания современной молодежи	168
<i>Слипченко Е.С., Францева Е.Н. (Ставрополь, Россия)</i> Причины школьной дезадаптации в младшем школьном возрасте	172

<i>Смирнов А.А., Соловьева Е.В. (Ярославль, Россия)</i> Индикаторы и предикторы социальной адаптированности обучающихся в образовательном учреждении	176
<i>Ступина А.Г., Филипенко Е.В. (Стерлитамак, Санкт-Петербург, Россия)</i> Гражданское воспитание обучающихся в условиях изменяющейся социально-культурной среды	181
<i>Сушкова О.О. (Таганрог, Россия)</i> Роль родителей в профилактике и преодолении школьной дезадаптации первоклассников	184
<i>Тен Е.П. (Симферополь, Россия)</i> Опыт обучения проектированию студентов-дефектологов в информационно-образовательной среде педагогического университета	188
<i>Фадеева С.А. (Москва, Нижний Новгород, Россия)</i> О профилактике социального неблагополучия среди несовершеннолетних в школьной среде средствами музыки	194
<i>Щупленков Н.О. Щупленков О.В. (Ессентуки, Россия)</i> Экстремальные виды двигательной активности как компоненты (виды) адаптивной физической культуры	198
<i>Щупленков О.В., Щупленков Н.О. (Ессентуки, Россия)</i> Роль адаптивной физической культуры в коррекции здоровья школьников	205
СЕКЦИЯ 3. ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА СИСТЕМУ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	213
<i>Азарнов Н.Н. (Москва, Россия)</i> Взаимопонимание на учебных занятиях как фактор успешной деятельности преподавателей и студентов	213
<i>Болотских В.И., Тумановский Ю.М., Макеева А.В., Лидохова О.В., Луцник М.В., Остроухова О.Н. (Воронеж, Россия)</i> Социально-психологическая адаптация иностранных студентов-медиков	217
<i>Бурмистрова К.М. (Рязань, Россия)</i> Патриотизм как основа ценностно-смысловой сферы курсанта ФСИН	223
<i>Бурукина О.А. (Москва, Россия)</i> Социально-психологический кризис высшего образования по обе стороны атлантики	226
<i>Воскресенко О.А. (Пенза, Россия)</i> Педагогические условия развития социальной адаптивности обучающихся в высшей школе	236
<i>Догадина С.А. (Пенза, Россия)</i> Учебный процесс в системе педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов-первокурсников в высшей школе	238
<i>Желтухина А.С., Петровская М.В. (Воронеж, Россия)</i> Психологическое здоровье курсантов как социально-психолого-педагогическая проблема	242
<i>Жиброва Т.В. (Воронеж, Россия)</i> «ALIIS INSERVIENDO CONSUMOR»: социально-психологические факторы в работе гуманитарной кафедры медицинского вуза	247
<i>Заседателева М.Г., Скоробренко И.А. (Челябинск, Россия)</i> Использование социальных форм работы на занятиях по иностранному языку как условие эффективной профессиональной подготовки будущих педагогов	250
<i>Коган О.С., Лифанова М.В. (Уфа, Россия)</i> Психолого-социальные аспекты деятельности студентов-спортсменов в спорте высших достижений	256
<i>Козлова Т.А. (Воронеж, Россия)</i> К вопросу о профессиональном самоопределении студентов педагогического вуза	260

<i>Ледовская Т.В. (Ярославль, Россия)</i> Взаимосвязь академических способностей студентов с социально-психологической адаптацией к обучению в вузе	264
<i>Мендова Н.С. (Пенза, Россия)</i> Понятие «ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ» и их применение в образовательном процессе высшей школы	268
<i>Никитенко В.А., Пауткина А.В. (Москва, Россия)</i> Социальное воспитание личности в условиях дистанционного обучения студентов	271
<i>Плотникова В.С. (Петрозаводск, Россия)</i> Формирование благоприятного социального-психологического климата при обучении бакалавров туризма	274
<i>Рожков Д.В., Антониани Е.А., Ищук К.Н. (Москва, Россия)</i> Взаимосвязь между самооценкой и уровнем тревожности студентов в стрессовых ситуациях	278
<i>Рябчиков А.А., Петровская М.В. (Воронеж, Россия)</i> Тренинг креативности как средство развития креативно-рефлексивного компонента исследовательской культуры курсантов военных вузов	283
<i>Селимханов М.С. (Грозный, Россия)</i> Совершенствование социального опыта студентов как ресурс повышения качества образования в университете	288
<i>Сорокоумова Е.А., Пучкова Е.Б. (Москва, Россия)</i> Ситуация самоизоляции в период пандемии COVID 19 в понимании студентов и преподавателей	291
<i>Таова М.Ш., Паатова М.Э. (Майкоп, Россия)</i> Особенности формирования стрессоустойчивости у будущих социальных работников как одного из ключевых профессионально значимых качеств	295
<i>Туркаева Л.В. (Грозный, Россия)</i> Формирование у студентов педагогического университета ценностного отношения к правовым нормам с использованием проектной деятельности	300
<i>Хаджимурадова Т.Х. (Грозный, Россия)</i> Волонтерские практики в структуре профессиональной подготовки будущих бакалавров социальной работы	303
<i>Черных А.Г., Нижегородцев Д.В., Кубасевич А.Е., Цыгановкин В.В. (Санкт-Петербург, Россия)</i> Внедрение технологий информационного моделирования в процесс обучения студентов высших образовательных учреждений	307
<i>Шилова В.С. (Белгород, Россия)</i> Моделирование в системе методов диагностики (на примере процесса социально-экологического образования студентов)	310
<i>Шульгина Е.М., Рура Е.Г., Стуканова О.Б., Шатурная Е.А. (Томск, Россия)</i> Формирование иноязычного профессионального дискурса у студентов лингвистического профиля в условиях дистанционного обучения	316
СЕКЦИЯ 4. ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК СФЕРА СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ	322
<i>Айрапетян Л.Р., Тягунова Ж.А. (Ессентуки, Россия)</i> Организация гибкой среды на уроках иностранного языка в соответствии с требованиями технологии FLIPPED CLASSROOM	322
<i>Александрова Н.В., Глуховская И.В. (Омск, Россия)</i> Формирование компетентности в детской психиатрии приемных родителей и специалистов, сопровождающих приемные семьи, в комплексной профилактике вторичного сиротства	328
<i>Анимоков И.К. (Нальчик, Россия)</i> Социально-педагогические факторы повышения мотивации сотрудников полиции к обучению в институте повышения квалификации	331

<i>Антипова Е.И. (Челябинск, Россия)</i> Профессиональная подготовка специалиста по социальной работе в период вузовского обучения	334
<i>Арамисов А.А. (Нальчик, Россия)</i> Использование активных методов в повышении квалификации сотрудников ОВД при развитии их профессиональной культуры	338
<i>Ашхотова Л.А. (Нальчик, Россия)</i> Коммуникация в профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел	341
<i>Бабенкова Т.И. (село Туринская Слобода, Россия)</i> Ценностные ориентации и социально - психологическая адаптация студентов техникума	344
<i>Бабий А.И. (Москва, Россия)</i> Стратегии самоутверждения будущих специалистов психологов как фактор успешного овладения профессиональными компетенциями	350
<i>Бакурадзе А.Б. (Москва, Россия)</i> Подготовка руководителей образования по проблеме управления персоналом как социально-психологический фактор совершенствования управленческой деятельности	353
<i>Бештоев Р.О. (Нальчик, Россия)</i> Использование ресурсов тренинга в развитии уверенности в себе у молодых сотрудников органов внутренних дел	358
<i>Богач О.В., Джиджихия Н.В. (Санкт-Петербург, Россия)</i> Организация проектной деятельности как сфера социальных отношений на музыкально-хоровом отделе	362
<i>Борисова И.А., Мостовенко Н.А. (Десногорск, Россия)</i> О современной модели дополнительного образования дошкольников как сфере социальных отношений	365
<i>Борисова Л.Г. (Ульяновск, Россия)</i> К вопросу об использовании технологий тьюторского сопровождения в воспитательной работе в условиях военизированной общеобразовательной организации закрытого типа	371
<i>Борисова Л.Г. (Калининград, Россия)</i> Готовность к социальному взаимодействию как условие самореализации будущего специалиста	375
<i>Брешковская К.Ю. (Тула, Россия)</i> Специфика и образовательный потенциал философско-педагогического наследия Л.Н. Толстого при проектировании образовательной среды	381
<i>Варенцева Т.Н. (Санкт-Петербург, Россия)</i> Лидерство в малой группе: психологическая сущность и основные признаки	385
<i>Волкова М.А. (Омск, Россия)</i> Формы и методы социальной работы в детско-подростковой психиатрической службе	391
<i>Гедогушев Р.Р. (Нальчик, Россия)</i> Повышение квалификации молодых сотрудников полиции в контексте социальной модели органов внутренних дел	394
<i>Голованова Н.Ф. (Санкт-Петербург, Россия)</i> Идеологические дефициты отечественного образования	396
<i>Давлетова К.Б. (Санкт-Петербург, Россия)</i> Формирование среды социальных отношений на примере организации конкурса электроакустической музыки «ДЕМО» для одаренных детей	399
<i>Елианский С.П., Ефимова О.С., Абрамшвили Р.Н. (Москва, Россия)</i> Конфликтологическая помощь в образовательном пространстве организаций высшего профессионального образования	403
<i>Жигулева Л.Ю. (Пермь, Россия)</i> Формирование опыта социального взаимодействия школьников посредством проектно-исследовательской деятельности в сельской малочисленной школе	408

<i>Забезжинская Ю.М., Абдурахманова Н.А. (Санкт-Петербург, Россия)</i> Социально-воспитательная деятельность на примере реализации проекта «Песни военных лет, песни великой Победы»	412
<i>Игошин С.Н. (Пенза, Россия)</i> Внеурочная деятельность как фактор преодоления студентами трудностей адаптации в образовательной среде колледжа	414
<i>Ионова М.С. (Саранск, Россия)</i> К проблеме профилактики интернет-зависимости у студентов	417
<i>Канукоев А.М. (Нальчик, Россия)</i> Отражение в персонифицированных программах направлений развития молодых преподавателей институтов повышения квалификации вузов МВД России	423
<i>Клеван В.И., Нижегородцев Д.В. (Санкт-Петербург, Россия)</i> Факторы, влияющие на социальные отношения в современном российском образовательном пространстве	426
<i>Кузнецова Ю.М. (Москва, Россия)</i> Уровни регуляции деятельности в картине мира студентов (на материале эссе «Я. Другие. Мир»)	429
<i>Лазуткина Ю.С., Огнев И.В. (Барнаул, Россия)</i> Практический опыт взаимодействия участников образовательного процесса в условиях дистанционного обучения	436
<i>Лантев Р.В. (Москва, Россия)</i> Произвольная саморегуляция и нервно-психическая устойчивость сотрудников правоохранительных органов: проблемы взаимодействия психических явлений и понятий	439
<i>Медведева Л.В., Севастьянова А.А. (Рязань, Россия)</i> Наставнические памятники первой половины XVIII века в сфере социальных отношений	442
<i>Меньшикова Т.И., Ушенина Е.М. (Таганрог, Россия)</i> Психолого-педагогическое просвещение родителей, имеющих детей с ОВЗ	444
<i>Миронова С.П. (Екатеринбург, Россия)</i> Проектирование как культурная форма образовательной инновации	448
<i>Миронова С.П. (Екатеринбург, Россия)</i> Социальные технологии как общественное явление и инструмент инноватики	453
<i>Остапенко Н.А. (Пенза, Россия)</i> Педагогическое обеспечение успешной адаптации студентов к образовательной среде колледжа	457
<i>Пауткина А.В., Соколова И.И. (Москва, Россия)</i> Учебный портал института экономики и финансов РУТ (МИИТ)	462
<i>Пирожкова О.Б., Бубнова И.С. (Краснодар, Россия)</i> Развитие инновационного кластера краснодарского края как ресурс профессионального развития педагога: от теории к практике	464
<i>Плотникова В.С. (Петрозаводск, Россия)</i> Образовательное пространство как сфера социальных отношений участников экскурсионного процесса	471
<i>Поленова С.В., Шалова С.Ю. (Таганрог, Россия)</i> Проблемы адаптации и развития детей в замещающих семьях	475
<i>Полунина Л.Н. (Тула, Россия)</i> Социальный дискурс в практике обучения иностранному языку	481
<i>Сикорская Л.Е., Полякова О.Б. (Москва, Россия)</i> Проблемы формирования социально-педагогической компетентности приёмных семей и кандидатов в приёмные родители	485

<i>Солынин Н.Э., Ледовская Т.В. (Ярославль, Россия)</i> Коммуникативные способности и особенности эмоционального выгорания педагогов на разных уровнях образования	488
<i>Сорокоумова Е.А., Чердымова Е.И. (Москва, Самара, Россия)</i> Исследование взаимосвязи гражданской идентичности и экологических установок студентов	493
<i>Таова М.Ш., Паатова М.Э. (Майкоп, Россия)</i> Теоретические аспекты исследования стрессоустойчивости как профессионально значимого качества у социальных работников	496
<i>Теплеев А.А. (Нальчик, Россия)</i> Особенности выстраивания доверительных отношений сотрудников полиции с представителями образовательной среды школы	500
<i>Топалова А.В. (Санкт-Петербург, Россия)</i> Формирование слухового контроля ребенка на начальном этапе обучения игре на фортепиано	503
<i>Тюкина А.В. (Пенза, Россия)</i> Социально-профессиональный аспект готовности к адаптации будущих бакалавров технического профиля	510
<i>Удалов Д.Э. (Москва, Россия)</i> Право на образование, как социальное право человека – конституционный аспект	512
<i>Федулов Б.А. (Барнаул, Россия)</i> Личность или индивидуальность – социально-педагогическая проблема учебно-воспитательного процесса	519
<i>Фокина Н.Н., Кравченко М.А. (Пермь, Россия)</i> Влияние кадетского образования на дальнейший профессиональный выбор обучающегося	524
<i>Целуйкина Т.Г. (Саратов, Россия)</i> Формирование мотивации молодежи к ведению здорового образа жизни	533
<i>Шаухалова Р.А. (Назрань, Россия)</i> Цифровая культура студента как атрибут социального взаимодействия	537
<i>Шевченко И.А., Соловьева К.А., Скворцова А.А. (Нижний Новгород, Россия)</i> Геоэкологическое образовательное пространство как социокультурный фактор устойчивого развития России	540
<i>Шелиспанская Э.В. (Тула, Россия)</i> Трудоустройство выпускников педагогических специальностей: проблемы и перспективы	545
<i>Шелиспанская Э.В., Привезенцев А.Г. (Тула, Россия)</i> Особенности социализации выпускников школ-интернатов к условиям ССУЗ	550
<i>Шклярченко А.П. (Славянск-на-Кубани, Россия)</i> Некоторые современные аспекты характеристики психофизиологических резервов организма человека	555
<i>Шклярченко А.П. (Славянск-на-Кубани, Россия)</i> Теоретические аспекты внедрения оздоровительной физической культуры в современенный образ жизни студентов	558
<i>Шклярченко А.П., Алешичев П.П. (Славянск-на-Кубани, Россия)</i> Некоторые тереотические аспекты психофизиологических проявлений эмоциональных состояний студента в процессе обучения в вузе	561
<i>Шклярченко А.П., Ганаженко А.А. (Славянск-на-Кубани, Россия)</i> К вопросу о медико-биологическом обосновании повышения физической активности при избыточной массе тела у людей	565
<i>Щупленков Н.О., Щупленков О.В. (Ессентуки, Россия)</i> Значение системно-деятельностного подхода в системе исторического образования	568
<i>Эльдиев Х.Х., Юсупов М.М. (Грозный, Россия)</i> Профессионально-этические ценности социальной работы	575

СЕКЦИЯ 1. СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

УДК 376.37

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

© 2020

Н.С. Алпатова, кандидат социологических наук, доцент кафедры дошкольной дефектологии и логопедии, старший научный сотрудник
НОУ ВО «Московский социально-педагогический институт», Москва (Россия),
alpatova.ns@mail.ru

Л.И. Ковтун, заведующий
МОУ Детский сад № 229, Волгоград (Россия), *douvesna@mail.ru*

Семья, являясь одним из самых важных социальных институтов, играет значительную роль в социальном, познавательном и речевом развитии детей [1]. Преодоление речевых нарушений предполагает активную позицию родителей, их заинтересованность в коррекции речевого дефекта ребенка, поскольку именно родители имеют реальную возможность уделять пристальное внимание развитию речевой деятельности детей в процессе семейного воспитания [2]. Однако родители нередко дистанцируются от процесса воспитания ребенка с речевым нарушением, от занятий по исправлению недостатков речи детей по ряду причин: не компетентны в вопросах выбора воспитательно-образовательных средств воздействия; часто не осведомлены в вопросах развития и нарушений речи; не владеют необходимыми педагогическими знаниями и умениями; испытывают дефицит свободного времени для занятий по развитию речи с детьми в домашних условиях. Между тем доказано, что отклонения в развитии речи отражаются на формировании всей психической деятельности ребенка [3].

Многие ученые (О.В. Бачина, Т.Г. Богданова, Л.С. Выготский, М.В. Ипполитова, М.С. Мацковский, Г.А. Мишина, Е.И. Морозова, А.И. Сикорский и другие), изучая особенности семейного воспитания, указывают на проблемы, нарушающие условия нормального психического и физического развития детей. Различные аспекты сопровождения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии, отражены в трудах Л.И. Акатова, О.П. Гаврилушкиной, Е.Г. Гордеевой, А.А. Катаевой, М.И. Лисиной, Н.Н. Малофеева, Н.М. Назаровой, Л.Я. Олиференко, О.Б. Половинкиной, В.И. Слободчикова и других. Многие исследователи указывают на существование глубокой связи между речевым развитием ребенка и семейным воспитанием (Л.С. Волкова, Т.В. Волосовец, Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина, Л.Н. Самородова, В.В. Ткачева и другие). В этой связи возникает необходимость социально-психологического сопровождения семей, воспитывающих дошкольников с речевыми нарушениями, направленного на повышение педагогического потенциала семьи в вопросах воспитания ребенка с нарушениями речевого развития, обучение родителей элементарным навыкам развития речевой функции и преодоления нарушений речи у детей.

Цель исследования: обосновать, разработать и проверить экспериментальным путем эффективность программы социально-психологического сопровождения семейного воспитания детей с речевыми нарушениями.

Экспериментальная работа проводилась на базе МОУ «Детский сад № 229» г. Вол-

гограда, детского центра «Бибигон» г. Волжского с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (2, 3 уровни речевого развития) в количестве 18 человек и их родителями (29 человек).

Исследование предполагало реализацию трех этапов эксперимента: первый – констатирующий эксперимент; второй – формирующий, третий этап – контрольный.

Первоначально была проведена беседа с детьми с общим недоразвитием речи (ОНР) и их родителями, которая предполагала знакомство с семьей и выяснение характера взаимоотношений в ней. В ходе беседы мы выяснили, что родители большую часть времени посвящают выполнению профессиональных обязанностей либо осуществляют работу по дому. Семейные конфликты чаще всего возникают по причине отсутствия взаимопонимания, разногласий в воспитании детей, определения для них режимных моментов; некомпетентности родителей в вопросах урегулирования спорных моментов конструктивным способом; усталости и напряженности, связанных с занятостью и отсутствием времени на отдых.

Последующее анкетирование позволило выявить некоторые особенности взаимоотношений в семье:

- большинство родителей не считают, что нужно быть с ребенком «на равных», а требуют безоговорочного послушания со стороны детей;

- не считают нужным учитывать мнение ребенка в спорных вопросах, считая его «несмышленищем»;

- стараются занимать детей полезными видами деятельности, направлять их активность в «нужное русло», контролировать, нередко проявляя авторитарный стиль воспитания;

- некоторые родители признают, что иногда применяют физическое наказание в воспитательных целях;

- большинство родителей не видят серьезной проблемы в речевом недоразвитии детей, а ведущую роль в вопросах коррекции речевого дефекта отводят специалистам (логопеду, воспитателям) дошкольного образовательного учреждения.

После выполнения детьми рисуночного теста «Нарисуй свою семью» мы провели беседу, в ходе которой выяснили, что большинство дошкольников (61,1%) считают свою семью дружной, остальные (38,9%) – не считают ее таковой. 44,4% детей довольны своими отношениями с родителями, тогда как 55,6% хотели бы их улучшить. 88,9% дошкольников указали на нередкие ссоры и конфликты в семье. 50,0% респондентов отметили отсутствие взаимопонимания с родителями, 61,1% – частые наказания.

С помощью опросника «Родителей оценивают дети» были выявлены стили семейного воспитания в семьях, воспитывающих старших дошкольников с ОНР. Так, по результатам опроса было выявлено, что в 61,1% семьях преобладает демократический стиль воспитания; попустительский стиль, когда родители выбирают мягкое руководство, не стесняющее действия и инициативу детей, предоставляют им возможность проявить самостоятельность, выявлен у 11,1% семей; а у 27,8% – авторитарный, когда родители стремятся максимально подчинить ребенка своему влиянию.

Затем нами был проведен тест «Выбери нужное лицо» для определения уровня тревожности у детей с ОНР. Мы выяснили, что у большинства респондентов (55,6%) наблюдается высокий уровень тревожности, у 44,4% – средний уровень, низкий уровень при анализе ответов старших дошкольников не выявлен.

С помощью методики «Лесенка» мы определили самооценку детей с ОНР. Так, заниженная самооценка была выявлена у 61,1% детей; адекватная наблюдалась у 38,9%

старших дошкольников; завышенная не выявлена.

По результатам проведения диагностических методик мы выявили 11 детей с ОНР, у которых зафиксированы показатели высокой тревожности, низкой самооценки и наблюдались выраженные проблемы во взаимоотношениях с членами семьи. Семьи с этими детьми вошли в экспериментальную группу, с которой осуществлялась дальнейшая работа.

На формирующем этапе эксперимента была реализована программа социально-психологического сопровождения семейного воспитания детей с речевыми нарушениями. Программа предполагала проведение 2 циклов занятий: 1-й – осуществлялся с целью гармонизации детско-родительских отношений: научить членов семьи слышать и слушать друг друга, вербализировать свои эмоции, оценивать и разрешать конфликтные ситуации; 2-й – осуществлялся с целью повышения педагогической компетентности родителей в вопросах речевого развития детей, элементарных правил и приемов коррекции речевых нарушений. Каждое занятие включало в себя ряд игр и упражнений, направленных на достижение обозначенных выше целей с использованием творческих методов.

С учетом занятости родителей занятия проводились 1 раз в неделю в течение 8 месяцев как в условиях дошкольных учреждений, так и в домашних условиях в дистанционном формате. Продолжительность каждого занятия составляла 1 час. Занятия проводились в форме родительских собраний, обучающих семинаров, мастер-классов, логопедических практикумов, а также совместных творческих занятий с детьми.

Приведем пример некоторых совместных детско-родительских занятий, направленных на развитие взаимопонимания и эффективного взаимодействия.

Занятие № 1 «Знакомьтесь – это мы!»

Цель занятия: сплочение членов семьи, улучшение их взаимоотношений.

Содержание занятия: упражнения «Моя семья», «Чувствоведы»; игра «Музыкальные эмоции».

Творческое задание. Нарисовать на одном листе бумаги семейную ситуацию, вызывающую негативные эмоции, а на другом листе - позитивные эмоции.

Комментарии: данное занятие дает возможность определить, что думают друг о друге члены семьи; раскрыть эмоции родителей и детей средствами музыкально-драматической деятельности.

Занятие № 2 «Под властью эмоций»

Цель занятия: эмоциональное сближение членов группы, обучение вербальному выражению своих чувств.

Содержание занятия: упражнения «Мое состояние», «Танцы», «Солнце любви», «Мы такие разные».

Творческое задание. Нарисовать рисунок семейного конфликта, который наиболее запомнился и вызвал неприятные чувства.

Комментарии: большинство детей при помощи различных музыкальных инструментов показали, какую сильную негативную эмоцию вызывают крики родителей, их ссоры.

Занятие № 3 «Мы и наши родители»

Цель занятия: сплочение родителей и детей, улучшение их взаимоотношений, развитие эмпатии, тренировка навыков невербального общения, выявление основных конфликтов между детьми и родителями.

Содержание занятия: упражнения «Пойми меня», «Татушка», «Маска», «Дерево эмоций».

Творческое задание. Создать коллаж на тему «Семейный праздник»

Комментарии: в процессе работы дети брали инициативу на себя, высказывая свои пожелания, а взрослые прислушивались к ним, корректно исправляя и направляя своих детей.

Занятие № 4 «Развиваем речь ребенка в домашних условиях»

Цель занятия: ознакомить родителей с принципами, правилами и приемами формирования навыков правильного звукопроизношения в домашних условиях; закрепить знания и навыки, приобретенные ребенком на логопедических занятиях.

Содержание занятий: упражнения для губ, упражнения для языка, упражнения на развитие речевого дыхания:

- статические артикуляционные упражнения: «заборчик»; «трубочка»; «чашечка»; «иголочка»; «парус» и другие;

- динамические артикуляционные упражнения: «часики»; «качели»; «лошадка»; «вкусное варенье» и другие.

Творческое задание. Нарисовать не менее 3-х фруктов, название которых начинается на букву «А».

Комментарии: взрослые и дети с удовольствием использовали художественные материалы для выполнения творческого задания.

Рефлексия проводилась в конце каждого занятия, где дети и взрослые имели возможность рассказать о своём отношении к заданиям, поделиться впечатлениями о проведенном времени.

На третьем этапе нашего исследования был проведен контрольный эксперимент. Проанализировав полученные результаты, мы можем констатировать следующие положительные изменения: произошло сплочение внутрисемейных отношений, дети и родители стали терпимее относиться друг к другу, научились слушать и слышать друг друга, выражать и объяснять свои эмоции, уменьшилось количество конфликтных ситуаций в семье. Кроме того, произошло существенное улучшение показателей в отношении педагогической компетентности родителей в вопросах речевого развития ребенка и преодоления нарушений речи, появилось осознание важности своевременного и систематического проведения логопедических занятий в домашних условиях, что, безусловно, будет способствовать получению более высоких результатов в коррекционно-логопедической работе.

Таким образом, данные экспериментальной работы позволяют говорить об эффективности разработанной и реализованной программы социально-психологического сопровождения семейного воспитания детей с речевыми нарушениями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Спирёва Е.Н. Влияние личностных особенностей родителя и ребенка на стиль семейного воспитания: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 26 с.

2. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / под ред. Селиверстова В.И. М.: ВЛАДОС, 2003. 408 с.

3. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Нарушения речи у детей: пособие для воспитателей дошкольных учреждений. М.: Профессиональное образование, 1993. 232 с.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PARENTS IN MATTERS OF FAMILY EDUCATION OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

© 2020

N.S. Alpatova, candidate of sociological sciences, associate professor of the department «Preschool defectology and speech therapy», Senior Researcher

Moscow socially-pedagogical institute, Moscow (Russia), alpatova.ns@mail.ru

L.I. Kovtun, Head

Nursery school No. 229, Volgograd (Russia), douvesna@mail.ru

УДК 159.9.07

ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УСЛОВИЯХ САМОИЗОЛЯЦИИ

© 2020

Е.Н. Андриенко, магистрантка, факультет «Клиническая и специальная психология» ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»,

Москва (Россия), len-andrienko2018@yandex.ru

Значимость исследования детско-родительского взаимодействия детей раннего возраста в условиях самоизоляции, раскрывает проблематику детско-отцовских и детско-материнских отношений с детьми раннего возраста в кризисный период. Отцовская позиция и отношение к собственным детям раннего возраста малоизученная тема в целом, также, как и сравнение разницы отношения отца и матери к своему ребёнку раннего возраста. [2,7]

В тоже время, изучение отцовской позиции и отношения к своему ребёнку интересует многих современных исследователей в области психологии. (Ю.В. Евсеенкова, О.Г. Калина, О. А. Карабанова, И.С. Клецина, И.С. Кон, А.Г. Портнова, Л.Э. Семенова, В.Э. Семенова, Т.А. Серебрякова). Последние тенденции в исследованиях демонстрируют результаты влияния отцов на когнитивные, психические, личностные, мотивационные аспекты развития ребёнка. [20] Но все вышеперечисленные исследования акцентируются на детях начиная с дошкольного возраста: у них можно измерить интеллект, изучить мотивационную сферу, при помощи проективных методик изучить семью. [19, 3] Однако, у детей до трех лет - это сделать очень трудно. [2, 3, 17]

Самоизоляция – это ситуация, при которой нет возможности покинуть свое место жительства без острой необходимости, по причине непреодолимых факторов (карантин, пандемия, эпидемия). Изучение семьи в это период проводится различными исследователями: например, изучение панических расстройств во внутрисемейных отношениях, Н.В. Голубева, Д.В. Иванов, М.С. Троицкий указывают на увеличивающееся число домашнего насилия не только в России, но и во всём мире. [4] При изучение ценностно-смысловой составляющей психического здоровья во время и после самоизоляции, Е.В. Федосенко указывает на возникновение посттравматического стрессового расстройства у родителей и детей. [16] При изучении влияния новой коронавирусной инфекции на психическое здоровье человека Д.И. Островский указывает на стрессовые состояния у населения во всем мире. [12] Исследования, проводимые психологами и другими исследователями, раскрывают трудности психического и психологического состояния населения всего мира.

Е.И. Захарова изучала родительскую позицию (РП) с социально-психологической позиции выделяет следующие параметры родительской позиции: отношение к заботе, зависимости положения родителя, отношение к ответственности, к руководству ребёнком, а также эмоциональное принятие и поддержке своего ребёнка. [7, стр. 63]

Родительское отношение представляет собой систему или совокупность эмоционального отношения к ребёнку, восприятие ребёнка родителем и способов поведения с ним. [15] Это явление состоит из трех равнозначных компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. В современной литературе можно встретить самые разнообразные классификации. Наибольший интерес для исследования представляет классификация Варги А.Я которая включает в себя: «Принятие-отвержение», «Авторитарная гиперсоциализация», «Симбиоз», «Маленький неудачник» и «Кооперация». [1]

Как результат такой аспект детско-родительского взаимодействия как родительское отношение и особенность родительской позиции у отцов и матерей воспитывающих ребёнка раннего возраста недостаточно изучен и представляет собой исследовательский интерес.

Целью нашего исследования стало: изучение детско-родительского взаимодействия в полных семьях с одним ребёнком раннего возраста и семей с двумя детьми в условиях самоизоляции.

В качестве *методов и методик исследования* были выдвинуты: интервью «Социально-демографические особенности семьи», опросник родительского отношения (ОРО) Варга А.Я. Столина В.В., опросник «Степень принятия родительской позиции» Захаровой Е.И. Строгалиной А.И., статистический анализ данных и непараметрический критерий Манн-Уитни.

Сбор информации происходил в цифровом режиме и в несколько этапов. На первом этапе, были составлены приглашения к онлайн участию, для этого были отобраны критерии выборки (возраст родителей и детей, уровень образования, полнота семьи, количество детей в семье). На втором этапе была рассылка по родительским форумам и чатам, а также среди знакомых по электронной почте. Среди 80 разосланных приглашений откликнулось 46 человек. После прохождения интервью «Социально демографические особенности семьи» была сформирована выборка, которая продолжила участие в исследовании. Следующим этапом являлось прохождение опросников. Опросник родительского отношения Варги, Столина представляет собой перечень из 61 вопроса, на которые можно дать только два варианта ответа «Верно/Неверно». Следующий опросник «Степень принятия родительской позиции» состоит из 26 вопросов, ответ на которые определяется цифрой от 1 – абсолютно не так, до 5 – абсолютно верно. В результате были полученные данные по 6 параметрам родительской позиции: отношение к руководству ребёнком, эмоциональное отношение, отношение к ответственности, отношение к зависимости положения родителя, отношение к поддержке, а также отношение к заботе о ребёнке.

В Таблице 1 представлены средние баллы по методике ОРО у отцов и матерей как с одним ребёнком, так и с двумя детьми.

В ходе воспитательного процесса родители используют разнообразные стили отношения в зависимости от ситуации, индивидуальных особенностей малыша, а также личностных особенностей родителя. И, как видно из таблицы 1 преобладающим стилем отношения между родителями и детьми раннего возраста является «Принятие» (91% родителей, воспитывающих одного ребёнка (20 отцов и матерей) и 100% родителей с двумя детьми (24 отца и матери). Этот факт частично подтверждает общую гипотезу о выборе стилей отношения у отцов и матерей. Нахождение в самоизоляции заставило родителей

активнее и чаще взаимодействовать со своими детьми раннего возраста. Таким образом, увеличение времени взаимодействия отражает изменение внутрисемейных процессов взаимодействия с малышом.

Таблица 1 - Результаты по методике опросник родительского отношения

Средние баллы по шкалам родительского отношения				
Шкалы	Мать		Отец	
	Один ребенок	Двое детей	Один ребёнок	Двое детей
Симбиоз	3,3	3,25	2,9	3,8
Принятие	27,2	24,9	19,9	23,8
Кооперация	4,9	4	2,5	4,25
Неудачник	2,1	2,75	3,5	3,6
Авторитарный	3,4	3,25	4,2	5,5

Нельзя не обратить внимание на тот факт, что в семьях с двумя детьми и у отцов, и у матерей средний балл по шкале «Маленький неудачник» выше, в сравнении с семьями с одним ребёнком. При наличии опыта родительства, отношение к неудачам меняется, родители начинают сравнивать детей между собой и предлагают иногда требования с опережением по фактору возраста к ребёнку. 4,5% родителей, воспитывающих одного ребёнка раннего возраста (папа с сыном) выстраивают свое отношение с ним по типу «Маленький неудачник».

В нашей выборке также были родители, которые при выстраивании отношений опираются на негативные особенности малыша: его несостоятельность, неудачи, считают его не на что не способным – 4,5% родителей с одним ребёнком (отец с дочерью) выстраивает свое отношение опираясь одновременно на несколько шкал «Отвержение» и «Маленький неудачник». Такие результаты демонстрируют сложности в выстраивании отношения со своим ребёнком. Отношения с супругой могли сильно измениться в тяжелой ситуации, в период самоизоляции, что отложило отпечаток на отцовско - детские отношения. Однако, без углубленного изучения именно этой семьи нельзя сказать об этом с полной уверенностью.

При статистической обработке данных выявились значимые гендерные различия при демонстрации единения со своим малышом («Симбиоз»), самостоятельно выбирают как контролировать аспекты жизнедеятельности ребёнка раннего возраста («Авторитарная гиперсоциализация»), а также выражение эмоционального принятия всех особенностей подрастающего малыша («Принятие»). В семьях с одним ребёнком раннего возраста чаще встречаются мальчики, чем девочки. Такое гендерное распределение детей в семье может оказывать значительное влияние на родителей, при опоре на данные типы отношений с детьми.

При сравнении средних показателей отцов и матерей по методике в зависимости от количества детей, нельзя не упомянуть тот факт, что в семьях с двумя детьми у отцов наблюдаются большие средние показатели, нежели у отцов с одним ребёнком. А у матерей наоборот: у мам с двумя детьми средние баллы ниже по всем шкалам, кроме маленького неудачника – у них он выше по сравнению с матерями, у которых один ребёнок. Что частично подтверждает частную гипотезу о больших средних баллах у отцов с двумя детьми и ниже у матерей с двумя детьми. При сравнении полученных данных исследованием, проведённым в 2018 году Л.Э. Семеновой, В.Э. Семеновой, Т.А. Серебряковой, можно отметить, что у матерей отмечается выстраивание отношений с ребёнком до трех

лет по типу «Симбиоз», а отцы опираются на «Кооперацию». [11]

Детско-родительские отношения в условиях самоизоляции претерпевают изменения. Отцы не только активно сотрудничают со своими малышами, но видят и принимают личностные особенности ребёнка.

В Таблице 2 представлены средние баллы по параметрам родительской позиции у отцов и матерей с одним и двумя детьми.

Таблица 2 - Результаты по методике «Степень принятия родительской позиции»

Средние баллы по параметрам родительской позиции				
Шкалы	Мать		Отец	
	Один ребенок	Двое детей	Один ребёнок	Двое детей
Отношение к заботе	3,1	4,3	2,3	2,1
Эмоциональное отношение	4,6	6,1	3,2	2,3
Отношение к поддержке	3,7	4,5	2,7	1,8
Отношение к руководству	3,1	3,5	2,1	2,6
Отношение к ответственности	5	5,8	3,7	3,4
Отношение к зависимости	4,8	3,8	0,9	1,1

Как видно из таблицы 2 у матерей в сравнении с отцами средние баллы по параметрам принятия выше. Это обусловлено традиционным укладом: женская беременность, роды и постоянное взаимодействие со своим ребёнком способствуют более раннему и успешному формированию родительской позиции. Однако, 82% родителей с одним ребёнком (18 отцов и матерей) и 79,2% родителей с двумя детьми (18 отцов и матерей) имеют средние показатели по параметрам родительской позиции, что говорит о том, что родительская позиция находится на стадии формирования. Другим объяснением может служить самоизоляция, которая натолкнула родителей на необходимость пересмотреть свою родительскую позицию.

Нельзя не заметить, что 9% родителей, воспитывающие одного ребёнка раннего возраста (мама с дочерью) имеют высокие показатели по параметрам родительской позиции. И 9% родителей с одним ребёнком (мама девочки и отец мальчика) и 20,8% родителей с двумя детьми (5 отцов как мальчиков, так и девочек) имеют низкие показатели по параметрам родительской позиции. Резюмируя все вышесказанное можно сказать, что частная гипотеза о разнице полученных результатов по параметрам РП подтверждается.

Самым трудным параметром в осознании и принятии для отцов, является зависимость положения родителя. Возможна, данная проблема актуализировалась именно в период самоизоляции, когда необходимо учитывать интересы всех членов семьи, а в особенности ребёнка раннего возраста при построении собственной жизни. При сравнении полученных данных с исследованием, проведённым в 2018 году Л.Э. Семеновой, В.Э. Семеновой, Т.А. Серебряковой, можно заметить, что у отцов наблюдаются значительно большие баллы. А также и отцов и у матерей наблюдается высокая степень принятия родительской позиции. [13] В целом, при сравнении этих двух аналогичных исследований, видно, что условия самоизоляции повлияли на отцов и матерей, на их отношение к родительству.

При статистической обработке данных выявились значимые гендерные различия по отношению и принятию зависимости положения родителя в семьях как с одним, так и с двумя детьми. А также наличие двоих детей в семье предоставляет родителям выбирать

способы демонстрации эмоционального принятия, а также позволяет по-разному руководить поведением своего ребенка раннего возраста (параметры эмоциональное принятие и отношение к руководству). Находясь в непрерывном контакте со своими детьми и отцы и матери используют весь свой арсенал знаний и умений, чтобы обеспечить комфорт и стабильность своему малышу, способствовать его развитию и уделять ему то количество внимания, которое ему необходимо именно в данный момент.

Проведенное исследование показало, что в условиях самоизоляции отцы и матери адекватно оценивают своих детей, стараются выстроить свое отношение с ними таким образом, чтобы ребёнок мог быть собой в этот сложный период. Родительская позиция, представляемая социальным феноменом, находится на стадии формирования и имеет как самоизоляции отражается на различных параметрах данного феномена. Сравнительный анализ семей с одним ребёнком раннего возраста и с двумя детьми, один из которых раннего возраста показала не только гендерные различия у родителей, но и какая разница в показателях при разном количестве детей (при наличии опыта родительства и без него). Сравнение средних баллов между родителями раскрыло разницу в выстраивании воспитательного процесса, а также схожесть в родительском отношении к собственным детям.

Кардинальное изменение повседневного образа жизни, неопределённость оказало влияние на функционирование семьи. И в целом, как показали результаты сравнительного исследования, для отцов и матерей, воспитывающих детей раннего возраста характерно преобладание одного стиля родительского отношения, а именно принятия. Кроме того, обнаружены некоторые различия в степени принятия отцами и матерями детей раннего возраста основных параметров родительской позиции, заключающиеся в более высокой степени принятия ответственности за организацию жизнедеятельности ребёнка матерями и низкой степени принятия зависимости от потребностей ребёнка раннего возраста у отцов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Варга А.Я., Драбкина Т.С. Системная семейная психотерапия. М.: Когито-Центр, 2012. - 210 с.
2. Галасюк И.Н., Шинина Т.В. Методика «Оценка детско-родительского взаимодействия» Evaluation of child-parent interaction (ЕСPI). – М.: ИТД Перспектива, 2017. – 304 с.
3. Галасюк И.Н. Семейная психология: методика «оценка детско-родительского взаимодействия». Evaluation of Child-parent Interaction (есpi-2. 0): практическое пособие / И.Н. Галасюк, Т.В. Шинина. - 2-е изд. - Москва: Издательство Юрайт, 2019. - 223 с. - (Профессиональная практика).
4. Голубева Н.В., Иванов Д.В., Троицкий М.С. Панические расстройства во внутрисемейных отношениях, как последствия воздействия коронавирусной инфекции (обзор литературы) // Вестник новых медицинских технологий. Электронное издание. 2020. №2.
5. Евсеенкова Ю.В., Портнова А.Г. Отцовство как структурно-динамический феномен // Сибирская психология сегодня: сб. науч. тр. Кемерово: 2003. Выпуск 2.
6. Егоров Р.Н., Шаповаленко И.В. Родители и взрослые дети: особенности взаимоотношений (по материалам зарубежных источников) [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017 Том 6 № 2 С. 54-62.
7. Захарова Е.И., Строгалина А.И. Особенности принятия родительской позиции. Психологическая диагностика 2005, № 4

8. Калина О.Г. Роль отца в психическом развитии ребёнка / О.Г. Калина, А.Б.Холмогорова. -М.: Форум, 2011. - 112 с.
9. Карабанова О.А. В поисках оптимального стиля родительского // Национальный психологический журнал. 2019. №3 (35)
10. Клецина И.С. Отцовство в аналитических подходах к изучению маскулинности/ Клецина И.С.// Женщина в российском обществе. - 2009. - №3. - С. 29-41
11. Кон И.С. Мужчина в меняющемся мире - М: Время, 2009. - 496 с.
12. Островский Д.И., Иванова Т.И. Влияние новой коронавирусной инфекции Covid-19 на психическое здоровье человека (обзор литературы) // Омский психиатрический журнал. 2020. №S2-1 (24).
13. Семенова Л.Э., Серебрякова Т.А., Семенова В.Э., Родионова И.В. «Особенности родительского отношения и родительской позиции отцов и матерей детей раннего возраст // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №59-1.
14. Семенова Л.Э. Специфика родительского отношения и субъективного восприятия отцовства в контексте реального опыта мужчин-монопородителей / Л.Э. Семенова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. - 2014. - №2. - С. 108-111.
15. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Т 2. М: ООО Апрель Пресс; ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 464 с.
16. Федосенко Е.В. Жизнь после карантина: психология смыслов и коронавируса Covid-19// Психологические проблемы смысла жизни и акме. 2020. № 25.
17. Шинина Т.В. Особенности развития процесса социализации детей 5–10 лет // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. 2010. № 2. С. 61–71.
18. Marceau K, Ram N, Susman E. Development and Lability in the Parent-Child Relationship during Adolescence: Associations with Pubertal Timing and Tempo. J Res Adolesc. 2015;
19. Naglieri J.A., Goldstein S. Baumrind's Parenting Styles. Encyclopedia of Child Behavior and Development. New York: Springer, 2011 pp. 213-215
20. Schoppe-Sullivan S.J. and Fagan J. The Evolution of Fathering Research in the 21st Century: Persistent Challenges, New Directions. Fam Relate 82: 175-197. 2020.

RESEARCH OF CHILDREN-PARENT INTERACTION IN CONDITIONS OF SELF-ISOLATION

© 2020

E.N. Andrienko, master's student, faculty of Clinical and special psychology
Moscow state psychological and pedagogical university, Moscow (Russia),
len-andrienko2018@yandex.ru

УДК 37.01

**ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

© 2020

А.А. Бабинян

*ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», Пенза (Россия),
babinyan.1993@mail.ru*

Изучение проблемы формирования социального опыта у старших дошкольников требует рассмотрения и уточнения понятия «социальный опыт». Определение сущности понятия «социальный опыт» предполагает рассмотрение научного определения термина «опыт».

Так, рассматривая опыт с философской точки зрения, такие исследователи как Э.С. Маркарян, В.В. Фетискин и В.Е. Давидович представляет его как «накопленный багаж знаний, умений и навыков в разных видах деятельности. Опыт как совокупность всех событий и переживаний. Иными словами, это все то, что происходит с человеком во внешнем и внутреннем мире» [1, с.59].

В психологии существует два основных подхода к определению опыта: 1) опыт является источником информации о внешнем объективном мире, психической жизни субъекта; это способ познания действительности; в его основе которого лежит непосредственное, чувственное практическое освоение; как источник информации опыт включает в себе все о в том числе; 2) опыт взаимосвязан с изучением разнообразных психических процессов человека, главным образом – с памятью.

В социологии чаще всего встречается понятие социального опыта. В общих чертах, социальный опыт – это то, что накопило человечество во всех сферах жизнедеятельности к определенному отрезку времени (современности). Во время своего существования каждый человек определенным образом приобщается к этому опыту. Тогда можно говорить о наличии его социального опыта. Другими словами, этот опыт сходен со всем жизненным опытом человека.

Согласно Л.Н. Коган социальный опыт – это «богатство, достояние, критерий развития индивидуальности». Источником такого опыта являются взаимоотношения и выводы, сделанные на основе полученных впечатлений, сохраненных воспоминаний и пережитых событий, запечатленных памятью. Умение правильно отреагировать в новых ситуациях, соответственно выбрать тактику своего поведения также составляют основу социального опыта.

По мнению Л.В. Мардахаева «социальный опыт – усвоение социальных знаний, умений и навыков жизнедеятельности личности в определенном социуме» [2]. Автор предполагает, что компонентами опыта являются поведение и реакция человека в момент познания среды и самоопределения в обществе, взаимодействия с людьми, профессиональной деятельности. Демонстрация человеком своих умений в реализации различных социальных ролей составляют важную часть этого социального опыта.

В социальной педагогике самой распространенной является позиция А.В. Мудрика. В его понимании «индивидуальный социальный опыт представляет собой своеобразное сочетание различного рода зафиксированных ощущений и воспоминаний; знаний, умений, навыков; способов общения мышления и деятельности; стереотипов поведения; интериоризированных ценностных ориентации и социальных установок» [1,с.57]. Автор рассматривает сущность формирования социального опыта через организацию жизнедея-

тельности различных общественных групп и их активное взаимодействие между собой.

Человек приобретает социальный опыт в течение всей жизни во время стихийной и социально контролируемой социализации. К стихийной социализации относятся взрослые, находящиеся в ближайшем окружении детей. Это родители, воспитатели, умышленно показывающие ребенку свои отношения, поступки, оценки, делая себя примером для подражания, своеобразным «наглядным пособием». Такой способ чрезмерно значим для развивающейся личности. Социально контролируемая социализация – взрослый человек является посредником между ребенком и окружающим его социальным миром.

Я. Корчак рассматривал процесс социализации ребенка в трех сферах:

1) деятельность – развитие ребенка строится на присвоение им социального опыта в процессе организованной «разумным воспитателем» деятельности;

2) общение – настаивает на необходимости близкого эмоционального общения ребенка и взрослого (матери и ребенка);

3) самопознание – через общение компетентного взрослого с детьми [3].

Возможности воспитания в некоторой степени в целенаправленном освоении человеком социального опыта сравнительно невелики. Они обусловлены воспитательной организацией. А именно ее бытом, различными сферами жизнедеятельности, содержанием, формами и стилем взаимодействия между её членами. Усвоение социального опыта детьми является одним из главных результатов воспитания. Социальный опыт необходим для жизни в социуме. От его уровня сформированности будет зависеть успешность вхождения ребенка в общество.

С позиции социальной педагогики, для успешного формирования социального опыта важным условием является создание правильных внешних условий социализации в образовательной организации. Эти условия должны обеспечивать как стихийную социализацию, так и целенаправленную в процессе воспитания и обучения.

Дошкольная педагогика определяет воспитание и обучение приоритетом в овладении детьми социальным опытом. А.Г. Гогоберидзе утверждает, что «овладеть социальным опытом – значит не только присвоить определенное количество сведений, знаний, навыков, образцов, а владеть, определенным способом деятельности и общения, результатом которого он является» [4, с.17]. Ребенок приобретает специально отобранные согласно культуре общества компоненты социального опыта через воспитание и обучение. Пути приобретения социального опыта являются следующие. Взаимодействие людей есть основа всех возможных способов передачи опыта от поколения к поколению. И здесь велико значение взаимодействия ребенка со старшими и сверстниками в различных видах совместной деятельности.

Однако приобретение опыта не является основной целью. Следование ему, умение применять в своей жизни – вот главная задача. Это является основанием для вовлечения детей в разные виды деятельности. Условия успешности освоения детьми социального опыта в процессе деятельности таковы. Во-первых, деятельность должна протекать в таких жизненных ситуациях, которые основываются на детских впечатлениях, получаемых в повседневной жизни. Во-вторых, деятельность должны быть источником и стимулом желаний самого ребенка, его понимания общественной значимости результатов своего в ней участия. В-третьих, деятельность должна направлять ребенка на активность в планировании своих действий, обсуждении возможных форм их реализации, с ответственностью, с самоконтролем и оценкой. В-четвертых, стимулировать потребность в сотрудничестве, предусматривать взаимопомощь.

Совместная деятельность ребенка и взрослого является в какой-то степени спосо-

бом передачи социального опыта. Наблюдая за другими, ребенок видит и понимает, как общаются между собой люди. Он перенимает правила и нормы, делающие это общение наиболее продуктивным. Участвуя в какой-либо совместной деятельности, ребенок осваивает и проявляет свой личный социальный опыт. Это в дальнейшем помогает ему вести активную общественную жизнь.

Большие возможности в познании окружающей действительности и самому участвовать в жизни этого мира представляет деятельность, которая является одновременно условием и средством. Ребенок на практике осваивает различные способы взаимодействия с окружающим его миром, участвуя в различных видах детской деятельности. Одновременно он осваивает знания и показывает свое отношение к усвоенному материалу.

Организация образовательного процесса по формированию у детей социального опыта участия в общественной жизни имеет положительные результаты, если педагоги в своей работе используют адекватные возрасту детей виды детской деятельности.

Одним из способов приобретения социального опыта является наблюдение и имеет немаловажное значение. Часто, дети сами того не замечая осуществляют наблюдение. Этот процесс у них происходит спонтанно. Дети дошкольного возраста способны наблюдать за происходящими рядом с ним событиями, конкретными способами поведения человека (его деятельность, взаимоотношения с другими людьми) осознанно. Наблюдение имплицитно обогащает социальный опыт детей. Оно подталкивает развитие детских интересов, пробуждает и закрепляет социальные чувства, готовит почву для поступков.

Существенную нагрузку в формировании личности ребенка берет на себя общение. В данном случае оно выступает как деятельность. Общение связывает взрослого и ребенка. Оно является проводником при передачи социального опыта взрослым ребенку, а ребенку помогает усвоить этот опыт. В данном случае он передается ему в облегченной форме, учитывая уровень его развития.

Учитывая тот факт, что все виды деятельности имеют влияние на всестороннее развитие ребенка, то воспитывающий эффект достигается при интегрированном использовании разных видов детской деятельности в образовательном процессе, логично связанных друг с другом.

Н.Ф. Голованова считает, что социальный опыт ребенка является последствием социализации, воспитания и самовоспитания [5]. Она выделяет три взаимосвязанных пути овладения ребенком социального опыта. Во-первых, оно идет стихийно. Это связано с тем, что люди выстраивают свою собственную личную жизнь на основе общественно-исторического опыта. Кроме того, ребенок не только впитывает влияние окружающей действительности, а, производя совместное с другими людьми общение, присваивает социальный опыт. Во-вторых, освоение социального опыта идет как специально организованный обществом процесс, который основывается на его социально-экономическую структуру, идеологию и культуру, опирается на цели воспитания, просвещения и обучения. В-третьих, социальный опыт складывается внезапно. Это происходит в результате взаимодействия стихийного и нормативного фонда.

Социальный опыт – это всегда продукт активного взаимодействия с окружающей действительностью. Присвоить социальный опыт – значит иметь, владеть тем способом деятельности и общения, результатом которого он является.

В работах Н.Ф. Головановой, А.В. Зеленцовой, Е.П. Поповой, Н.И. Сафоновой, Р.А. Фахрутдиновой отмечена большая роль образовательных организаций и педагогов, как неотъемлемых участников социализации ребенка, влияющих на формирование его социального опыта. По мнению В.В. Краевского и И.Я. Лернера структура социального

опыта выглядит так: знание, которое включает накопленную человеком информацию как об окружающем мире, так и о способах реализации различных видов деятельности; опыт осуществления известных способов деятельности, которые включает не только готовность выполнять установленные нормы и правила деятельности, но и всю совокупность общих интеллектуально-практических навыков и умений; опыт творческой деятельности, который включает как творческое отношение, так и готовность человека осуществлять индивидуальные деятельностные инициативы; опыт эмоционально-ценностного отношения к объектам или средствам деятельности человека, который включает совокупность социальных потребностей, определяющих эмоциональное восприятие определенных объектов. Предложенные структуры взаимосвязаны и раскрывают содержание компонентов социального опыта.

Проведя анализ исследования по данной проблеме, мы определили структуру социального опыта, которая включает мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный компоненты. Мотивационно-ценностный компонент отражает сформированность у детей положительного отношения и желания участвовать в общественной жизни: проявляют положительное отношение к своему участию в общественных событиях; осознают значимость своего участия в общественном событии; испытывают желание участвовать в общественных событиях. Когнитивный компонент отражает представления ребенка об истории происхождения общественных событий, их сущности, формы их проведения. Данный компонент включает в себя следующие составляющие: представления детей об общественных событиях разного уровня, их особенностях, значимости различных общественных событий в жизни людей; представления о разных формах участия взрослых и детей в событиях общественной жизни; осознание своего опыта участия в разных событиях общественной жизни. Деятельностный компонент отражает умения реализовывать различные формы своего участия в событиях общественной жизни. Деятельностный компонент включает в себя следующие умения: умение определять формы собственного участия в событиях общественной жизни (планировать) и обосновывать их выбор; умение реализовать различные формы участия в событиях общественной жизни; умение рассказывать о своем участии в событиях общественной жизни.

Таким образом, формирование у детей 6-7 лет социального опыта участия в общественной жизни происходит как освоение его мотивационно-ценностного, когнитивного и деятельностного компонентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кравцов В.И., Григорьева О.Н. Социальный опыт личности как философско-педагогический феномен // Вестник ОГУ. 2013. №5 (154). С. 57–61.
2. Маралов В.Г., Ситаров В.А. Формирование основ социальной активности личности в детском возрасте: дошкольник – младший школьник. М.: Прометей, 1990. 219 с.
3. Комкова Е.И. Социальная активность детей с разными уровнями мышления // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 3. Том II. С. 248–252.
4. Гогоберидзе А.Г. Предшкольное образование: некоторые итоги размышлений (концепция образования детей старшего дошкольного возраста) // Управление в ДОУ. 2006. № 1. С. 10–19.
5. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: учеб. пос. для студ. выс. учеб. заведения. СПб.: Речь, 2004. 320 с.

THE PROBLEM OF FORMING SOCIAL EXPERIENCE IN OLDER PRESCHOOLERS IN MODERN CONDITIONS

© 2020

A.A. Babinyan

Penza State University, Penza (Russia), babinyan.1993@mail.ru

УДК 37.01

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ОБУЧЕНИЕ ИГРЕ В ШАХМАТЫ

© 2020

О.В. Бевзюк, воспитатель

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение города Иркутска детский сад № 28, Иркутск (Россия), buvzuk@mail.ru

Современная концепция образования во главу угла ставит идею развития личности ребенка, формирования его творческих способностей, воспитания важных личностных качеств.

Успешная реализация приоритетных задач связана с передачей новому поколению социального опыта, в структуру которого входят знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин). Особую важность передача накопленного опыта представляет на ступени дошкольного образования, которая указывается в качестве базисной, социально необходимой и самоценной ступени единой образовательной системы (И.Л. Кириллов, Н.А. Короткова, П.Г. Нежнов, В.И. Слободчиков).

Установлено, что возможности дошкольного возраста огромны и задействованы лишь в очень малой степени, однако их рациональное использование представляет очень сложную задачу (Л.А. Венгер).

Исследования ученых доказывают, что для значительного числа детей, приходящих в школу, характерна возрастная несформированность школьно-значимых функций: организации деятельности, внимания, памяти, мышления, речи. Установлено, что значительная часть детей не может эффективно освоить программу начальной школы, если с ними до этого целенаправленно не занимались (М.М. Безруких). [3]

Специалисты считают, что следует не ускорять развитие дошкольников, а обогащать его, используя ведущую в этом возрасте игровую деятельность (А.В. Запорожец). И использовать для этой цели не только сюжетно-ролевую игру, но и игру с правилами (Е.Е. Кравцова).

Доказано, что игры с правилами дети начинают осваивать обычно с возраста четырех лет, а в жизни детей старшего дошкольного возраста эти игры занимают особое место (Н.А. Короткова, Н.Я. Михайленко). Для передачи социального опыта дошкольникам важнейшую роль играет особая разновидность игр с правилами - дидактические игры, специально создаваемые в учебных целях, достигаемых на основе взаимодействия игровой и дидактической задач.

Вместе с тем, в последние годы многие исследователи отмечают, что игровая деятельность у дошкольников недостаточно развита, дети мало играют и плохо умеют подчиняться правилам (Н.А. Короткова, Е.Е. Кравцова, Н.Я. Михайленко, С.Л. Новоселова). В исследованиях по данной проблематике отмечается, что традиционно разработку и ис-

пользование в образовательном процессе дидактических игр было принято оставлять на усмотрение воспитателя.

Поэтому важным условием новой организации образовательного процесса является создание научно обоснованных методик и *систем применения игровых компонентов* (Т.И. Гризик, Т.Н. Доронова, Н.А. Короткова, М.А. Рунова, Е.В. Соловьева, С.Г. Якобсон). [3]

Одним из таких средств являются шахматы.

Процесс обучения шахматам помогает детям ориентироваться на плоскости, учит запоминать, сравнивать, обобщать, предвидеть результаты своей деятельности, содействовать совершенствованию таких ценностных качеств, как усидчивость, внимательность, терпеливость, изобретательность. [4]

Как отмечает в своей работе В.Г. Гришин, игра в шахматы решает сразу несколько задач:

Познавательную: расширяет кругозор, учит думать, запоминать, сравнивать, обобщать, предвидеть результаты своей деятельности, ориентироваться на плоскости (что крайне важно для школы). Развивает изобретательность и логическое мышление, наблюдательность и внимание.

Воспитательную: вырабатывает целеустремленность, выдержку, волю, усидчивость. А также внимательность и собранность. Ребенок, обучающийся этой игре, становится самокритичнее, привыкает самостоятельно думать, принимать решения, бороться до конца, не унывать при неудачах.

Эстетическую: играя, ребенок живет в мире сказок и превращений обыкновенной доски и фигур в волшебные, изящество и красота отдельных ходов, шахматных комбинаций доставляют ему истинное удовольствие, а умение находить в обыкновенном необыкновенное обогащает детскую фантазию, приносит эстетическое наслаждение, заставляет восхищаться удивительной игрой.

Физическую: побуждает уделять время физкультуре, чтобы хватало сил и выносливости сидеть за шахматной доской. Среди ребят, играющих в шахматы, часто бытует такая поговорка: «Чтобы гроссмейстером стать, надо много знать, постоянно физкультурой, спортом заниматься, ежедневно закаляться».

Коррекционную: помогает гиперактивному малышу стать спокойнее, уравновешеннее, учит непоседу длительно сосредотачиваться на одном виде деятельности. [1]

Актуальность обучения детей игре в шахматы обусловлена поиском эффективных методов развития интеллектуального и логического мышления у старших дошкольников в нашем дошкольном образовательном учреждении.

Тема программы развития нашего дошкольного учреждения является «Детский сад - территория интеллектуального развития воспитанников». Цель данной программы: создание организационно-педагогических условий для эффективного интеллектуального развития детей дошкольного возраста в процессе реализации образовательной деятельности на основе современных образовательных технологий.

Шахматы – это мощное средство для гармоничного развития интеллекта ребёнка, а также уникальный инструмент развития творческого мышления. И именно данный факт послужил толчком для создания в нашей группе шахматного кружка, и разработки проекта «Развитие интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста через обучение игры в шахматы». Целью нашего проекта является создание условий для интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста через обучение игры в шахматы.

Опираясь на рекомендации Сухина И.Г., Петрушиной Н.Г., Гришина В.Г. нами составлен перспективный план работы кружка по обучению детей старшего дошкольного возраста игре в шахматы. У многих возникнет вопрос: существует ли алгоритм обучения детей игре в шахматы? Изучив литературу, мы выявили разные позиции и подходы исследователей по данному вопросу. Вместе с тем они отмечают, что «сам процесс обучения шахматам должен быть облечен в форму увлекательной игры». [1] Ознакомление с шахматами начинается через художественное слово, дидактические игры, загадки с постепенным переходом на действия на шахматной доске, а также выполнение игровых заданий в тетрадках и на бумаге.

Огромную помощь при обучении дошкольников игре в шахматы может оказать семья. Поэтому особое внимание мы уделили взаимодействию с семьей. На начальном этапе родители были в панике и задавали вопрос: «Как играть с ребенком?». В дальнейшем при реализации содержания, организацию разнообразных мероприятий родители меняли свои взгляды, проявляли заинтересованность.

Результатом данного проекта стало овладение дошкольниками игрой в шахматы, а также достижение компетенций, определяемых личностными, семейными, общественными, государственными потребностями и возможностями ребёнка дошкольного возраста в интеллектуальном развитии, в том числе, индивидуальных особенностей в развитии и состоянии здоровья.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гришин В.Г. Малыши играют в шахматы. – М.: Просвещение, 1991. – 158 с.
2. Петрушина Н.М. Шахматный учебник для детей. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 221, (1) с.
3. Сухин И.Г. Дидактическое обеспечение развития способности действовать "в уме" у дошкольников в контексте обучения игре в шахматы. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Москва, 2008.
4. Сухин И.Г. Шахматы для самых маленьких. – М.: ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», 2000.- 288 с.

DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL ABILITIES OF ELDER PRESCHOOL CHILDREN THROUGH LEARNING TO PLAY CHESS

© 2020

*O.V. Bevzjuk, educator
Kindergarten № 28, Irkutsk (Russia), buvzuk@mail.ru*

УДК 372.32

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

© 2020

Т.А. Березина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольная педагогика», Институт детства

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», Санкт-Петербург (Россия), berezinat@list.ru

Проблема педагогического сопровождения родителей в системе дошкольного образования в последние десятилетия приобретает особую актуальность не только в теории, но и в практике дошкольного образования.

Под педагогическим сопровождением семьи понимается создание педагогами и специалистами дошкольного учреждения условий, направленных на оказание превентивной и оперативной помощи родителям в решении их индивидуальных проблем, на развитие родительской компетентности. [4].

В исследованиях подчеркивается, что педагогическое сопровождение может строиться только на основе доверительных отношений между воспитателями и родителями, понимании педагогами особенностей каждой семьи. Такое сопровождение предполагает создание у родителей и педагогов атмосферы общности интересов, формирование у родителей активной позиции и поддержку их сознательного участия в жизни своих детей (Евдокимова Е.С., Кириллова Ю.В., Овчарова Р.В.).

Особенно актуальна проблема организации сопровождения родителей в период поступления детей в дошкольное учреждение. В ряде исследований по развитию детей раннего возраста отмечается, что основа эмоционального благополучия ребенка закладывается в период его поступления в детский сад. При этом работы Довгой Н.В., Макшанцевой Л. В., Кремляковой А.Ю. показывают, что именно дети раннего возраста испытывают особые проблемы в период адаптации, что зачастую отражается на их физическом и психическом здоровье.

Исследователи утверждают, что поступление в дошкольное учреждение - серьезное испытание для детей, особенно младшего и раннего возраста.

В этот период из знакомой семейной обстановки он попадает в новые для него условия, что неизбежно влечет изменение поведенческих реакций ребенка, расстройство сна и аппетита, снижение его настроения. (Макшанцева Л. В)

Трудности адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада и их причины изучались отечественными и зарубежными исследователями (Н.М Аксарина, Р.В.Тонкова-Ямпольская, Е. Шмидт-Кольмер, В. Манова-Томова).

Однако в этих исследованиях в основном уделяется внимание позиции воспитателя по отношению к детям, тем условиям, которые необходимо создавать в группе дошкольного учреждения для их более легкой адаптации. Исследований, посвященных проблеме влияния семьи, родителей на адаптацию детей раннего возраста к условиям ДОУ гораздо меньше.

Поэтому в рамках данного исследования на основе обобщения результатов магистерских диссертаций, осуществленных под руководством автора Ивановой И.Е., Калининой И.В., мы стремились выделить не только основные проблемы адаптации детей третьего года жизни к условиям дошкольного учреждения, но и особенности взаимодей-

ствия родителей со своими детьми, влияющие на характер их адаптации

В исследовании Калининой И.В. принимали участие дети первых младших групп одного из дошкольных учреждений Санкт-Петербурга от 1 года 10 месяцев- до 2 лет 8 месяцев. Всего в исследовании принимали участие 35 детей, их родители -35человек, 8 педагогов.

Полученные результаты констатирующего эксперимента показали, что у большинства детей третьего года жизни возникают проблемы адаптации к детскому саду. У всех детей в период адаптации к группе дошкольного учреждения наблюдались изменения в эмоциональной сфере – плаксивость, агрессия, тревога. Также у 66% детей стали проявляться вредные привычки, ухудшался аппетит, сон.

Данные оценки адаптации детей к условиям дошкольного учреждения показали, что уровень адаптации более половины дошкольников может быть охарактеризован как средний или низкий.

По результатам констатирующего эксперимента группа детей со средним уровнем адаптации проявила следующие особенности поведения: неуверенность, робость, трудности в контактах со взрослыми, иногда – проявления упрямства, жадности, агрессивности.

Детям с низким уровнем адаптации в период привыкания к детскому саду было присуще неустойчивое эмоциональное состояние, нервное напряжение, постоянное ожидание мамы.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что частично эти сложности были связаны с особенностями воспитательной тактики родителей, характером родительского отношения к детям.

Анализ результатов опросника родительского отношения А.Я. Варги, В.В. Столина (ОРО) выявил следующие особенности во взаимоотношениях родителей и детей со средним и низким уровнем адаптации.

Для всех групп родителей оказалось присущим установление психологической дистанции между собой и ребенком. Большая часть родителей детей со средней адаптацией отличаются недостаточно высокой оценкой способностей ребенка, неумением встать на позицию ребенка в спорных вопросах.

Родители детей с низким уровнем адаптации чаще, чем родители других групп, испытывают по отношению к ребенку отрицательные чувства, они проявляют меньше интереса к увлечениям ребенка. Такие родители меньше поощряют самостоятельность и инициативу детей, считают ребенка младше его возраста, стараются оградить его от трудностей жизни и контролировать его действия.

Для отдельных родителей детей с низким и средним уровнями адаптации были характерны высокий уровень контроля за ребенком, представление о ребенке как о неприспособленном, неуспешном.

Полученные данные позволяют предположить, что трудности адаптации младших дошкольников к условиям дошкольного учреждения частично связаны с характером отношения и воспитания ребенка в семье. Больше проблем в адаптации испытывают дети, родители которых недостаточно верят в силы и возможности своего ребенка, не поддерживают его самостоятельность, чаще проявляют недовольство особенностями своего ребенка.

Результаты анализа педагогического сопровождения родителей в группах раннего возраста свидетельствуют, что педагоги заинтересованы в сопровождении родителей в период адаптации и считают его необходимым в своей работе.

Работа с родителями в период адаптации детей ведется, однако она одинакова для всех семей, не учитывает индивидуальных особенностей каждого ребенка и его семьи. Формы работы педагога с родителями однообразны, не интерактивны и выбраны таким образом, что воспитатель не всегда может получить обратную связь от родителей.

Полученные данные показывают необходимость разработки технологии педагогического сопровождения родителей, способствующей успешной адаптации детей 2-3 лет к дошкольному учреждению и активному включению родителей в образовательный процесс дошкольного учреждения. Такая технология нацелит родителей на сотрудничество с педагогами в период адаптации, повысит их педагогические возможности, поможет понять индивидуальное своеобразие своих детей.

Мы полагаем, что технология сопровождения родителей в процессе адаптации дошкольников к условиям детского сада может быть эффективной при следующих условиях:

- осуществление психолого-педагогической диагностики не только своеобразия адаптации дошкольников к условиям дошкольного учреждения, но и особенностей педагогической позиции их родителей;
- особый способ взаимодействия педагога с родителями построенный на доверительных отношениях;
- разработка и реализация индивидуального образовательного содержания для каждого типа родителей.

В ходе реализации такого сопровождения педагогу необходимо решить ряд задач. Во-первых, подготовить родителей к процессу адаптации их детей к дошкольному учреждению, развивать понимание важности их активного участия в педагогическом процессе группы в период адаптации ребенка в детском саду.

Еще одной задачей педагога станет выстраивание доверительных отношений с родителями и, впоследствии, конструктивного взаимодействия с ними. Для этого воспитателю важно не только самому наладить доверительные отношения с родителями, но и настроить их на положительное взаимодействие с педагогами и специалистами детского сада.

Третьей задачей сопровождения родителей станет повышение родительской компетентности. Воспитателю необходимо расширить знания родителей об особенностях семейных взаимоотношений, влияющих на адаптацию, способах взаимодействия со своим ребенком, способствующим его успешному социальному развитию и легкой адаптации в группе детского сада.

Осуществляя сопровождение родителей, отдающих детей в детский сад, педагогу желательно начать взаимодействие с ними уже в летний период. В этом случае родители заранее смогут подготовить себя и ребенка к посещению группы детского сада, а воспитатели изучат особенности вновь поступающих семей для дальнейшего дифференцированного подхода к детям группы и родителям.

В удобное для родителей время каждую семью приглашают для первичного знакомства с воспитателем, помещением группы. При первой встрече воспитатель беседует с вновь поступающими детьми и их родителями, отвечает на возникающие у них вопросы и собирает диагностическую информацию о детях и родителях, необходимую в дальнейшем.

Для подготовки родителей к периоду адаптации можно предложить им памятки, из которых родители узнают о необходимых действиях для подготовки ребенка к поступлению в детский сад. Такие памятки помогут родителям эмоционально настроиться на

возможные трудности, ожидающие их в период привыкания ребенка к группе детского сада.

Для определения образовательных запросов родителей по адаптации детей к детскому саду и последующего распределения родителей по группам (типам родительских позиций), им предлагается домашнее задание - провести самодиагностику своих ожиданий и тревог, связанных с поступлением ребенка в детский сад. Для этих целей также можно использовать анкеты, родительские сочинения, личные беседы с педагогом.

В результате первичной диагностики у педагога складывается прогноз возможной адаптации ребенка и понимание того, как лучше организовать переход его от семейного к общественному воспитанию. На основе полученных данных возможны рекомендации родителям о времени прихода ребенка в детский сад. В результате сначала в группу смогут прийти дети, получившие предположительно высокие баллы адаптации к детскому саду, а когда эти дети немного привыкнут к группе, к ним постепенно добавляются дети с более низкими адаптационными возможностями – 1 ребенок в 2-3 дня.

Вместе с тем, диагностика позволит педагогу понять особенности воспитания в каждой семье, степень мотивации родителей к вхождению в образовательное пространство детского сада, осознанности процесса адаптации каждого родителя, его образовательные запросы. На этом этапе начинается выстраивание доверительных отношений родителей и воспитателей.

Осенью, когда дети поступают в группу детского сада, продолжается диагностика особенностей их адаптации. Воспитателем заполняются листы адаптации на каждого ребенка. Родителям предлагается заполнить Опросник родительского отношения А.Я. Варги, В.В. Столина для определения тактик семейного воспитания, проводятся личные беседы.

Эта дополнительная диагностика позволит определить особенности адаптации каждого отдельного ребенка, уточнит и расширит представления о взаимоотношениях родителей и детей в семье.

На основании данных, полученных после двух этапов диагностики, воспитатель определяет группы детей с различными уровнями адаптации, группы родителей по образовательным запросам, группы родителей по тактикам семейного воспитания. На основании разделения родителей по группам осуществляется их педагогическое сопровождение в период адаптации детей 2-3 лет к детскому саду (2-3 месяца – с сентября по начало декабря).

Осуществляя сопровождение родителей, педагог строит взаимодействие фронтально – сразу со всеми родителями, ведет подгрупповую работу – с различными группами родителей (группа родителей по степени адаптации ребенка, родители со схожими образовательными запросами, родители со схожими тактиками семейного воспитания), параллельно строится работа индивидуально с каждой семьей.

В этот период используются следующие формы сопровождения родителей вновь поступивших детей: индивидуальное беседы с педагогом и психологом, семейное чаепитие-знакомство, круглый стол по проблемам адаптации детей к детскому саду, семинар для родителей «Адаптация к детскому саду: для родителей и для ребенка», организация мини-библиотеки.

Сопровождение родителей направлено на помощь родителям в понимании особенностей прохождения процесса адаптации их детьми, важность их участия в этом процессе. Педагогу на этом этапе необходимо подвести родителей к мысли, что для них самих поступление в детский сад их детей – также сложный процесс, требующий адаптации,

дать почувствовать родителям, что они не одни имеют похожие проблемы.

В беседах и обсуждениях педагог позволяет родителям понять, что без их активного участия адаптация ребенка к условиям детского сада не сможет быть успешной.

В дальнейшем, в ходе таких форм сопровождения как круглый стол «Как стать правильным родителем?», дискуссия «Особенности семейного воспитания и адаптация ребенка к детскому саду», мозговой штурм «Как я могу помочь своему ребенку привыкнуть к группе детского сада?», индивидуальная беседа с воспитателем и специалистами дошкольного учреждения, родители постепенно осознают свои образовательные потребности и проблемы. В результате совместно педагогом и родителями составляется образовательный маршрут для каждого родителя.

В таких маршрутах определены задачи, которые хочет решить каждый родитель для себя и своего ребенка в процессе его адаптации, указываются даты конкретных форм работы, в которых родители хотят принять участие.

Важно, чтобы на этапе реализации маршрута дошкольное учреждение могло предложить родителям вариативные как по содержанию, так и по характеру участия формы взаимодействия.

Так, для всех желающих родителей воспитатель проводит раз в неделю школу родителей «Поиграем вместе». Родительские встречи «школы» направлены на повышение психолого-педагогической готовности родителей воспитанников к использованию эффективных методов и приемов, способствующих их успешному взаимодействию с детьми.

Альтернативой школы родителей могут быть музыкально-массажные занятия «Трогательная музыка». Для занятий используется методические разработки и музыка, музыканта и педагога, работающего с детьми раннего возраста, Татьяны Ермолиной. Цель занятий – установление и поддержание близкого контакта мамы с ребенком, развитие тактильного взаимодействия между ними.

Для родителей детей со средним и низким уровнем адаптации возможно включить встречи с использованием арттерапевтических техник, помогающие снять нервное напряжение и подключить внутренние резервы организма ребенка.

На основе заранее сделанного выбора родителей (заранее выбирается в маршрутном блокноте) могут посетить *мини-лекции* по следующим темам (темы выбираются по итогам опроса родителей): «Развитие личности в раннем возрасте», «Что делать, если ребенок плачет при расставании с родителями?», «Что делать, если ребенок не хочет убирать за собой игрушки?», «Что делать, если ребенок впадает в истерику?», «Что делать, если ребенок не желает делиться своими игрушками?».

В ходе сопровождения родителей необходимо предусмотреть специальные встречи для групп родителей дошкольников со средней и тяжелой адаптацией, у которых наблюдаются проблемы семейных взаимоотношений и семейного воспитания, препятствующие благоприятной адаптации их детей к условиям дошкольного учреждения. Для таких родителей проводятся встречи в школе «Я – родитель» под руководством педагога-психолога.

Еще один метод сопровождения, который может быть эффективен при сопровождении родителей дошкольников с проблемами адаптации к детскому саду – занятия с элементами релаксации. В исследованиях отмечается, что проблемы в семье, загруженность на работе, житейские проблемы могут стать причинами неудовлетворительных взаимоотношений со своим ребенком. Поэтому в различные формы встреч с родителями важно включать и упражнения на расслабление, цель которых – способствовать налаживанию

благоприятной атмосферы в семье. Для этого можно использовать погружение в различные стихии, упражнения «Плывем в облаках», «Порхание бабочки», «Отдых на море»

Таким образом, предлагаемая технология сопровождения родителей позволит им понять влияние тактик семейного воспитания на успешность прохождения адаптационного периода к детскому саду их детей, освоить новые тактики взаимодействия с ребенком, будет способствовать развитию активной партнерской позиции родителей в образовательном процессе, возникновению у них новых образовательных запросов. Активное сознательное участие родителей в образовательном процессе создаст условия для облегчения прохождения детьми 2-3 лет процесса адаптации к условиям детского сада и их успешного социального развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Евдокимова Е.С. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника. – М. 2005
2. Довгая Н.А. Влияние факторов семейной ситуации на эмоциональное развитие дошкольника. // Психолог в детском саду. 2006, № 4, с 66-77.
3. Кириллова Ю.В. Игровое взаимодействие родителей и детей раннего и дошкольного возраста в ДОО. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2016. – 128 с.
4. Макшанцева Л. В. К проблеме адаптации трехлетних детей к ДОУ. // Вестник МГУ, серия 14, Психология. 2003, № 1, с.60-66.
5. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. Учебное пособие. М.: Издательство Института Психотерапии, 2003г.

PEDAGOGICAL SUPPORT OF PARENTS IN THE PROCESS OF ADAPTATION OF CHILDREN OF THE THIRD YEAR OF LIFE TO THE CONDITIONS OF PRESCHOOL INSTITUTIONS

© 2020

T.A. Berezina, PhD in pedagogy, associate professor of the chair of preschool pedagogy, the Institute of childhood

*Russian state pedagogical university named A.I. Gertsen,
Saint-Petersburg (Russia), berezinat@list.ru*

УДК 373.2

СУЩНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

© 2020

M.A. Boldina, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Социальная работа» ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», Тамбов (Россия), *marina_boldina@mail.ru*

E.V. Deeva, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Социальная работа» ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», Тамбов (Россия), *deeva1707@rambler.ru*

Будущее любого общества всегда будет зависеть от подрастающего поколения. Именно поэтому проблемы ребенка касаются не только его самого, но всего социума в

целом. На сегодняшний день развитие общественной жизни повысили интерес к проблемам социального воспитания в образовательных учреждениях.

Вопросы социального развития и воспитания детей дошкольного возраста представляли известный научный интерес для исследователей на протяжении всего периода становления дошкольной педагогики. Первые обращения к нему обнаруживаются в работах Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, Е.И. Тихеевой. В них заложена основная посылка: сфера приобщения ребенка к социальной действительности должна быть соотносима с его возрастными возможностями, близка его социальному опыту и естественным интересам. Содержанием работы с детьми в дошкольном возрасте являются ценности, заложенные в народной и нравственной культуре, так как они близки, понятны ребенку, имеют огромный воспитательный потенциал, позволяют адекватно оценивать сложные социальные процессы, способствуют порождению его стремлений к самостоятельному и критическому усвоению социального мира. Под воспитанием в широком, социальном смысле рассматривается процесс и результат усвоения и активного воспроизводства детьми общественного опыта, который охватывает их многостороннее взаимодействие между собой, с социальной средой и окружающей природой.

В.А. Петровским отмечено, что социальному воспитанию детей дошкольного возраста способствует построение развивающей среды детских учреждений, основанное и на специфических региональных особенностях культуры, декоративно-прикладных промыслов с фольклорными элементами, исторически связанными с данным регионом [5, с. 43].

Социальное воспитание создает возможности для овладения человеком необходимыми с точки зрения общества социальными, духовными и эмоциональными ценностями (знаниями, убеждениями, умениями, нормами, отношениями, образцами поведения).

М.А. Галагузова определяет социальное воспитание как целенаправленный процесс формирования социально значимых качеств личности ребенка, необходимых ему для успешной социализации [7, с.32].

Под социальным воспитанием в его современной трактовке понимается создание условий и стимулирование развития человека, его социального становления с использованием всех социальных влияний и воздействий.

На основе анализа определений, мы выделяем основную задачу социального воспитания, которая заключается в создании условий для достижения его членами успешной социализированности, которая предполагает баланс адаптации человека в обществе и обособления в нем.

Необходимо отметить, что процесс социального воспитания осуществляется в семье, образовательных учреждениях, в среде неформального общения.

А.В. Мудрик в качестве социальных субъектов социального воспитания рассматривает организации двух видов: воспитательные организации и органы управления социальным воспитанием [4, с.25].

Мы считаем, что ведущая роль в создании системы социального воспитания детей принадлежит образовательному учреждению, последовательно ориентированному на развитие духовных сил растущего человека, его интеллектуальных и творческих способностей, предоставляющему каждому необходимым возможностям в этом развитии.

Современные исследования раскрывают значение функционирования дошкольного образовательного учреждения как открытой социально-педагогической системы. В них доказывается, что открытость детского сада семье, микросоциуму обеспечивает реализацию прав детей, родителей на защиту и помощь со стороны государства, содействует

развитию и укреплению семьи как социального института, улучшению показателей социального здоровья и благополучия, способствует гуманизации связей с государством и общественными организациями, установлению гармоничных внутрисемейных отношений.

Дошкольное образовательное учреждение реализует основные общеобразовательные программы дошкольного образования, а также осуществляет присмотр и уход за детьми.

Одним из видов дошкольного образовательного учреждения является **детский сад, который** реализует основную общеобразовательную программу дошкольного образования в группах общеразвивающей направленности.

Основными задачами дошкольного образовательного учреждения являются:

- охрана жизни и укрепление физического и психического здоровья воспитанников;
- обеспечение познавательно-речевого, социально-личностного, художественно-эстетического и физического развития воспитанников;
- воспитание с учетом возрастных категорий воспитанников гражданственности, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;
- осуществление необходимой коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии воспитанников;
- взаимодействие с семьями воспитанников для обеспечения полноценного развития детей;
- оказание консультативной и методической помощи родителям (законным представителям) по вопросам воспитания, обучения и развития детей [6].

Конец XX века характеризуется утверждением и развитием в теории и практике образования и воспитания дошкольников, более углубленным изучением проблем социального воспитания детей дошкольного возраста. В 1993 году учеными А.А. Петровским, Л.М. Клариной, Л.А. Смывиной, Л.П. Стрелковой впервые в нашей стране была предложена новая концепция построения развивающей среды в дошкольном учреждении. "Непременным условием построения развивающей среды в дошкольном учреждении любого типа, - утверждают авторы концепции, - опора на личностно-ориентированную модель воспитания. Ее основные черты сводятся к следующему. Взрослый в общении с детьми придерживается положения: "не рядом, не над, а вместе!" Его цель - содействовать становлению ребенка как личности. Это предполагает решение следующих задач: обеспечить чувства психологической защищенности - доверие ребенка к миру, радости существования (психологическое здоровье); формирование начал личности (базис личностной культуры). Взрослые, приобщая ребенка к искусству (художественная литература, музыка и т.д.), создают условия для эстетического и нравственного развития личности ее гуманизации, для совместного наслаждения искусством"[5, с.60].

Ориентируясь на социологические и психологические исследования прошлых и последних лет, исследователи определяют новые подходы к социальному воспитанию детей в образовательных учреждениях и семье, разрабатывают вариативные программы и технологии, совершенствуют процесс диагностики уровней социального развития, обогащают дидактическое оснащение педагогического процесса, организуют экспериментальную апробацию инновационных проектов.

Мы считаем, что в процессе развития и воспитания ребенка дошкольного возраста ключевую роль играют родительское воспитание и пребывание ребенка в детском саду. Семья и дошкольное учреждение - это два ключевых института общества, которые способствуют формированию будущей личности [3, с.143].

Внедрение новых форм и методов работы способствует повышению качества жизни семей с детьми и снижению социальной напряженности среди данной категории населения. Инновационная деятельность - это форма профессиональной деятельности по переосмыслению целей, средств, результатов деятельности и процесса их достижения. При этом отличительной чертой инновационной деятельности является воплощение новых идей на практике [1, с. 343].

Семейное воздействие на детей уникально по интенсивности и результативности. Оно осуществляется непрерывно, одновременно охватывает все стороны формирующейся личности, продолжается многие годы, основано на устойчивости контактов и, что очень важно, – на эмоциональных отношениях детей и родителей между собой. В процессе семейного общения передается жизненный опыт старших поколений, уровень культуры чувств и поведения.

Семья имеет оптимальные возможности для постоянного и интенсивного общения детей со взрослыми; является носителем невоспроизводимого в каких-либо иных обстоятельствах эмоционально-психологического микроклимата, основанного на неповторимой близости воспитателей и воспитанника:

- направляет развитие общения детей во все расширяющейся сфере родственных, соседских, учебных, трудовых, досуговых контактов и отношений;
- дает детям уроки взаимоотношений полов и будущей семейной жизни;
- формирует отношение к учебной и трудовой деятельности, требованиям ответственности перед обществом, взаимопомощи;
- определяет отношение к мировоззренческим, идеологическим, нравственным, правовым ценностям общества;
- формирует характер, социальное содержание, уровень самооценки и самокритичности;
- осуществляет руководство в выполнении общегражданских, учебных и трудовых обязанностей, обеспечивает контроль за детьми и подростками как членами общества, находящимися в стадии интенсивного развития и не овладевшими еще в полной мере навыками самостоятельных решений [2, с.30].

В настоящее время в социальном воспитании существует несколько **основных подходов**:

1. Индивидуальный подход подразумевает учет индивидуальных особенностей воспитуемых как на индивидуальном (темперамент, задатки и пр.), так и на личностном (интересы, уровень притязаний и др.) уровне.

2. Личностный подход раскрывается через помощь воспитаннику в осознании себя личностью, выявлении и раскрытии своих возможностей.

3. Возрастной подход позволяет использовать закономерности развития личности (физиологические, психические, социальные и т.д.) в процессе осуществления социального воспитания.

4. Гендерный подход основывается на создании условий воспитания, при которых развитие мальчиков и девочек будет способствовать позитивному становлению маскулинных, фемининных и андрогинных черт и эффективному полоролевому обособлению в обществе.

5. Дифференцированный подход делает возможным процесс целеполагания в социальном воспитании в зависимости от уровня системы и функций того или иного института воспитания. Например, социальный педагог изучает, анализирует и классифицирует различные качества личности и их проявления, выделяя наиболее общие, типичные

черты, характерные для определенной группы членов коллектива, и на этой основе определяет стратегию своего взаимодействия с группой, конкретные задачи и цели воспитания, формы включения ее в общую жизнедеятельность и взаимодействие.

Наш подход к содержанию социального воспитания детей в ДОУ состоит в следующем:

- образование через взаимодействия в воспитательном пространстве формирует не человека вообще, а человека в данном обществе и для этого общества;

- воспитательные цели образования в обществе не могут быть адекватно поняты, пока они отдалены от конкретных ситуаций, в которые попадает каждый ребенок, и от социума, в котором формируется его личность;

- образование будет эффективным лишь тогда, когда мы будем рассматривать его как один из способов воздействия на человеческое поведение и как одно из средств социального становления;

- даже самые эффективные методы воспитания средствами образования обречены на провал, если они не согласованы с остальными формами социального становления;

- наилучшей образовательно-воспитательной единицей является не индивид, а группа. Группы в детском саду различаются по размерам, целям и функциям. В ходе воспитания вырабатываются различные модели поведения, которым затем следуют индивиды в группах [7, с.231].

Социальное воспитание ребенка может осуществляться на разной ценностной основе. Целенаправленная деятельность воспитателя или общества по формированию социально значимых качеств личности ребенка может осуществляться как авторитарно - давление, насильственное требование по принятию общественных норм, так и гуманно - уважительное и доброжелательное отношение к ребенку, создание культурной среды, обеспечивающей оказание ненасильственного влияния на процесс социализации личности.

Для эффективного решения поставленных задач необходимо дальнейшее совершенствование деятельности ДОУ, его функционирование как открытой социально-педагогической системы, полноценно использующего целостное воспитательное пространство, возможности семьи, общества, самой личности ребенка и его социума.

Таким образом, сущность социального воспитания детей в дошкольном образовательном учреждении заключается в том, что в процессе воспитания должно быть взаимодействие разнообразных социальных институтов, прежде всего взаимодействие семьи и образовательно-воспитательного учреждения, направленное на оказание помощи ребенку в успешном и эффективном прохождении процесса социальной адаптации и интеграции, защиту прав ребенка на достойную жизнь в обществе, охрану здоровья ребенка, организацию его социальной, физической, познавательной и творческой деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болдина М.А. Сущность и особенности организации инновационных форм социального сопровождения семей с детьми в дошкольном образовательном учреждении / Болдина М.А., Беноева Т.В. // Экспериментальные и теоретические исследования в современной науке: проблемы, пути решения: материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции (26 ноября 2018г.): в 3-х ч. Ч2. - Ростов-на-Дону: изд-во Южного университета ИУБиП, 2018. – С. 340-344.

2. Болдина М.А. Социально-педагогическая деятельность с семьями разного типа // Психолого-педагогический журнал гаудеамус. 2017. Т. 16. № 3. С.27-32.

3. Бреева О.В. Социальные проблемы детей дошкольного возраста / Бреева О.В., Деева Е.В. // Theory and practice of scientific research. XXXIX Международная научно-практическая конференция. [Электронный ресурс]. – М.: Издательство «Олимп», 2018. – 294 с.

4. Мудрик А.В. Социальная педагогика / под ред. Сластенина В.А. М.: Академия, 2005. 200 с.

5. Петровский В.А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении/ Петровский В.А., Кларина Л.М., Смывина Л.А., Стрелкова Л.П. - М.: Новая школа, 1993. – 102с.

6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 27 октября 2011 г. N 2562 г. Москва "Об утверждении Типового положения о дошкольном образовательном учреждении.

7. Социальная педагогика / Под общ. ред. М.А. Галагузовой - 2-е изд. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 320 с

ESSENCE OF SOCIAL EDUCATION OF CHILDREN IN PRESCHOOL INSTITUTION

© 2020

M.A. Boldina, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the department «Social work»

Tambov state university named G.R. Derzhavin, Tambov (Russia), marina_boldina@mail.ru

E.V. Deeva, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the department «Social work»

Tambov state university named G.R. Derzhavin, Tambov (Russia), deeva1707@rambler.ru

УДК 37.01

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ШЕСТОГО ГОДА ЖИЗНИ

© 2020

О.А. Больших, воспитатель

*Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение города Иркутска
детский сад № 28, Иркутск (Россия), olal-bol@mail.ru*

Н.М. Киселева, воспитатель

*Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение города Иркутска
детский сад № 28, Иркутск (Россия), natamikis@mail.ru*

На современном этапе развития системы образования в условиях реализации ФГОС одной из важнейших задач выступает развитие у детей любознательности. Это связано с тем, что любознательность играет важную роль в процессе развития ребенка, в его познавательной деятельности. В практике дошкольных образовательных учреждений развитию любознательности уделяется внимание, но происходит это часто бессистемно. Возникает проблема: каким образом развивать любознательность детей старшего дошкольного возраста в современной дошкольной образовательной организации? Мы попытались решить данную проблему, определили тему работы, цель и задачи.

Тема: Особенности развития любознательности у детей шестого года жизни

Цель: на основе анализа теоретических и эмпирических данных обосновать и разра-

ботать комплекс мероприятий, направленный на развитие любознательности у детей шестого года жизни в дошкольной образовательной организации.

В соответствии с целью были определены следующие задачи:

- 1) изучить основные теоретические подходы к изучению проблемы;
- 2) подобрать диагностический инструментарий для экспертизы качества организационно-педагогических условий, способствующих развитию любознательности у детей шестого года;
- 3) разработать организационно - педагогические условия, эффективно влияющие на формирование любознательности у детей шестого года.

Ученые рассматривают любознательность с разных сторон.

С.Л. Рубинштейн, рассматривал любознательность, как синоним «живого познавательного интереса», показателем которого выступает количество и качество вопросов, интересующих ребенка. Он пишет, что любознательность – это важная фигура познавательной концентрации, не разделяющая направленность ребенка на узнавание находящихся вокруг предметов, явлений, на понимание деятельности [2].

О.М. Дьяченко, считает, что любознательность - это умственная и психологическая черта личности, ее духовная потребность, проявляющаяся в стремлении к познанию окружающего мира. Подобно тому, как людям присуща потребность в труде, игре, общении; им также свойственна потребность в знаниях, в оптимальной ориентации в природном и социальном окружении. Любознательность является главной частью успеха, в учебной деятельности, как школьников, так и студентов, это развивает в них способность к самостоятельному развитию и самостоятельному воспитанию.

Когда ребенок играет, он подключает мышление, волю, память и т.д. Н.Н. Поддьяков [1], рассматривает любознательность как черту личности, выделяя в структуре любознательности три компонента: 1) знания; 2) эмоции; 3) активный поисковый характер деятельности человека, направленный на овладение новыми знаниями. По его мнению знания в структуре любознательности выступают как источник, свойство, показатель и средство развития любознательности. Они между собой связаны с другими компонентами любознательности: процесс познания сопровождается определенными эмоциями человека, интеллектуальными чувствами. Отсюда следует, что чувства формируются в процессе деятельности, влияя в то же время на характер ее протекания.

Г.Н. Щукина, пишет, что сначала развивается любопытство, а уже потом любознательность [4]. По мнению автора, любопытство - стадия избирательного отношения, которая подтверждена чисто внешними, часто неожиданными обстоятельствами, привлекающими внимание ребенка. Необходимо отметить, что элементарная ориентировка, связанная с новизной ситуации, может и не иметь особого значения для развития познавательного интереса у дошкольников. На стадии любопытства ребенок довольствуется лишь ориентировкой, связанной с занимательностью, того или иного предмета, в той или иной ситуации.

Таким образом, в научной литературе отсутствует, единое мнение на предмет психологической и педагогической природы данного феномена.

В старшем дошкольном возрасте проявления любознательности у многих детей являются достаточно выраженными. О них свидетельствуют следующие критерии познавательной деятельности ребенка: наличия интереса к окружающим объектам, продуктивность и речь. Дети, у которых любознательность хорошо развита, стремятся проникнуть в сущность явления. Поэтому в разных видах деятельности они проявляют интерес к пониманию устройства того или иного объекта, его сущностным характеристикам, его

свойствам и природе.

Продуктивность любознательности проявляется в количестве задаваемых вопросов, их качестве, способности выдвигать предположения. По мере развития любознательности, мыслительные способности все шире используются детьми старшего дошкольного возраста для освоения окружающего мира, оно уже выходит за рамки задач, выдвигаемых их собственной практической деятельностью.

Актуальными на сегодняшний день остаются вопросы об условиях и принципах организации деятельности ребенка, отвечающие задачам формирования любознательности. При условии хорошо организованной развивающей предметной и пространственной среды, грамотного воспитательского подхода к разным видам деятельности ребенка создаются благоприятные условия для развития любознательности. Чем больше ребенок узнает о разных объектах, явлениях тем больше у него возникает вопросов, на которые он ищет ответы. Это способствует развитию любознательности. Кроме того, в старшем дошкольном возрасте усложняются виды деятельности, которыми занимается ребенок, и активно развиваются новые виды деятельности, в частности, поисковая деятельность и опыты.

Важно создать такие условия, которые способствовали бы возникновению недоумения и вопроса у ребенка в процессе деятельности, содействовали постановке и принятию ребенком задачи для самостоятельного решения, организации поиска решения задания через преодоление некоторых трудностей, решение задачи и показ перспективы данной работы. Организованная таким образом деятельность будет носить поисковый характер, и способствовать достижению ребенком радости познания, закреплению плюсовых результатов, вырабатывающих стойкий динамический стереотип любознательности, которая постепенно будет формироваться в личностное качество. [3].

Использование поисковой деятельности, наличие проблемных ситуаций, являются очень важными в развитии любознательности, поскольку, ребенок должен сталкиваться с проблемой, у него должны возникать вопросы, противоречия, к разрешению которых он будет стремиться. Эффективным методом развития любознательности является использование различных занимательных игр, упражнений, заданий, доступных детям по возрасту.

Для изучения любознательности детей дошкольного возраста нами были использованы следующие методики: игровое упражнение «Да-Нет» (Л.А. Венгера) и методика «Выбор деятельности» (Л.Н. Прохоровой). На основе анализа результатов нами разработана система работы, которая включала как работу с детьми, так и взаимодействие с родителями. В настоящий момент осуществляется обобщение всех полученных данных.

Таким образом, любознательность является источником позитивной энергии, активизирующей и облегчающей любое познание, накопленная к 6 годам информация о мире является серьезной платформой для дальнейшего развития познавательной сферы ребенка, раскладывая накопленные и поступающие знания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Поддьяков Н.Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников// Вопросы психологии. - 1990. - № 1. – с. 16-19.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Мастера психологии. 1999. – 720 с.
3. Танхаева Е.Р. Развитие любознательности у детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2017. – №3. – с. 596-599.

4. Щукина Г.И. Проблема познавательных интересов в педагогике. – М.: Просвещение, 1971. – 234 с.

PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF LOVE IN CHILDREN OF THE SIXTH YEAR OF LIFE

© 2020

O.A. Bol'shih, educator
Kindergarten № 28, Irkutsk (Russia), olal-bol@mail.ru,
N.M. Kiseleva, educator
Kindergarten № 28, Irkutsk (Russia), natamikis@mail.ru

УДК 373.24

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРАХОВ И ТРЕВОЖНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ, ПОСЕЩАЮЩИХ И НЕ ПОСЕЩАЮЩИХ ДЕТСКИЙ САД

© 2020

Н.В. Ванюхина, кандидат психологических наук, доцент, зам. декана факультета психологии и педагогики

*ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова»,
Казань (Россия), vanuyuhina@ieml.ru*

Н.Г. Климанова, кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии труда и предпринимательства

*ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова»,
Казань (Россия), klimanova@ieml.ru*

Проблема тревожности и страхов у детей дошкольного возраста приобретает особую актуальность, как в научном, так и в практическом плане, так как отмечается тенденция к увеличению количества детей с данными психическим состояниями. Причина скрывается не только в индивидуальных особенностях детей, но и в наличии личностной неопределенности и беспокойства значительной части населения, большого количества стрессов, явной невротизации общества, в отсутствии безопасности.

Целью данного исследования было исследование страхов и тревожности у детей дошкольного возраста, посещающих и не посещающих детский сад. В работе были использованы: 1) методика на выявление тревожности у дошкольников «Паровозик» С.В. Велиевой, 2) методика для выявления детских страхов А.И. Захарова и М.А. Панфиловой «Страхи в домиках». Для математической обработки данных был использован U-критерий Манна-Уитни для средних значений, ф-критерий Фишера для процентных значений. Выборку составили 23 испытуемых, возраст 5-6 лет, посещающих ДОУ, и 23 ребенка, не посещающих детский сад.

Страх основан на инстинкте самосохранения, имеет защитный характер и сопровождается определенными физиологическими изменениями высшей нервной деятельности [1; 2]. В самом общем виде страх условно делится на ситуативный и личностный, а также бывает реальный и воображаемый, острый и хронический [3; 4]. Выражения страха и тревоги бывают как очевидными, так и косвенными [5]. Существуют обычный, естественный, или возрастной, и патологический уровни страха [2].

Дошкольный возраст характеризуется активным развитием и совершенствованием познавательных процессов ребенка, которые приобретают все более произвольный ха-

ракти в связи с возникновением у него новых социальных отношений и новой ситуации развития [3]. Активно развивается самооценка ребенка, на которую теперь значительным образом влияют успехи и новые взаимоотношения. Также меняется мировоззрение ребенка, перестраивается под предстоящую учебную деятельность вся психическая активность ребенка [6].

Детский сад - первое общественное учреждение, куда попадает ребенок. Там он с помощью грамотного воспитательного подхода усваивает нормы и принципы общения. Детский садик является серьезным и полноценным образовательным учреждением, которое занимается обучением и развитием детей по строго установленным и грамотно составленным программам. В дошкольном образовательном учреждении ребенок учится общению со сверстниками, интериоризирует страхи и тревогу, демонстрируемые взрослыми.

При анализе уровня тревожности детей, посещающих и не посещающих дошкольное образовательное учреждение, было выявлено, что психическое состояние в группе детей, не посещающих детский сад, можно охарактеризовать как позитивное, в группе детей, посещающих детский сад, как негативное психическое состояние низкой степени. Среднее значение уровня тревожности в группе детей дошкольного возраста, посещающих детский сад, равно 4,6, что соответствует негативному психическому состоянию низкой степени выраженности, а в группе детей, не посещающих детский сад, - 2,1, что соответствует позитивному психическому состоянию.

При этом, дети, которые ходят в детский сад имеют значительно более высокий уровень тревожности, чем дети, которые воспитываются дома (U-критерий = 69, при $p \leq 0.001$). Это говорит о том, что посещение детского сада является стрессовой ситуацией для детей: свой вклад в повышение тревожности вносит необходимость рано вставать, ежедневно расставаться с родителями, невозможность выбрать питание и зачастую количество съеденного, жесткие рамки в определении занятий. Разумеется, во многом уровень тревожности зависит от воспитателей в группе детского сада. В исследуемой нами группе детского сада наблюдение за действиями воспитателей показало, что они высокопрофессионально выполняют свои обязанности. Спокойно реагируют на просьбы детей, успокаивают в случае плача или жалоб, при необходимости регулируют игровую деятельность. Наблюдалось некоторое давление на детей при приеме пищи в виде уговоров больше кушать и при укладывании спать.

Было выявлено, что дети, не посещающие садик, чаще боятся темноты (56% против 30%), машин, поездов, самолетов (страхи транспорта) (34% против 13%), войны (86% против 23%). А дети, посещающие садик, чаще боятся опоздать в сад (86% против 0%), умереть (60% против 26%), каких-то детей (78% против 30%), того, что они тебя накажут (86% против 39%), когда очень высоко (страх высоты) (56% против 21%), когда очень глубоко (страх глубины) (60% против 26%). Различия по данным шкалам были достоверны между детьми дошкольного возраста, посещающими и не посещающими дошкольное образовательное учреждение.

Самыми часто встречающимися страхами детей дошкольного возраста, независимо от того, посещают они детский сад или не посещают, оказалась боязнь мамы или папы (по 91% детей в обеих группах имеют этот страх) и их смерти (по 86% детей в обеих группах имеют этот страх). Оба этих страха являются типичными как для мальчиков, так и для девочек данного возраста, и не зависят от посещения дошкольного образовательного учреждения. Кроме того, на втором месте стоит страх, различающийся у детей, посещающих и не посещающих детский сад. У детей, которые ходят в детский сад, это страх

опоздать в садик (86%). По понятным причинам данного страха у детей, не посещающих дошкольное образовательное учреждение, нет совсем. У детей, которые не ходят в детский сад, на втором месте также находятся страхи войны и наказания (по 86%). На третьем месте у детей, которые ходят в детский сад, это сделать что-либо неправильно (78%). В данном виде страха различия между двумя группами не являются значимыми, хотя в абсолютных цифрах данный страх у детей, не посещающих детский сад, встречается несколько реже (65% детей). На третьем месте у детей, которые не ходят в детский сад, находится страх каких-то детей (78%). Это еще раз подчеркивает, насколько важно дошкольное образовательное учреждение для социализации ребенка.

Таким образом, дети, которые ходят в детский сад, имеют значимо более высокий уровень тревожности, чем дети, которые воспитываются дома. Самыми часто встречающимися страхами детей дошкольного возраста, независимо от того, посещают они детский сад или не посещают, оказалась боязнь мамы или папы и их смерти. Кроме того, на втором месте стоит страх, различающийся у детей, посещающих и не посещающих детский сад. У детей, которые ходят в детский сад, это страх опоздать в садик. У детей, которые не ходят в детский сад, на втором месте находятся страхи войны и наказания. На третьем месте у детей, которые ходят в детский сад, - страх сделать что-либо неправильно, а у детей, которые не ходят в детский сад, - страх каких-то детей. Дети, не посещающие садик, значимо чаще боятся темноты, машин, поездов, самолетов, войны. А дети, посещающие садик, чаще боятся опоздать в сад, умереть, каких-то детей, наказания, высоты и глубины.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Эберлейн Г. Страхи здоровых детей. Практик. пособие для родителей. М.: Знание, 2014. - 192 с.
2. Астапов В.М. Тревожность у детей. М., 2015.- 160 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. - М.: Наука, 1980. – 335 с.
4. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. - М.: Академия, 2008. – 192 с.
5. Савина Е.Л. Тревожные дети // Дошкольное воспитание.- 2015.- №4.- С. 34-46.
6. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 5-е изд., стереотип. - М.: Академия, 2001. - 336 с.

RESEARCH OF FEARS AND ANXIETY AT PRESCHOOLERS VISITING AND NOT VISITING KINDERGARTEN

© 2020

N.V. Vanyukhina, candidate of psychological sciences, associate professor, deputy dean of the faculty of psychology and education

*Kazan innovative university named V.G. Timiryasov (IEML), Kazan (Russia),
vanyuhina@ieml.ru*

N.G. Klimanova, candidate of psychological sciences, associate professor, head of the chair «Psychology of labor and entrepreneurship»

*Kazan innovative university named V.G. Timiryasov (IEML), Kazan (Russia),
klimanova@ieml.ru*

ХОЧУ БЫТЬ ХОККЕИСТОМ!

© 2020

Н.Н. Володина, инструктор по физической культуре
МКДОУ ЦРР - д/с «Золотой петушок», г. Слободской Кировская область (Россия),
Zolotoi_petushek@mail.ru

Т.Л. Лукина, воспитатель
МКДОУ ЦРР - д/с «Золотой петушок», г. Слободской Кировская область (Россия),
Zolotoi_petushek@mail.ru

Для вас - команда, для нас - Братья.
Для вас - тренировка, для нас - Глоток воздуха.
Для вас - игра, для нас - Шанс доказать.
Для вас – ХОККЕЙ, для нас - Жизнь!

На основе Закона Российской Федерации «Об образовании» образовательные учреждения самостоятельно с учетом своих уставов, местных условий и интересов воспитанников определяют формы занятий физической культурой и средства физического воспитания, виды спорта и двигательной активности, методы и продолжительность учебных занятий на основе федеральных государственных образовательных стандартов и нормативов физической подготовленности.

В нашем детском саду мы создаем условия для различных видов двигательной активности, учитывая возрастные и индивидуальные особенности детей и гендерный подход.

Катание на коньках - прекрасное упражнение для детей и взрослых, которое является одним из любимых видов активного отдыха. Систематические занятия на коньках положительно влияют на организм ребенка и имеют огромное значение для оздоровительного, умственного, нравственного, эстетического и трудового воспитания. Во время катания на коньках нужно быстро передвигаться по ледяной поверхности, что способствует укреплению здоровья и закаливанию организма, а также помогает развитию физических качеств - быстроты, силы, ловкости и выносливости. При занятии на свежем воздухе в зимний период ребенок получает заряд бодрости, легкости [3]. Т.И. Осокина подчеркивает, что систематичность закаливания важна уже с раннего возраста как действенное средство против переохлаждения.

Катание на коньках содействует укреплению мышечного и костно-связочного аппарата нижних конечностей. По данным Л. Н. Пустынниковой, у детей укрепляется свод стопы из-за постоянного чередования напряжения и расслабления мышц ног при смене одноопорного и двухопорного скольжения. Усиленная работа дыхательного аппарата обеспечивает хорошую жизнедеятельность детского организма. Умение и навыки, полученные на занятиях по катанию на коньках, используются детьми в самостоятельной деятельности и в играх. Дети привыкают к дисциплине и аккуратности [2].

В нашем городе в Детско-юношеской спортивной школе работает секция «Хоккей с шайбой». Поэтому вместе с тренером мы решили начать работу по обучению детей катанию на коньках с пятилетнего возраста. Совместные занятия будут нацеливать воспитанников на дальнейшие занятия в секции, так как Хоккей с шайбой – это популярная игра со своей богатой историей и традициями, пользующаяся колоссальным успехом у миллионов людей. Но следует отметить, что Хоккей – это прежде всего тяжелейший труд,

очень сложное по структуре явление - высокая техника на неестественной опоре. В последнее время хоккей стал популярным и среди женщин. Таким образом, с учетом гендерного подхода данный вид спорта можно использовать для развития физических качеств, как у мальчиков, так и у девочек.

Изучив теоретические аспекты обучения дошкольников катанию на коньках авторов Д.В. Хухлаевой, Э.Я. Степаненкова, Т.И. Осокина, А.В. Кинеман, Е.А. Тимофеева, Л.С. и других, нами была разработана программа «Хочу быть хоккеистом!». Данная программа по обучению детей катанию на коньках включила в себя знакомство с зимним видом спорта – хоккеем, практические занятия по обучению детей катанию на коньках. В своей работе мы использовали разнообразные формы работы:

- Мультимедийная презентация «Весёлая игра хоккей», раскрыла детям особенности данной игры и вызвала интерес к зимним видам спорта.

- Просмотр видео трансляций о спортивной игре хоккей по известным телеканалам «Матч» и «КХЛ», помог вызвать интерес у детей к данному виду спорта.

- Встреча с интересными людьми - местными игроками хоккейного клуба «Факел», позволила познакомить детей с экипировкой хоккеиста, и приемами ведения шайбы в условиях спортивного зала ДОО.

- Для воспитанников и их родителей были проведены спортивные развлечения «Люблю маму, папу и хоккей», которые способствовали закреплению теоретических знаний об игре на практике.

- Дети и родители посетили ДЮСШ отделение «Хоккей с шайбой», познакомились с тренером и работой секции, увидели фрагменты тренировочных занятий спортсменов.

- Самым большим блоком нашей программы стало совместные выходы детей и родителей на каток и практические занятия с тренером секции. Данные занятия проходили в зимний период с ноября по март месяц 1 раз в неделю по 30 минут на свежем воздухе на льду. Дети учились стоять на коньках, передвигаться по льду, осваивали элементарные приемы катания, а затем и элементы спортивной игры Хоккей с шайбой.

В ходе реализации данной программы воспитанники детского сада обогатили знания о спортивной игре Хоккей с шайбой. На практике овладели умением катания на коньках, сохраняя равновесие. Дети стали осознанно, согласованно управлять движениями рук и ног, правильно держать туловище. Воспитанники научились держать клюшку, вести шайбу, выполнять броски шайбы и играть в хоккей по упрощенным правилам игры. По итогам данного проекта мы можем отметить, что наши воспитанники с удовольствием посещают ДЮСШ секцию «Хоккей с шайбой» и играют за местную хоккейную команду «Факел».

Таким образом, данная программа «Хочу быть хоккеистом!» способствует приобщению воспитанников детского сада к спорту, а занятия на свежем воздухе укрепляют здоровье и позволяют успешно решать задачи физического воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Казаковцева Т.С. Программа по валеологии и физической культуре для дошкольных образовательных учреждений Здоровье с детства, Киров, 2000.
2. Михно, Л.В. Физиология спорта: Медико-биологические основы подготовки юных хоккеистов: Учебное пособие / Л.В. Михно, А.Н. Поликарпочкин, И.В. Левшин, С.М. Ашкинази. - М.: Спорт, 2016. – с.168
3. Осокина Т.И. Игры и развлечения на воздухе. - М.: Здоровье, 1984.

4. Пустынникова Л.Н. Коньки в детском саду (из опыта работы воспитателя детского сада). - М.: Просвещение, 1996.

5. Соколкина В.А. Ходьба на лыжах и катание на коньках детей 6-7 лет // Инструктор по физкультуре. №1, 2012, с.41

I WANT TO BE A HOCKEY PLAYER!

© 2020

N.N. Volodina, physical culture instructor

*Kindergarten «Zolotoy petushok», Slobodskoy, Kirov region (Russia),
zolotoi_petushek@mail.ru*

T.L. Lukina, educator

*Kindergarten «Zolotoy petushok», Slobodskoy, Kirov region (Russia),
zolotoi_petushek@mail.ru*

УДК 373.2

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ДОУ С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ КОМПЛЕКСА ГТО

© 2020

А.В. Воронков, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой
спортивных дисциплин

*ФГБОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский
университет» Белгород (Россия), voronkov@bsu.edu.ru*

Е.А. Бражник, студент

*ФГБОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский
университет» Белгород (Россия)*

И.Н. Белоусова, студент

*ФГБОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский
университет» Белгород (Россия)*

Н.А. Беседин, студент

*ФГБОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский
университет» Белгород (Россия)*

В дошкольных образовательных учреждениях большое внимание уделяется физическому воспитанию. Двигательная активность ребенка - необходимое условие не только физического, но и умственного, социального и психического развития. Потребность детей в движении очень высока, поэтому данный возраст многие специалисты называют «двигательной расточительностью». Чем больше движений в данном возрасте, тем лучше происходит процесс развития ребенка [2, 5].

Задача педагога направить эту активность в правильное русло и подобрать наиболее оптимальные средства физического воспитания. Многие специалисты отмечают, что основным средством физического воспитания дошкольника являются подвижные игры [2, 5].

В настоящее время ориентиром для оценки уровня физической подготовленности дошкольников могут служить требования комплекса ГТО, который является программной и нормативной основой физического воспитания в Российской Федерации, начиная с шестилетнего возраста [4].

Многие тесты комплекса представляют собой разновидности легкоатлетических упражнений. Среди них бег на короткие и длинные дистанции, прыжки и метания. Можно предположить, что включение средств легкой атлетики в процесс физического воспитания в ДОУ поможет более эффективно осуществлять подготовку детей с учетом требований комплекса ГТО [1, 3].

Цель. Оптимизировать процесс развития физических качеств детей старшего дошкольного возраста с учетом требований комплекса ГТО.

Методика. В качестве критериев для оценки физической подготовленности старших дошкольников мы использовали нормативы Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) для детей 1-й возрастной ступени (6-8 лет) [1].

Нормативы физической подготовленности, определенные комплексом ГТО для детей 6-8 лет представлены на рисунках 1.1. и 1.2.

**Нормативы испытаний (тестов)
Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса
«Готов к труду и обороне» (ГТО)**

**I. СТУПЕНЬ
(возрастная группа от 6 до 8 лет)***







№ п/п	Испытания (тесты)	Нормативы					
		Мальчики			Девочки		
							
Обязательные испытания (тесты)							
1.	Челночный бег 3x10 м (с)	10,3	10,0	9,2	10,6	10,4	9,5
	или бег на 30 м (с)	6,9	6,7	6,0	7,1	6,8	6,2
2.	Смешанное передвижение на 1000 м (мин, с)	7.10	6.40	5.20	7.35	7.05	6.00
3.	Подтягивание из виса на высокой перекладине (количество раз)	2	3	4	–	–	–
	или подтягивание из виса лёжа на низкой перекладине 90 см (количество раз)	6	9	15	4	6	11
	или сгибание и разгибание рук в упоре лёжа на полу (количество раз)	7	10	17	4	6	11
4.	Наклон вперёд из положения стоя на гимнастической скамье (от уровня скамьи – см)	+1	+3	+7	+3	+5	+9

Рисунок 1.1. - Обязательные испытания комплекса ГТО для детей 6-8 лет

Анализ нормативов первой ступени комплекса ГТО позволяет перечислить несколько испытаний, входящих в арсенал средств легкой атлетики. Это такие упражнения как бег на 30 метров, челночный 3x10 метров, смешанное передвижение на 1 км по стадиону и по пересеченной местности, которое предполагает чередование бега с ходьбой, прыжок в длину с места, метание мяча на точность [1].

Очевидно, что среди испытаний много упражнений, входящих в арсенал легкой атлетики. Это бег, прыжки и метания.

Учитывая особенности детей старшего дошкольного возраста можно предположить, что наиболее привлекательными методами будут игровой и соревновательный [3].

В ходе эксперимента, который длился с сентября 2019 по март 2020, на каждом занятии по физическому воспитанию использовались упражнения из арсенала легкой атлетики. 10 минут основной части дети играли в подвижные игры, а 15 минут соревновались в выполнении различных упражнений (прыжки, бег, метания).

**Нормативы испытаний (тестов)
Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса
«Готов к труду и обороне» (ГТО)**

**I. СТУПЕНЬ
(возрастная группа от 6 до 8 лет)***

№ п/п	Испытания (тесты)	Нормативы					
		Мальчики			Девочки		
							
Испытания (тесты) по выбору							
5.	Прыжок в длину с места толчком двумя ногами (см)	110	120	140	105	115	135
6.	Метание теннисного мяча в цель, дистанция 6 м (количество попаданий)	2	3	4	1	2	3
7.	Поднимание туловища из положения лёжа на спине (количество раз за 1 мин)	21	24	35	18	21	30
8.	Бег на лыжах на 1 км (мин, с)**	10.15	9.00	8.00	11.00	9.30	8.30
	или смешанное передвижение по пересечённой местности на 1 км (мин, с)	9.00	7.00	6.00	9.30	7.30	6.30
9.	Плавание на 25 м (мин,с)	3.00	2.40	2.30	3.00	2.40	2.30
Количество испытаний (тестов) в возрастной группе		9	9	9	9	9	9
Количество испытаний (тестов), которые необходимо выполнить для получения знака отличия Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) (далее – Комплекс)		6	6	7	6	6	7

* В выполнении нормативов участвует население до 8 лет включительно
** Проводится при наличии условий для организации проведения тестирования.

Рисунок 1.2. - Испытания по выбору комплекса ГТО для детей 6-8 лет

Применялись следующие упражнения:

- Бег на скорость на различные дистанции от 10 до 30 метров;
- Челночный бег 3x10 метров и другие его варианты;
- Прыжки с места;
- Прыжки с разбега через гимнастический мат;
- Метание мяча на дальность и на точность.

Результаты. Тестирование проводилось дважды. До эксперимента в сентябре 2019 года (предварительное тестирование) и после эксперимента в марте 2020 года (итоговое тестирование). Результаты отражены в таблицах 1 и 2.

Отталкиваясь от полученных результатов, показанными участниками, можно наблюдать, что почти по всем показателям в обеих группах произошел значительный прирост. По некоторым показателям прирост в экспериментальной группе более существенный.

В испытании «Бег на 30 м» результаты в контрольной группе улучшились на 0,3 секунды, а в экспериментальной на 0,7 секунд. Схожий прирост в испытании «Челночный бег» в контрольной группе на 0,6 секунды улучшились показатели, а в экспериментальной на 1,2 секунды. В смешанных передвижениях на 1 км прирост составил в контрольной группе 0,5 минуты, а в экспериментальной - почти на минуту. В испытании «Метание теннисного мяча на дальность» результаты улучшились с на 2 метра в контрольной и на 4 метра в экспериментальной группе. Если рассматривать контрольную группу в испытании «метание мяча в цель», то значительного прироста не произошло, однако в экспериментальной группе количество попаданий выросло практически в 2 раза. Показанные результаты в прыжках улучшились в контрольной группе на 11 сантиметров, а в экс-

периментальной на 16. В упражнении «поднимание туловища из положения лежа за 60 секунд» количество повторений в контрольной группе увеличилось на 4, а в экспериментальной – на 8 повторений. В подтягивании прирост в обеих группах составил 1 повторение, а в отжиманиях- прирост составил 2 повторения. В гибкости прирост составил 1,5 сантиметров в каждой группе.

Таблица 1 - Сравнение результатов предварительного тестирования в контрольной и экспериментальной группах (n=20)

Виды контрольных испытаний	Контрольная	Экспериментальная	t	P
	X±m	X±m		
Бег 30м, (сек.)	8,2±0,2	8,1±0,2	0,2	> 0,05
Челночный бег, (сек)	13,1 ±0,4	12,9 ±0,4	0,4	> 0,05
Смешанное передвижение на 1 км, (сек)	514±32	510±35	0,4	> 0,05
Подтягивания на низкой перекладине, (кол-во раз)	1,4±0,3	1,6±0,4	0,3	> 0,05
Сгибание-разгибание рук в упоре лежа, (кол-во раз)	4,5±0,4	5,2±0,5	0,6	> 0,05
Метание теннисного мяча на дальность, (м)	8,7±0,4	8,9±0,4	0,2	> 0,05
Метание теннисного мяча в цель, (кол-во попаданий)	1,5±0,2	1,7±0,2	0,3	> 0,05
Прыжок в длину с места, (см)	90,2±3,4	91,3±3,2	0,2	> 0,05
Поднимание туловища из положения лежа, (кол-во раз за 60 секунд)	13,2±1,3	13,6±1,5	0,2	> 0,05
Наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье, (см)	1,5±0,3	1,6±0,3	0,2	> 0,05

Таблица 2 - Сравнение результатов итогового тестирования в контрольной и экспериментальной группах (n=20)

Виды контрольных испытаний	Контрольная	Экспериментальная	t	P
	X±m	X±m		
Бег 30м, (сек.)	7,9±0,2	7,4±0,2	2,4	< 0,05
Челночный бег, (сек)	12,5±0,3	11,7±0,3	2,6	< 0,05
Смешанное передвижение на 1 км, (сек)	485±28	455±26	1,5	> 0,05
Подтягивания на низкой перекладине, (кол-во раз)	2,6±0,5	2,9±0,6	0,9	> 0,05
Сгибание-разгибание рук в упоре лежа, (кол-во раз)	6,6±0,7	7,4±0,8	1,1	> 0,05
Метание теннисного мяча на дальность, (м)	10,7±0,6	12,6±0,6	2,5	< 0,05
Метание теннисного мяча в цель, (кол-во попаданий)	2,2±0,4	3,8±0,4	2,4	< 0,05
Прыжок в длину с места, (см)	101,2±2,5	107,5±2,8	2,1	< 0,05
Поднимание туловища из положения лежа, (кол-во раз за 60 секунд)	17,4±1,8	21,5±1,8	2,2	< 0,05
Наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье, (см)	2,6±0,3	3,2±0,3	1,5	> 0,05

При сравнении результатов итогового тестирования видно, что в 6-ти из 10-ти испытаний имеются достоверные отличия в пользу экспериментальной группы ($P < 0,05$). Эти упражнения являются средствами легкой атлетики и включены в перечень испытаний комплекса ГТО.

В силовых упражнениях и в упражнениях, направленных на определения гибкости, отличия между группами недостоверны ($P > 0,05$). Отсюда делаем вывод, что средства лёгкой атлетики не оказывают значительного влияния на эти способности.

Вывод. При организации процесса физического воспитания можно целесообразно опираться на государственные требования комплекса ГТО, так как для данного возраста уже предусмотрены нормативы комплекса ГТО.

Использование средств легкой атлетики на занятиях по физическому воспитанию с детьми подготовительной группы в ДОУ наиболее эффективно отражается на развитии координационных, скоростных и скоростно-силовых способностей, выносливости.

При использовании средств легкой атлетики в дошкольном возрасте эффективными являются игровой и соревновательный методы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственные требования Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО). [Электронный ресурс]: утверждены приказом Минспорта России от 12 февраля 2019 № 90 // Федеральный портал «GTO.RU». – Режим доступа: <https://www.gto.ru/files/uploads/documents/5c8a217b493d3.pdf>
2. Ермак Н.Н. Физкультурные занятия в детском саду // Творческая школа дошколят / Серия «Мир вашего ребенка». – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 285 с.
3. Локтев С.А. Легкая атлетика в детском и подростковом возрасте: практическое руководство для тренера. - Москва: Советский спорт, 2007. - 402 с.
4. О физической культуре и спорте в Российской Федерации [Электронный ресурс]: федер. закон от 04 декабря 2007 № 329-ФЗ (ред. от 29 июня 2015) // Федеральный портал «GTO.RU». – Режим доступа: <http://www.gto.ru/files/uploads/documents/56ea7831a51cd.pdf>.
5. Шебеко В.Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста: учебное пособие. – Минск: Высшая школа, 2010. – 384 с.

ORGANIZATION OF THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION IN PRESCHOOL WITH THE REQUIREMENTS THE GTO COMPLEX TEST

© 2020

A.V. Voronkov, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Sports Disciplines
Belgorod national research university, Belgorod (Russia), voronkov@bsu.edu.ru
E.A. Brazhnik, student
Belgorod national research university, Belgorod (Russia)
I.N. Belousova, student
Belgorod national research university, Belgorod (Russia)
N.A. Besedin, student
Belgorod national research university, Belgorod (Russia)

ОПЫТ РАБОТЫ ПО НРАВСТВЕННО - ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ

© 2020

Л.В. Дамм, воспитатель

*АНО ДО «Планета детства «Лада», детский сад №115 «Салют»
Тольятти (Россия)*

А.В. Учаева, воспитатель

*АНО ДО «Планета детства «Лада», детский сад №115 «Салют»
Тольятти (Россия)*

Т.П. Колобова, воспитатель

*АНО ДО «Планета детства «Лада», детский сад №115 «Салют»
Тольятти (Россия), Naily63@yandex.ru*

Что такое патриотизм? Не составит труда войти в Википедию и найти массу высказываний различных известных философов, литературных критиков, политиков и других великих деятелей разных сфер. Каждого глубоко интересовала эта тема, их рассуждения по многим параметрам совпадали.

По своему содержанию, чувство патриотизма очень многогранно. Это и любовь к родным местам, и гордость за свой народ, и ощущение своей неразрывности с окружающим миром, и желание сохранять и приумножить богатство своей страны и ещё многое другое. В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» подчеркивается, что «система образования призвана обеспечить воспитание патриотов России, граждан правового демократического, социального государства, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость».

Многоаспектность понятия «патриотизм» в современном мире является одним из самых сложных направлений, в котором должен ориентироваться воспитатель. Что же, на наш взгляд, является наиболее важным для становления личности истинного патриота?

Работа, которую мы проводим в детском саду, включает целый комплекс задач:

- воспитание у ребенка любви и привязанности к своей семье, дому, детскому саду, улице, городу;
- формирование бережного отношения к природе и всему живому;
- воспитание уважения к труду;
- развитие интереса к русским традициям и промыслам;
- формирование элементарных знаний о правах человека;
- расширение представлений о городах России;
- знакомство детей с символами государства (герб, флаг, гимн);
- развитие чувства ответственности и гордости за достижения страны;
- формирование толерантности, чувства уважения к другим народам, их традициям [1, с.15].

Они решаются во всех видах детской деятельности: на занятиях, в играх, в труде, в быту, так как воспитывают в ребенке не только патриотические чувства, но и формируют его взаимоотношения с взрослыми и сверстниками.

Таким образом, решая задачи нравственно-патриотического воспитания, педагоги строят свою работу в соответствии с региональными условиями и особенностями детей,

учитывая следующие принципы и подходы:

- «позитивный центризм» (отбор знаний, наиболее актуальных для ребенка данного возраста);
- непрерывность и преемственность педагогического процесса;
- дифференцированный подход к каждому ребенку, максимальный учет его психологических особенностей, возможностей и интересов;
- рациональное сочетание разных видов деятельности, адекватный возрасту баланс интеллектуальных, эмоциональных и двигательных нагрузок;
- деятельностный подход;
- развивающий характер обучения, основанный на детской активности [2].

Современным детям сложно воспринять такие понятия, как «малая Родина», «родной край», «Отечество» без помощи и поддержки взрослого: родителей и педагогов. Воспитатель должен суметь организовать взаимодействие не только с детьми, но и направить родителей по пути формирования гражданской позиции. В настоящее время эта работа актуальна и особенно трудна, требует большого такта и терпения, так как в молодых семьях вопросы воспитания патриотизма, гражданственности не считаются важными, и зачастую вызывают лишь недоумение. Часто молодые семьи покидают родные места, с целью большего заработка, считая свой город бесперспективным. И поэтому отношению к нему сегодняшнему чисто потребительское, а не созидательное. Наша задача – сформировать активную гражданскую позицию, найти конкретные формы подачи информации, показать значимость каждого человека в развитии и процветании малой Родины.

Неизменно актуальным для повышения эффективности педагогического процесса является внесение новаторских элементов, например, через реализацию проектно-исследовательского или поискового метода, которые мы часто используем в своей практике. Так, проект по нравственно-патриотическому воспитанию дошкольников по ФГОС, разработанный с учетом возраста, разделённый на мини – проекты, предусматривал создание особого развивающего пространства в групповой территории, на базе которого организовываются индивидуальные и коллективные занятия, осуществляется игровая деятельность и другие виды активности, направленные на последовательное ознакомление детей с особенностями региональной культуры и традиций.

К созданию такого необычного развивающего пространства, имеющего особый потенциал, были привлечены родители и наши дошколята. Все попробовали себя в разных ролях: историки, искусствоведы, экскурсоводы, декораторы, архитекторы, реставраторы, археологи.

Трудности в ознакомлении детей с бытом, традициями, отдельными историческими моментами были минимизированы, так как была выстроена система работы в рамках реализации долгосрочного проекта. Использование «живых» наглядных предметов и материалов, художественной и познавательной литературы, иллюстраций и других пособий способствовало обогащению знаний и представлений детей о родном крае.

В рамках мини - проекта «Национальные традиции», с целью формирования общих представлений о народах, живущих в Среднем Поволжье (русские, татары, чувашы, мордва) в группе была организована следующая работа. Совместно с детьми изготовлен макет «Русская изба». Для которого были использованы материалы, идентичные настоящей постройке - брёвна. Дети ознакомились с названием жилища - изба. Особенности её строительства - сруб, строением и названием некоторых частей, не используемых в современном мире (ставни, завалинка, конёк). Организацией жилья и названиями помеще-

ний (горница, светёлка, сени, палаты, русская печь), познакомились с убранством русской избы. К макету были разработаны пособия, знакомящие детей с украшением различной утвари. Пособие «Декоративная народная вышивка рушника» способствует развитию у детей интереса к элементам вышивки, её мотивами (растительные орнаменты, изображения животных, природных объектов).

Параллельно велась работа по ознакомлению с традициями и культурой других народов Поволжья. Было разработано интерактивное пособие «Украсть тарелочку», с целью формирования представлений об орнаментах народов Поволжья, умения различать их по характерным признакам, развития художественного вкуса. С помощью данного пособия мы знакомим старших дошкольников с традиционной национальной кухней, самыми известными блюдами каждого народа и с рецептами приготовления.

Родители наших воспитанников активно поддержали тему проекта. Каждая семья делилась своими традициями, знакомила своих детей с генеалогическим древом, рассказывала об известных представителях своей фамилии, поэтому каждый ребёнок знает свою национальную принадлежность, о том, как выглядит мужская, женская, детская одежда, традиции празднования народных праздников, национальной кухни и культуры. Родителями были обшиты куклы (русская, мордовская, чувашская, татарская), принесены головные уборы (кокошник, повязка, валенка, тубетейка). Благодаря стараниям родителей, в группе образовался мини - музей народов Поволжья.

Мы считаем, что эпизоды, исторические события, к которым привлекается внимание детей, должны быть яркими, образными, конкретными, вызывающими интерес. Поэтому, начиная работу по воспитанию любви к родному краю, педагоги обновляют и обогащают свои знания. Продумывают, что целесообразнее показать и рассказать детям, особо выделив наиболее характерное и особенное для нашей местности.

Так, при знакомстве детей с историей возникновения родного города Тольятти было изготовлено наглядное пособие «Макет Ставропольской крепости». Каково было удивление и интерес ребят, когда они увидели, как выглядел наш город в своём первоначальном виде. Кто стал его основателем? Для кого был построен? Ребятам было интересно узнать, какая была выбрана местность для строительства (равнина в пойме реки Волги) и с чем связан этот выбор.

Они узнали, что крепость состоит из нескольких построек, обнесённых высоким забором. Постройки выполнены из брёвен (местность богата высокими соснами, что и послужило основным материалом для строительства). Некоторые постройки обмазаны глиной и выбелены мелом (что тоже было доступным для стройки материалом). Из всех строений в крепости самым выдающимся стала часовня. Остальные - жилые дома и подсобные помещения. На стенах крепости, есть смотровые вышки, укреплённые ворота - блокпост. В ограждении, крепком каменном заборе, сделаны узкие щелевые отверстия - бойницы, из которых жители крепости вели оборону.

Макет выполнялся совместно с детьми во второй половине дня. Ребята с желанием помогали, работали с картоном, клеем, ножницами, краской, и другими материалами. Выкладывали дорожки камушками, приклеивали травяную поверхность. Материалом послужили обычные упаковочные коробки. Оторвав верхний слой, получали гофрированную структуру, внешне похожую на деревянные брёвна. Дети были так увлечены этой деятельностью, что и дома пытались повторить конструкции, об этом нам рассказали родители. Макет готовился для реализации образовательной деятельности на тему «Открытие Тольятти» и стал самым ярким пособием, решившим много образовательных задач, поставленных в рамках изучения истории основания города.

Проведя диагностику, выяснилось, что дети недостаточно хорошо знают достопримечательности родного города. Снова встала задача, как наиболее эффективно привлечь внимание детей к этому вопросу. Рассматривание альбомов, просмотр презентаций уже не дают такого эффекта запоминания. Выручили «Фото – кубы– трансформеры». Это отличная находка, которая обогатила развивающую предметно - пространственную среду группы. Каждая из шести сторон куба делится на четыре части, составляя собой целую картинку, в нашем случае достопримечательность города. Куб включает в себя 12 картинок с изображениями различных достопримечательностей. При помощи определённых манипуляций (привлечение внимания к объекту и его содержанию) куб трансформируется в многочисленные положения, которые позволяют сложить другие изображения, нужных нам картинок. Тем самым, ребёнок, желая самостоятельно провести все возможные манипуляции с кубом, узнаёт и называет собранный объект. Наша цель успешно достигнута. Группа оснащена двумя фото – кубами – трансформерами, что позволяет включить необходимый объём знаний. К ним приложен альбом с названиями и описаниями всех достопримечательностей.

В рамках реализации блока «Защитники Отечества» в детском саду были проведены смотры-конкурсы дидактических игр и пособий (макетов), театральных уголков и организован конкурс - драматизации. На конкурс мы предложили вязанные головные уборы: шлем танкиста, будёновка, пилотки, бескозырка. А также военную технику из шерстяных ниток: тапки-танки, тапки-военные корабли.

В рамках участия в конкурсе – драматизации на тему: «Защитники Отечества», ребята участвовали в постановке «Фронтальная медсестра». Они старались передать отвагу, смелость, героизм простых людей в военные годы. Смена декораций помогала погрузиться в происходящее действие. Всех зрителей поразили резкий переход от мирных забот до объявления войны, в мини-спектакле ребята показали непростой труд медсестер, быстро взрослеющих детей, желающих помочь взрослым победить врага.

Техника папье-маше стала оптимальным вариантом для создания пособий в совместной деятельности с детьми. Ребята под руководством педагога изготавливают из бумаги и клея ПВА необходимые атрибуты для организации режиссерских, совместных игр. Таким способом был изготовлен макет «Поле боя», с помощью которого дети знакомятся с такими понятиями как блиндаж, окопы, поле боя, рота, командир. Расставив на макете солдатиков и военную технику, наши воспитанники разыгрывают сражение, озвучивают свои действия, произносят фразы за героев, таким образом, у них развивается связная монологическая и диалогическая речь, умение организовать как свою собственную деятельность, так и взаимодействие с партнером по игре.

Реализация данного проекта позволила расширить представления детей о Российской Армии, защитниках Отечества, о подвигах земляков в Великую Отечественную войну, военной технике, военных профессиях, о великих праздниках, воспитывать у детей любовь и уважение к старшему поколению, сформировать у дошкольников нравственно-патриотические чувства, любовь к своей Родине.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Деркунская В.А. Воспитание гражданской позиции старших дошкольников // Ребёнок в детском саду. 2010. № 4. С. 15-17.

2. Сабодаш О.А. Патриотическое воспитание дошкольников [Электронный ресурс] // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2016. №4 - 2.

URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/patrioticheskoe-vozpitanie-doshkolnikov>
(дата обращения: 29.06.2020).

EXPERIENCE IN MORAL AND PATRIOTIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

© 2020

L.V. Damm, kindergarten teacher

Kindergarten № 115 «Salute», Togliatti (Russia)

A.V. Uchaeva, kindergarten teacher

Kindergarten № 115 «Salute», Togliatti (Russia)

T.P. Kolobova, kindergarten teacher

Kindergarten № 115 «Salute», Togliatti (Russia), Naily63@yandex.ru

УДК 37.01

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У ДЕТЕЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ

© 2020

Н.Н. Деветьярова, воспитатель

МКДОУ ЦРР - д/с «Золотой петушок», г. Слободской Кировская область (Россия),

Zolotoi_petushek@mail.ru

Н.В. Хлюпина, воспитатель, общественный инспектор

по охране и защите прав детей

МКДОУ ЦРР - д/с «Золотой петушок», г. Слободской Кировская область (Россия),

Zolotoi_petushek@mail.ru

Сложившаяся на сегодняшний день социальная обстановка в нашем обществе вызывает беспокойство. Особую тревогу мы испытываем за маленьких детей. Очень часто в СМИ извещают об очередном факте нарушения прав ребенка в семье. Все чаще мы сталкиваемся с ситуациями, когда травмируются и погибают дети, оставленные дома без присмотра родителей.

По данным Федеральной службы государственной статистики Российской Федерации большинство травм дети дошкольного возраста получают дома, доля бытового или домашнего травматизма составляет 60%.

Остановимся на основных категориях детского травматизма:

- выпадение из окон, балконов (в 16,5% случаев страдают дети до 5 лет);
- утопление в домашних ваннах (350 детей в год);
- отравление лекарственными средствами (70% случаев – дети до 5 лет);
- ожоги, имеющие разную этиологию (электроприборы, пожары);
- ушибы, переломы, травмы (наиболее распространено у дошкольников);
- асфиксия, попадание инородных тел;
- ДТП (70% случаев – по вине родителей).

Главной причиной травматизма у детей дошкольного возраста является беспечность взрослых и составляет она 80% [3, с. 167].

Важным направлением работы дошкольной образовательной организации является поиск современных путей формирования у детей осознанного и ответственного отношения к вопросам личной безопасности и безопасности окружающих. По мнению исследователей, приобщение детей к культуре безопасности, как к компоненту общей культуры – необходимая и важная составляющая социализации ребенка [3, с. 3].

Роль семьи в образовательном процессе определяется, прежде всего, тем, что родители являются образцом для подражания и первыми воспитателями своих детей. Считаем также, что необходимо проводить работу по повышению компетентности родителей в вопросе сохранения жизни и здоровья детей и формирования чувства ответственности за безопасность своего ребенка.

С целью актуализировать и дополнить представления родителей о правах детей и обязанностях родителей в воспитании детей по формированию самостоятельности и навыков безопасного поведения, организуем практикум «Ребенок один дома?» «Ребенок один дома!», участниками которого являются родители воспитанников, воспитатели, общественный инспектор по охране и защите прав детей в ДОО. На мотивационно-ориентировочном этапе практикума определяется роль и функции родителей в обеспечении безопасности детей дома.

Существуют противоречия: с одной стороны – родители способны предвидеть опасные ситуации в доме, всячески оберегают своих детей, с другой стороны – необходимо воспитывать ребенка самостоятельным и научить навыкам безопасного поведения.

По мнению С.В. Чирковой, задачами взрослых являются:

1. Создание в доме безопасной среды и осуществление родительского контроля с соблюдением прав ребенка;
2. Формирование у детей навыков безопасного поведения в быту;
3. Развивать у дошкольников самостоятельность и ответственность, научить адекватно действовать в чрезвычайных ситуациях [2, с. 116].

Поисковый этап практикума предполагает проведение дискуссии на тему «Соблюдение прав ребенка и обязанности родителей». Инспектор по охране и защите прав детей обследует знания родителей о том, с какого возраста можно оставлять ребенка дома одного, в каком нормативном документе это право отражено. Прямого запрета в законодательстве нашего государства нет, но есть статья 125 УК РФ «Оставление в опасности», где говорится, что родители будут наказаны, если оставили малолетнего ребенка дома одного (по закону малолетним считается ребёнок, не достигший 14 летнего возраста).

Права ребенка в России определяются несколькими законами:

1. Конвенция ООН о правах ребенка;
2. Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ»;
3. Федеральный закон «Об образовании» и др. нормативные документы.

Эти законы гарантируют право ребенка на комфортное и безопасное развитие.

Нарушение прав ребенка чаще всего проявляется в безответственном обращении с ним. Согласно Семейному кодексу РФ, в статье 63 оговариваются права и обязанности родителей по воспитанию и образованию детей, подчеркивается ответственность за воспитание, здоровье, развитие ребенка.

Права родителей – совокупность норм и правил, установленных государством, регулирующих общественные отношения. Обязанности – круг действий, долг, правовое требование. Чтобы актуализировать и дополнить знания родителей о различии прав и обязанностей, предлагается игра-тренинг «Волшебная шкатулка». Нужно выбрать из шкатулочки карточку с фразой и определить, что это – право или обязанность родителей. Данная игровая ситуация позволяет научить родителей оценивать соответствие своих действий существующим нормам права, регламентирующим права ребенка.

Обязанности родителей	Права родителей
<ul style="list-style-type: none"> - Обеспечить детям получение основного общего образования - Регулярно посещать родительские собрания в ДОО - Следить за внешним видом и поведением своих детей - Содержать материально своих детей 	<ul style="list-style-type: none"> - Требовать соблюдение прав ребенка - Воспитывать детей, исключая жестокое обращение - Интересоваться успехами развития ребенка в ДОО - Защищать права и интересы своих детей - Соблюдать режим ДОО

Формирование правильного безопасного поведения у детей неизменно связано с целым рядом запретов. При этом взрослые люди порой не замечают, как часто они повторяют слова «не трогай», «отойди», «нельзя». Если запретов слишком много, ребенок не может их выполнить в полной мере и нарушает их. Для того чтобы запреты стали реальными нормами поведения детей и действительно выполняли охранную функцию, их отбор должен быть тщательно продуман [2, с. 118].

Практический этап предлагает родителям объединиться парами или малыми группами для выполнения задания «Домашние запреты». Необходимо вписать запреты, которые наиболее часто используются родителями для обеспечения безопасности ребенка дома, подумать о тех запретах, от которых можно отказаться, поскольку их нарушение прямо не угрожает здоровью и жизни детей.

Запреты «Что запрещено делать вашему ребенку дома»	Причины отказа (запрета)	Запреты, от которых можно отказаться
нельзя разбрасывать вещи	определить в доме место для хранения всех вещей и игрушек	+
нельзя прыгать на диване, не бегать	создать условия в доме для двигательной активности детей	+
нельзя брать кухонный нож	научить ребенка безопасному использованию кухонного оборудования под руководством взрослого	+
нельзя зажигать самостоятельно спички	строго следовать запрету, так как это прямая опасность, угроза жизни	-

Исходя из ответов родителей, делаем вывод, что переопределение правил облегчит отбор запретов, позволит ответить на вопросы: «Действительно ли запрет имеет жизненно важное значение для дошкольников?», «Может быть, ребенок не понял значение данного правила?», «Не слишком ли много правил и запретов используется в отношении детей?»

Чтобы научить ребенка безопасному поведению дома, взрослым, прежде всего, нужно знать правила, действия в чрезвычайных ситуациях, создать условия для обеспечения безопасности детей дома [3, с. 166].

Существует мудрое правило: «Войдя в дом, оглянись, сумеешь ли из него выйти?». Практическое упражнение «Безопасный дом» помогает узнать, как родители умеют применять свои знания при возникновении опасности. Участникам предлагается несколько чрезвычайных ситуаций:

- какой кратчайший путь выхода из помещения, в котором мы сейчас с вами нахо-

димся;

- где находит ближайшая тревожная кнопка в здании детского сада;
- какие меры вы предпримите, если увидите подозрительный предмет возле вашего дома.

Чтобы оценить, в какой мере дом безопасен для ребенка, предлагаем провести анкетирование «Зоны опасности». Участникам необходимо письменно ответить на следующие вопросы («да» или «нет»):

1	Есть ли в вашем доме блокираторы на окнах для предотвращения выпадения ребенка из окна?
2	Имеются ли у вас в доме острые углы на уровне роста ребенка?
3	Имеются ли в вашем доме скользящие напольные покрытия?
4	Надежно ли закреплена мебель в вашем доме?
5	Лекарственные средства находятся в недоступном ребенку месте?
6	Ограничен ли контакт ребенка с электроприборами?
7	Убраны ли предметы в доме, которые ребенок может проглотить?
8	Способен ли ребенок пользоваться телефоном для вызова экстренных служб?
9	Созданы ли условия обеспечения безопасности ребенка в соответствии с его возрастными особенностями (мебель по росту, запреты в соответствии с возрастом)?
10	Знает ли ваш ребенок правила безопасного поведения в быту?

За каждый ответ «да» начисляется один балл.

Результат: 8 баллов – ваш дом безопасен, 7-5 – ваш дом относительно опасен, менее 5 баллов – ваш дом потенциально опасен для проживания ребенка.

На основе проведенного каждым родителем анализа, выявленных факторов потенциальной опасности в доме, на рефлексивно-оценочном этапе встречи предлагается упражнение мозговой штурм «Опасности и правила поведения детей». Родителям предлагается вернуться к работе в составе творческих групп и разработать план действий по теме «Как научить детей безопасному поведению в разных жизненных ситуациях?»

1. Пожар и задымление.
2. Опасные предметы в доме.
3. Незнакомец на пороге.

В качестве вспомогательных материалов предлагаются информационные листы об основных формах и видах организации детской деятельности.

Подводя итоги встречи, предлагаем закончить предложения, используя фразы из пособия «Рефлексивный экран»:

1. Сегодня мы узнали...
2. Было интересно...
3. Выполняя задания, мы...
4. Нас удивило...
5. Мы поняли и почувствовали...
6. Для воспитания и развития своего ребенка я ...
7. Нам захотелось...
8. Мы решили...

Данная работа позволила обобщить представления родителей о важности формирования у детей навыков безопасного поведения дома, получить практические навыки создания безопасного дома и познакомиться с современными методами воспитания детей в семье.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Князева Н.Л., Авдеева Н.Н., Стеркина Р.Б. Безопасность: учебное пособие по основам жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста-СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008.
2. Родительские собрания в детском саду: Авт.-сост. С.В. Чиркова- М.: ВА-КО, 2011
3. Формирование культуры безопасности: методическое пособие. - СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО - ПРЕСС», 2015.

ORGANIZATION OF INTERACTION WITH FAMILIES OF CHILDREN ON THE FORMATION OF THE CHILDREN'S INDEPENDENCE AND SAFE BEHAVIOR SKILLS

© 2020

N.N. Devetyarov, educator

*Kindergarten «Zolotoy petushok», Slobodskoy, Kirov region (Russia),
zolotoi_petushek@mail.ru*

N.V. Khlyupina, educator, public inspector for the protection of children's rights

*Kindergarten «Zolotoy petushok», Slobodskoy, Kirov region (Russia),
zolotoi_petushek@mail.ru*

УДК 37.01

МУЗЫКАЛЬНО - СПОРТИВНЫЕ ПРАЗДНИКИ В НРАВСТВЕННО - ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

© 2020

О.А. Ермолаева, инструктор по физической культуре

*АНО ДО «Планета детства «Лада», детский сад №115 «Салют»
Тольятти (Россия)*

К.С. Петрова, музыкальный руководитель

*АНО ДО «Планета детства «Лада», детский сад №115 «Салют»
Тольятти (Россия), Naily63@yandex.ru*

Наш детский сад апробирует парциальную программу «Я - гражданин Самарской земли» в направлении нравственно - патриотического воспитания детей. Реализуется по двум значимым блокам: «Защитники Отечества» и «Мой любимый город». По ним в детском саду был разработан ряд мероприятий, направленных на всех участников образовательного процесса.

Расскажем на примере реализации блока «Защитники Отечества». Воспитателями детского сада был разработан тематический план для детей разных возрастных групп, в котором подробно были прописаны темы, задачи, содержание, формы и методы работы с детьми.

Педагоги изготовили лэпбуки, фотобоксы, дидактические пособия (макеты), дидактические игры, а также были разработаны электронно-дидактические пособия (мультимедийные презентации и игры), написаны конспекты на разные возрастные группы, пополнена видеотека мультфильмами, проведены совместные мероприятия с родителями: конкурс – драматизации по произведениям детской писателей о защитниках Отечества, и музыкально-спортивный праздник «Школа молодого бойца».

Реализация данного блока позволяет расширить представления детей о Российской Армии, защитниках Отечества, о подвигах земляков в Великую Отечественную войну, систематизирует представления дошкольников о праздниках, воспитывает у детей любовь и уважение к старшему поколению, способствует формированию у дошкольников нравственно-патриотических чувств, любви к своей Родине [2, с.13].

Доброй традицией нашего детского сада стал музыкально-спортивный праздник «Школа молодого бойца», который ежегодно организуется в преддверии празднования Дня защитника Отечества. Предварительно ребята разучивают стихи, поют песни на военную тематику, осваивают упражнения на развитие силы, быстроты, ловкости, подбирают удобную спортивную форму с элементами на военную тематику.

Для нас и наших ребят, это не просто музыкально-спортивное развлечение, а возможность продемонстрировать свои умения, выполнить вместе с родителями ответственные задания, зарядиться хорошим настроением вместе с ними.

В подарок дорогим и родным папам и дедушкам наши воспитанники задорно исполняют песни и читают стихи о Российской армии.

Наши ребята успешно выполняют множество увлекательных заданий. В этом году команды состязались в перетягивании каната, в умении быстро устранить неполадку и передать сообщения в качестве связистов, в эстафете соревновались на звание самой быстрой команды по строительству взлетной полосы, оказывали помощь «раненым», преодолевали полосу препятствий. Сценарий праздника предусматривал участие родителей в конкурсах. Они активно помогали каждой своей команде и в результате все успешно справились со всеми заданиями.

Главная задача праздника выполнена, в «Школе молодого бойца» вместе взрослые и дети, решают одну общую задачу, становятся позитивнее и сильнее, лучше узнают друг друга.

Представляем вашему вниманию сценарий музыкально-спортивного праздника для старших дошкольников «Школа молодого бойца»

Цель: создание условий для развития двигательной активности детей и проявления положительных эмоций.

Задачи:

Создавать положительный эмоциональный настрой в процессе совместной деятельности.

Развивать физические качества (выносливость, скорость, силу, сноровку, быстроту, координацию движений).

Воспитывать нравственные качества: патриотизм, инициативу, сознательную дисциплину, взаимопомощь, дружбу.

Оборудование: канат, 6 обручей, ленты с кольцом по количеству детей, бумажные самолетики 10 штук, 2 пары носилок, 2 куклы, 2 дуги, 8 конусов.

Ход:

Ведущий: Здравствуйте, дорогие наши гости, папы и дедушки! По доброй традиции мы собрались в этом зале в преддверии праздника 23 февраля. Мы очень рады вас видеть, а особенно рады ваши дети, встречайте их громкими аплодисментами.

Под фонограмму песни «Служу России» (муз.Э. Ханок, сл. И. Резник) выходят дети. Перестроение из колонны по одному в колонну по три.

Выходят четверо детей, читают:

Первый:

Чтоб под солнцем мирным

Жили мы с тобой,
Армия родная бережет покой.
Самолеты в небе, в море корабли
Стерегут границы нашей всей земли.

Г. Бойко.

Второй.

Мы любим армию свою,
Она — большая сила,
Она, бесстрашная в бою,
Всех недругов разбила.

Третий.

И песни мы о ней поем,
О доблестных походах.
Она хранит наш мирный дом,
Покой и труд народов.

Четвертый.

Родная армия сильна,
В боях непобедима.
На страже Родины она
Стоит несокрушимо.

В. Сосюра [1, с.4].

Ведущий: Сегодня наш праздник посвящен 23 февраля – это праздник Армии и Военно-морского флота, а ещё этот праздник называют Днём защитника Отечества. В этот день поздравляют всех военных, всех мужчин и мальчиков, бывших и будущих солдат – защитников Родины.

Конечно же, наши мальчики тоже мечтают стать сильными и смелыми и пойти служить в армию. Но ...

Чтобы в армии служить,
Нужно ловким, сильным быть,
Быстрым и внимательным
И во всем старательным!

А лучший помощник в этом - спорт. Сегодня мы покажем, какие мы ловкие, быстрые и умелые, покажем, что у нас в саду подрастает достойная смена нашим защитникам Родины. У нас открывается школа молодого бойца. В нашей школе пройдут учения не только для мальчишек, но и для девчонок. Поприветствуем наших юных защитников.

- Ну что, готовы ли вы к состязаниям? Сейчас проверим. Итак, начинаем наши испытания. Попрошу командам занять свои места.

И для начала, мы посмотрим, насколько сильны наши ребята, а наши папы нам помогут.

1. Перетягивание каната.

Продолжаем наши учения. Предлагаю ребятам попробовать себя в такой профессии, как связист. **Связист** — это человек, который владеет знаниями и умениями в области проектирования, установки, настройки, прокладки систем телекоммуникаций: интернет, телефонной, спутниковой связи.

Ваша задача наладить связь. (Ленты, обручи).

2. Связисты.

Как только вы наладили связь, в нашу школу пришло срочное сообщение. Нужно построить взлетную полосу для самолетов. Готовы вы ли взяться за это нелегкое дело?

3. Строительство взлетной полосы. (Листы бумаги по количеству детей)

Летчиками сегодня будут наши отважные папы.

4. Посади самолет на взлетную полосу. (Бумажные самолетики)

Наши военные учения переносятся в госпиталь. Ребята, мы будем учиться быть ловкими спасателями – санитарями. Ваша задача, перенести раненого на носилках.

5. Перенеси раненого (Носилки, кукла)

Наши учения с суши переносятся в море. Настоящие матросы должны быть ловкими и смелыми. Они должны в любых условиях ловко управлять кораблем и не важно, будут ли на пути у корабля рифы или пещеры они должны умело управлять кораблем.

6. Полоса препятствий. (Дуга, конусы, обручи).

Испытание пройдено на отлично.

А сейчас, от наших юных матросов песня в подарок.

Ведущий: Вот и подошли к концу занятия в нашей «школе молодого бойца». И по итогам обучения всем ставим твердую пятерку.

Хочется пожелать нашим детям - счастливого детства, папам - силы и мужества, дедушкам - крепкого здоровья. Всем мирного неба, любви и благополучия!

Звучание торжественных маршей, песен, отражающих содержание праздников, способствует развитию у детей эмоциональной восприимчивости, усиливает ощущение радости одновременно с погружением в такую непростую тему для детского восприятия как «Защитники Отечества».

Как правило, мы ведём съёмки торжественных праздников, монтируем фильмы и презентации. Публикуем в различных социальных сетях: «ВКонтакте», Viber, официальном сайте АНО ДО «Планета детства «Лада». Тем самым подчёркиваем значимость подобных мероприятий, усиливаем познавательную активность и эмоциональное воздействие на окружающих.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зими́на А.Н. Государственные праздники для дошкольников. М.: Центр педагогического образования. 2007. 96 с.
2. Леонова Н.Н., Неточаева Н.В. Нравственно - патриотическое воспитание старших дошкольников: целевой практико-ориентированный проект. Волгоград: Учитель, 2019. 104 с.

MUSIC AND SPORTS HOLIDAYS IN THE MORAL AND PATRIOTIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

© 2020

*O.A. Yermolaeva, physical education instructor
Kindergarten № 115 «Salute», Togliatti (Russia)*

*K.S. Petrova, music Director
Kindergarten № 115 «Salute», Togliatti (Russia), Naily63@yandex.ru*

УДК. 159.9.07

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ПРИВЯЗАННОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ДЕТСКОГО САДА

© 2020

А.А. Животкова, учитель-дефектолог

*Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение города
Москвы «Колледж малого бизнеса №4» дошкольный корпус, Москва (Россия),
anna.zivotkova9@gmail.com*

Многие годы феномен детской привязанности является объектом изучения психологических исследований, которые затрагивали разные возрастные категории детей.

Процесс социализации ребенка происходит с первых минут его жизни и осуществляется посредством взаимодействия с родителями. Эмоциональная связь, формирующаяся между ребенком и родителем в процессе взаимодействия сказывается на эмоционально-личностной и коммуникативной сферах. Формируются благоприятные условия, которые способствуют дальнейшему раскрытию ребенком своей сущности и становлению у него, убеждения в его уникальности, значимости, а так же влияет на психическое развитие. В ходе такого общения происходит социализация ребенка, которая отражается в усвоении им принятых социальных норм и знаний культуры. (Дж. Боулби, М. Эйнсворт, Г.В. Бурменская, Н.Н. Авдеева, Р.Ж. Мухамедрахимов, Т.В.Шинина). [3, 4, 11]

Подтверждением могут послужить исследования доказывающие значимость детско-родительских взаимоотношений на формирование привязанности. Рене. А Шпиц в своих работах проявлял интерес к роли привязанности в диаде мать-ребенок, используя метод видеонаблюдения (Галасюк, Шинина, 2019). [7]

Влияние семейных взаимоотношений на формирование социально значимых черт личности ребенка, определение главенствующей роли эмоциональной связи с матерью или другим членом семьи и её влияние на становление самосознания и восприятие окружающего мира ребенком, были отражены во многих работах разных исследователей психологической науки. [10]

Одними из первых исследователей, занимавшихся вопросами привязанности ребенка к матери были, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Дж. Боулби, М. Эйнсворт и др.

Вопрос эмоциональной привязанности ребенка к родителям актуален на сегодняшний день. Исследованием привязанности младенца к матери занимались Н.Н. Авдеева, Н.А. Хаймовская, 2003. Исследованием объектов привязанности у детей разных возрастных групп занимались Н.В. Сабельникова, 2006; Е.В. Пупырева, 2007. Оценкой привязанности ребенка к матери и ее влияние на социализацию ребенка в своих работах описала М.А. Василенко, 2011. [2, 9]. Исследованием влияния привязанности на детскую адаптацию занималась Н.Н. Авдеева, 2013. Передача привязанности внутри поколений семьи исследовала Е.В. Куфтяк, 2014, 2015. [1]

В числе наиболее современных исследований привязанности Н.Н. Авдеевой и Н.А.Хаймовской, Е.Е. Волковой, и Т.В. Капустиной, Р.Ж. Мухамедрахимова. [1, 5, 8] А так же работу Киселева по изучению мозга у младенцев и детей раннего возраста в соотношении с эмоциональной атмосферой, в которой они развиваются. Киселев С.Ю. выделяет депривационный фактор как один из наиболее сильно оказывающих влияние на онтогенез ребенка. Ребенок, у которого отсутствует главный объект привязанности –

мать, имеет серьезные нарушения в эмоциональной и коммуникативной сфере.

Под термином привязанность понимают проявление близких прочных эмоциональных связей, создающих чувство комфортности и надежности между близкими людьми (М. Эйнсворт). Привязанность – система, формирующаяся в младенчестве, направленная на внутреннюю регуляцию. (Дж. Боулби). [6] Эти исследования рассматривали различные аспекты привязанности, однако, мало изученным остается вопрос эмоциональной привязанности у детей имеющих альтернативные варианты развития.

Целью исследования являлось изучение взаимосвязи эмоциональной привязанности ребенка младшего дошкольного возраста к матери, характера их взаимодействия и протекания адаптации в условиях инклюзивного детского сада.

Исследование проходило в городе Москве на базе практики ГБПОУ КМБ № 4 ДК 1. Набор испытуемых осуществлялся в двух младших группах. В ходе исследования были учтены все этические соглашения. Представленные диагнозы были описаны согласно заключению центральной психолого-медико-педагогической комиссии города Москвы. В исследовании приняли участие 30 диад «мать-ребенок». Двое из детей имели нарушения опорно-двигательного аппарата и задержку психического развития у одного из них, присутствовал диагноз детский церебральный паралич. Трое из детей так же имели задержку психического развития связанную с наличием синдрома Дауна. Двое детей имели расстройства аутистического спектра и трое детей имели тяжелые нарушения речи. Представленные диагнозы были описаны согласно заключению центральной психолого-медико-педагогической комиссии города Москвы. Остальные 20 детей имели типичный вариант развития. В исследовании приняли участие дети в возрасте трех - четырех лет из них 15 мальчиков и 15 девочек и 30 матерей. Средний возраст всех женщин -34,5 лет, 54% имеют двух и более детей. Все 100% семей имели статус – полные.

Методы исследования, включали описание опросника детско-родительского эмоционального взаимодействия» (ОДРЭВ) Е. И. Захаровой, диагностики развития общения со сверстниками Орловой И.А., Холмогоровой В.М и листа адаптации к ДОУ К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина, 2008; Н.В. Соколовская, а так же структурированное интервью с воспитателями и психологами учреждения. Так же описание этапов исследования.

Исследование эмоциональной привязанности у детей младшего дошкольного возраста проводилось в три этапа:

Первым этапом исследования был поисково-подготовительный, второй этап исследования характеризовался проведением диагностических методик, третий этап предполагал обработку и проверку результатов исследования, проведение статистического и качественного анализа полученных данных, обобщение результатов, формирование выводов и проверка гипотез.

В ходе исследования нами были использованы количественные и качественные методы, которые можно определить согласно классификации Б.Г. Ананьева. Организационный – включал в себя сравнение показателей у групп детей имеющих типичный вариант развития и альтернативный.

Эмпирический – целью этого метода стало проведение психодиагностических методик направленных на исследование адаптации в дошкольном образовательном учреждении и детско-родительских взаимоотношений.

Метод обработки данных предполагал использование критерия Колмогорова – Смирнова для определения нормальности распределения выборки, критерия Манна-Уитни для сравнения статистических совокупностей. А так же использование непараметрического критерия Спирмена для выявления взаимосвязей.

Для определения различий между показателями двух групп испытуемых мы использовали непараметрический критерий, подходящий для маленькой выборки, Манна – Уитни.

Таблица 1 - Значимость различий в оценках разных шкал блока «Эмоционального принятия» ОДРЭВ Е.И. Захаровой между группами (по критерию Манна – Уитни)

Переменные	U	Точная значимость	Среднее значение	
			Типичный вариант развития	Альтернативные варианты развития
<i>ОДРЭВ Чувства родителей</i>	93,500	,779	4,5	4,3
<i>ОДРЭВ Безусловное принятие</i>	31,500	,002	3,8	3,2
<i>ОДРЭВ Принятие себя как родителя</i>	92,000	,746	4,4	4,3
<i>ОДРЭВ Эмоциональный фон</i>	48,000	,022	4,4	3,6

Значимыми являются показатели $< 0,05$ они говорят о наличии различий между показателями групп.

1) Родители, воспитывающие детей с альтернативными вариантами развития, демонстрируют особенности принятия своего ребенка.

2) Эмоциональный фон родителей воспитывающих детей с альтернативными вариантами развития имеет свои характерные проявления и отличается от эмоционального фона родителей воспитывающих детей с типичным вариантом развития.

Для подтверждения гипотезы о взаимосвязи поведения и эмоционального взаимодействия матери с ребенком и дальнейших отношений ребенка в условиях группы инклюзивного детского сада, использовали корреляционный анализ Спирмена и получили следующие значимые связи, представленные в таблице 2.

Исходя из данных таблицы, видим, что значимые связи в разных группах распределились по-разному. Группе детей с альтернативными вариантами развития выявлены сильные положительные связи между показателями диагностики развития общения и переменной «Телесный контакт», а в группе детей с типичным вариантом развития прослеживаются сильные положительные связи между переменными «Умение воздействовать на состояние» и «Эмоциональная поддержка».

Следующим шагом был поиск взаимосвязи между чувствительностью матерей к состоянию своего ребенка и успешностью адаптации в условиях группы инклюзивного детского сада. Нами был проведен корреляционный анализ между показателями блока чувствительности ОДРЭВ Е.И. Захаровой и показателями листа адаптации в условиях группы ДОО (К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина; Н.В. Соколовская).

Таблица 2 - Связи между шкалами опросника ОДРЭВ Е.И. Захаровой блоком «Поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия» и показателями диагностики развития общения со сверстниками (Орлова И.А., Холмогорова В.М.)

	Общение		ОДРЭВ Телесный контакт		ОДРЭВ Эмоциональ ная поддержка		ОДРЭВ Ориентация на состояние		ОДРЭВ Умение воздействова ть на состояние	
Общение				,715						
ОДРЭВ Телесный контакт		,715								
ОДРЭВ Эмоциональная поддержка									,467	,669
ОДРЭВ Ориентация на состояние									,513	
ОДРЭВ Умение воздействовать на состояние					,467		,513			

**В таблице серым фоном обозначены данные группы детей с альтернативными вариантами развития.*

Таблица 3 - Связи между шкалами опросника ОДРЭВ Е.И. Захаровой блоком «Чувствительности» и показателями диагностического листа адаптации (К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина; Н.В. Соколовская)

	Адаптация		ОДРЭВ Состояние		ОДРЭВ Причины состояния		ОДРЭВ Эмпатия	
Адаптация						-,644	-,513	
ОДРЭВ Состояние					,606			
ОДРЭВ Причины состояния		- ,644	,606					
ОДРЭВ Эмпатия	- ,513							

**В таблице серым фоном обозначены данные группы детей с альтернативными вариантами развития.*

Полученные данные указывают на большее количество связей в группе детей с типичным вариантом развития, в сравнении с другой группой. У детей с альтернативными вариантами развития прослеживается взаимосвязь исходящая из причин состояния. В группе детей с типичным вариантом развития прослеживаются сильные связи по показателям состояния и эмпатии.

В ходе исследования, нам удалось выявить ряд условий, которые оказывают влияние на эмоциональную привязанность. В числе этих условий особенности развития ребенка, которые воздействуют на взаимодействие ребенка с матерью и сверстниками, а

так же определяют благополучность адаптации ребенка в условиях инклюзивного детского сада.

При определении различий по шкалам блока «эмоционального принятия» матерями своих детей. А именно определение разницы между такими шкалами как чувства возникающие при взаимодействии со своими детьми, безусловное принятие своего ребенка, отношение к себе как родителю и преобладающий эмоциональный фон взаимодействия. Различия подтвердились, определением значимости различий с помощью критерия Манна-Уитни.

Наиболее значимыми различиями были показатели по шкалам «Безусловное принятие» и «Преобладающий эмоциональный фон взаимодействия». Безусловное принятие матерью своего ребенка имеет различия у матерей воспитывающих детей с типичным вариантом развития и альтернативными вариантами развития. При проверке значимости различий с помощью критерия Манна-Уитни показатели по шкале «Безусловное принятие» имело значение ,002 «Эмоциональный фон» ,022 , эти значения были $< 0,05$, а значит подтверждали наличие различий.

Такие результаты связаны с психотравмирующей ситуацией рождения особенного ребенка и её влиянием на мать. Эмоциональный фон у этих матерей имеет негативную окраску, преобладают чувства страха, раздраженности. Это подтверждают и другие исследования. Этот факт в своей работе отметила Гринина Е.С. (2019) при изучении особенностей состояния женщин воспитывающих детей с нарушениями развития.

Поиск связей между показателями блока «Поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия» ОДРЭВ Е.И. Захаровой и показателями диагностики взаимодействия младших дошкольников со сверстниками в условиях группы детского сада указал на наличие различий во взаимосвязях у детей с типичным вариантом развития и альтернативными вариантами развития.

Так у детей с типичным вариантом развития наблюдается взаимосвязь между шкалами «Эмоциональная поддержка» и «Умение воздействовать на состояние» отсюда, можно сказать, что они больше склонны к пониманию эмоциональной стороны взаимодействия и выстраивают отношения на эмоциональной поддержке со стороны взрослого. У детей с альтернативными вариантами развития прослеживаются связи между шкалами «Общение» и «Телесный контакт» это связано с тем, что в силу своих психических или когнитивных особенностей, не всегда способны ориентироваться на эмоциональную сторону общения, значимым для них становится наличие телесного контакта при взаимодействии. Об этом в своей работе направленной на изучение эмоциональной стороны воспитания детей с нормальным и задержанным психическим развитием упомянула Тимошенко Т.В. (2018).

Поиск связи между блоком «Чувствительности» ОДРЭВ Е.И. Захаровой и уровнем адаптации ребенка в группе инклюзивного детского сада, показал наличие связей между шкалами «Адаптация» и «Эмпатия» в группе детей с типичным вариантом развития и связь между шкалами «Адаптация» и «Причины состояния» в группе детей с альтернативными вариантами развития. Отсюда можно предположить, что важными характеристиками способствующими адаптации детей в условиях группы инклюзивного детского сада являются: эмпатия, ориентация на состояние ребенка и умение воздействовать на его состояние. Об этом в своем исследовании упоминает один из зарубежных исследователей Lipponen, L. (2017).

На основании наблюдения, полученных материалов и бесед. Нами были разработаны рекомендации для воспитателей инклюзивных групп, для создания условий направ-

ленных на успешность адаптационного периода.

Таким образом, проведенное исследование очередной раз доказало, особенности восприятия и принятия своего ребенка у матерей различных групп. Показало особенности взаимодействия детей с типичным вариантом развития и альтернативным развитием. А так помогло выявить важные характеристики, влияющие на успешность адаптации в условиях инклюзивного детского сада.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдеева Н.Н. Теория привязанности: современные исследования и перспективы [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017 Том 6 № 2 С. 7—14. doi:10.17759/jmfp.2017060201
2. Авдеева Н.Н., Хаймовская Н.А. Развитие образа себя и привязанностей у детей от рождения до трех лет в семье и доме ребенка. М., 2003.
3. Боулби Дж. Привязанность / пер. с англ. - М.: Гардарики, 2003.
4. Бурменская Г.В. Привязанность ребенка к матери как основание типологии развития // Вопросы психологии. 2009. № 2.
5. Волкова Е.Е., Капустина Т.В., Черемискина И.И. Развитие модели привязанности в контексте различных теоретических подходов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2017. Том 6. № 1А. С.
6. Галасюк И. Н. Семейная психология: методика «оценка детско-родительского взаимодействия». Evaluation of Child-parent Interaction (есpi-2. 0) : практическое пособие / И.Н. Галасюк, Т.В. Шинина. - 2-е изд. - Москва: Издательство Юрайт, 2019. - 223 с. - (Профессиональная практика). - ISBN 978-5-534-09636-1. - Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. - URL: <https://urait.ru/bcode/428262> (дата обращения: 17.06.2020).
7. Галасюк И.Н., Шинина Т.В. Методика «Оценка детско-родительского взаимодействия» Evaluation of child-parent interaction (ЕСPI). – М.: ИТД Перспектива, 2017. – 304 с.
8. Дубинина А.С. Роль эмоциональной привязанности к матери в психологическом развитии ребенка // Universum: Психология и образование: электрон. научн. журн. 2019. № 4(58). URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/7124>
9. Плетенёва М.В., Мухамедрахимов Р.Ж. Особенности взаимодействия детей раннего возраста с родителями в замещающих семьях // Вестн. С.-Петербур. ун-та, Сер. 12. 2013. Вып. 3. С. 22-31.
10. Плешкова Н.Л. Развитие привязанности у детей от одного года до четырех лет // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика. 2018. Т. 8. Вып. 4. С. 396–408. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2018.407>
11. Шинина Т.В. Особенности развития процесса социализации детей 5–10 лет // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. 2010. No 2. С. 61–71.

RESEARCH ON CHILDREN'S EMOTIONAL ATTACHMENT OF PRIMARY PRESCHOOL AGE IN CONDITIONS IN AN INCLUSIVE KINDERGARTEN

© 2020

A.A. Zhivotkova, teacher-defectologist

State budgetary professional educational institution of the city of Moscow «College of small business № 4» preschool building, Moscow (Russia), anna.zivotkova9@gmail.com

УДК 37.01

КОНЦЕРТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2020

А.Е. Королькова, музыкальный руководитель

*МКДОУ ЦРР - д/с «Золотой петушок», г. Слободской Кировская область (Россия),
Zolotoi_petushek@mail.ru*

Проблема социализации является особо актуальной в настоящее время, т. к. общество предъявляет новые требования к социальному статусу человека, требует от него целесообразности и полезности приложения сил и максимально полное личностное развитие. Социализация личности начинается с первых же лет жизни, т. е. именно в детском возрасте у каждого начинается закладываться своя собственная картина мира, в общих чертах начинает формироваться представление об обществе, в котором он живет.

Неотъемлемой частью социализации ребенка является воспитание. Именно в результате воспитания происходит естественный процесс интеграции ребенка в общество, «врастания в человеческую культуру» (Л. С. Выготский), т. е. его социализация. Родители, педагоги как никогда раньше обеспокоены тем, что нужно сделать, чтобы ребенок, входящий в этот мир, стал уверенным, счастливым, умным, добрым и успешным. В этом сложном процессе становления человека немало зависит от того, как ребенок адаптируется в мире людей, сможет ли он найти свое место в жизни и реализовать собственный потенциал. Одна из основных задач в ДОО - это создание социально-благополучной среды для каждого воспитанника. Одна из главных целей - способствовать успешной социализации ребенка. Развитие творческих способностей современные ученые рассматривают как деятельность высшего уровня познания и преобразования окружающего мира (природного и социального). Музыкальные занятия дают возможность социализации дошкольников и проявлению творчества во всех видах музыкальной деятельности. Во время музыкальной деятельности педагог ставит ребенка в такие условия, когда он должен проявить активность, находчивость, решительность, а музыка, сопровождающая занятия, повышает жизненный тонус детей, улучшает качество движений, способствует ритмичности и большей координации. Музыкальная деятельность, как наиболее сильная из всех видов детской деятельности средство воздействия на ребенка, объединяет пение, речь, жест, танец, игру на музыкальных инструментах и музыкальную театрализацию. Все эти компоненты становятся средством творческого самовыражения ребенка, средством его социализации. Поэтому одним из важнейших звеньев в творческой жизни детского коллектива является концертная деятельность, т. е. постоянное или периодическое участие в различных концертных выступлениях.

Само понятие «концерт» (лат. *concerto* - состязуюсь) - публичное исполнение музыкальных произведений, балетных, эстрадных и т. п. номеров по определённой, заранее составленной, программе [6]. Концертное выступление - ответственный момент в жизни каждого коллектива, конечный результат проделанной работы, выраженный в исполнении танцевальных, песенных, литературных и театральных номеров перед публикой, эффективная форма социально-нравственного и эстетического развития исполнителей. Творческий контакт со зрительской аудиторией имеет очень большое значение для юных артистов. Публичные выступления вызывают у исполнителей особое психологическое состояние, определяющееся эмоциональной приподнятостью, взволнованностью, радо-

стью, переживанием, гордостью, пробуждая интерес, вызывая положительное отношение к музыкальным занятиям, позволяют увидеть значимость своих стараний, укрепляют и расширяют кругозор. Г. Струве пишет: «Участие в концертах выявляет все возможности коллектива, его художественные достижения, достигнутый исполнительский уровень, демонстрирует его сплочённость, дисциплину... Каждый концерт имеет и воспитательное значение. Для участников коллектива должно быть не всё равно, оценят ли их общий, коллективный труд» [7].

Все выступления перед публикой планируются, учитывая календарно-тематическое планирование ДОО, событийный календарь, календарь традиций и регулярные творческие конкурсы муниципального, областного, всероссийского и международного уровня. Начиная с младшего дошкольного возраста, наши воспитанники постепенно вливаются в концертную деятельность ДОО. Первые концерты юные артисты дают на совместных развлечениях с родителями (осенние праздники, день матери и др.); на ежегодном традиционном мероприятии ДОО «Встреча добрых друзей», посвященному Дню пожилого человека, а так же устраивают небольшие концерты для детей из других групп. Становясь старше, наши воспитанники не только исполняют песни, читают стихи, но и участвуют в театральных постановках. Концертная деятельность осуществляется не только на базе ДОО. Дети активно принимают участие в городских мероприятиях на открытых и закрытых площадках города (концерт в парке «Березовая роща», посвященный Дню защиты детей, концерты на городской площади, посвященные 9 мая, Пасхе, Дню города, концерты в библиотеке, на станции юных туристов, на сцене Дома культуры им. М.А. Горького и др.)

Каждое выступление воспитанников мы анализируем и обсуждаем, отмечаем как положительные стороны, так и обращаем внимание на недостатки с целью их устранения в дальнейшей концертно-исполнительской деятельности. Если выступление было успешным, то и у зрителей формируется положительное мнение о коллективе, его исполнительских возможностях, тем самым, укрепляя у детей желание, работать ещё плодотворнее и расти творчески. Очень полезно совместно с ребятами просматривать видеозаписи с выступления. При просмотре материала у детей есть возможность дать оценку себе и другим исполнителям. Они анализируют, кто был более или менее эмоциональным, выразительным, сами ищут недочеты и совместно с воспитателем и музыкальным руководителем предлагают варианты их исправления.

Выступления перед публикой являются качественным показателем всей организационной, образовательно-творческой, воспитательной работы музыкального руководителя, педагога, родителей и воспитанников детского сада.

Активно работая в данном направлении, мы наблюдаем и повышение интереса родителей к жизни их детей в группе. Родители принимают непосредственное участие в подготовке к концертам; создают реквизит и костюмы для концертных номеров.

Таким образом, концертная деятельность способствует расширению кругозора, как детей, так и родителей, обогащает внутренний мир, а главное - учит членов семьи взаимопониманию, сближает их. Занимаясь с детьми концертной деятельностью, мы делаем их жизнь интересной и содержательной, наполняем ее яркими впечатлениями и радостью творчества. Совместная деятельность родителей, педагогов и детей положительно влияет на развитие детей дошкольного возраста. Воспитанники становятся увереннее в себе, активно взаимодействуют со сверстниками и взрослыми, участвуют в совместных мероприятиях, проявляют инициативу и самостоятельность в музыкально-творческой деятельности. После выступлений дети чувствуют эмоциональный подъем, появляется же-

ление принимать участие в различных мероприятиях, тем самым формируем у дошкольника позицию социально- активной личности. А мы, как педагоги получаем следующий результат: положительное, уважительное отношение родителей к деятельности ДОО.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ветлугина Н.А., Музыкальное воспитание в детском саду - М.: Просвещение, 1981
2. Выготский Л.Н., Воображение и творчество в дошкольном возрасте. - СПб.: Союз, 1997.
3. Материалы с сайта <https://nsportal.ru>
4. Материалы с сайта <https://infourok.ru>
5. Материалы с сайта <https://moluch.ru>
6. Концерт [Электронный ресурс]. URL // <http://ru.wikipedia.org/wiki>
7. Демешко, Ю. Н. Значение концертной деятельности в творческой жизни детского хореографического коллектива / Ю. Н. Демешко. <https://moluch.ru/conf/ped/archive/>

CONCERT ACTIVITY AS A MEANS OF SOCIALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN

© 2020

A.E. Korolkova, music Director
*Kindergarten «Zolotoy petushok», Slobodskoy, Kirov region (Russia),
zolotoi_petushek@mail.ru*

УДК 37.01

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ МЕТОДОМ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

© 2020

А.А. Левшина, кандидат психологических наук, доцент
Академии психологии и педагогики
*ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону (Россия),
aalevshina@sfedu.ru*

Ю.В. Кравченко, студентка Академии психологии и педагогики
*ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону (Россия),
yulkrav@sfedu.ru*

Е.В. Кадукова
ИП Кадукова Е.В., Ростов-на-Дону (Россия), proffashion.rostov@mail.ru

Дошкольный возраст – это период активного усвоения ребенком разговорного языка, развития всех сторон речи – фонетической, лексической, грамматической. Одной из важных задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста является развитие речи, формирование навыков коммуникации. Владение родным языком – это не только умение правильно построить предложение, но и возможность рассказать собеседнику о каком-либо событии или явлении [4]. Именно связная речь дает возможность реализовать социальный и личностный потенциал ребенка, так как именно она лежит в основе коммуникации, без которой нормальное психическое развитие и функционирование личности невозможно.

Под связной речью подразумевается развёрнутое изложение определённого содержания, которое осуществляется логично, последовательно и точно, грамматически правильно и образно [6]. Понимание детьми связной речи взрослых, осознание слышимого звукового потока предшествует усвоению отдельных предложений, словосочетаний, слов, морфем то есть предшествует способности вычленять их из потока речи [12]. «В овладении речью, - считает Л.С. Выготский, - дети идут от части к целому: от слова к соединению двух или трех слов, далее - к простой фразе, еще позже - к сложным предложениям. Конечным этапом является связная речь, которая состоит из ряда развёрнутых предложений» [5, с. 210].

Основная функция связной речи - коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах - диалогическая и монологическая. Каждая из этих форм имеет свои характерные особенности, которые определяют характер методики их формирования [10]. Развитие обеих форм связной речи осуществляет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает основное место в общей системе работы по развитию речи. Связная речь включает в себя все достижения ребёнка в овладении родным языком, его звуковым и грамматическим строем, словарным составом [7].

Старший дошкольный возраст характеризуется способностью и умением в налаживании диалогического общения, становлением умений дифференцированно использовать разнообразные средства общения с учетом конкретной ситуации [10]. Диалогическая речь - это разговор, в котором участвуют не менее двух собеседников. Е.И. Тихеева отмечает, что для диалога типично применение шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения, привычных, часто употребляемых и прикрепленных к некоторым бытовым положениям и темам разговора [14]. Дети 5-6 лет активно принимают участие в беседе, довольно-таки подробно и точно отвечают на вопросы, дополняют и поправляют ответы других, могут давать уместные к теме реплики, формулировать свои вопросы. Характер диалога детей зависит от сложности задач, которые решаются в совместной деятельности [12].

Диалогическая речь предполагает собой особенно яркое проявление коммуникативной функции языка, отмечает Т.А. Ладыженская [11]. Главной особенностью диалога является чередование говорения одного собеседника с прослушиванием и последующим говорением другого. Устная диалогическая речь проходит в конкретной ситуации и сопровождается жестами, мимикой, интонацией. Для диалога характерными особенностями является: разговорная лексика и фразеология; краткость, недоговоренность, обрывистость; простые и сложные бессоюзные предложения; кратковременное предварительное обдумывание [21]. Связность диалога обеспечивается и подразумевается двумя собеседниками.

Связность, по мнению С.Л. Рубинштейна, - это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» [13, С. 560]. Речь детей считается связной, если для нее характерны: содержательность; точность; логичность; правильность. Связная речь выполняет важные социальные функции: помогает ребенку устанавливать взаимосвязи с окружающими людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе, что является главным условием для развития его личности [12].

Дети четырех - пяти лет активно вступают в разговор, могут участвовать в коллективной, групповой беседе, пересказывают сказки и короткие рассказы, самостоятельно рассказывают по представленным игрушкам и картинкам. Но вместе с тем, их связная речь еще до конца совершенна [8]. Они не умеют правильно формулировать вопросы,

дополнять и поправлять ответы товарищей. Их рассказы в большинстве случаев копируют образец взрослого, содержат нарушения логики; предложения внутри рассказа часто связаны лишь формально.

Характер диалога детей зависит от сложности задач, решаемых в групповой деятельности [11]. Усложняется синтаксическая структура рассказов детей, увеличивается количество сложноподчиненных и сложносочиненных предложений. Вместе с тем у существенной части детей эти умения не устойчивы. Дети затрудняются в отборе фактов для своих рассказов, в логически последовательном их расположении, в структурировании высказываний, в их языковом оформлении [20].

Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста заключается в обучении построению различных видов монологических высказываний (описание, повествование, рассуждение), применении разнообразных предлогов и союзов, повышающих связность структурных частей рассуждения (потому что, ведь), слов, конкретизирующих мысль («например», «вот») [18]. Дети старшего дошкольного возраста приобретают навыки осознанного и осмысленного использования синонимов, эпитетов, сравнений, образных слов и выражений литературного языка, правильные грамматические построения сложных предложений с временными, целевыми и причинными отношениями. В старшем дошкольном возрасте на первостепенный план выходит составление рассказа по серии сюжетных картинок, составление рассказа сказки на самостоятельно выбранную тему, сочинение сказки с помощью опоры на набор изображений возможных персонажей [14].

В старшем дошкольном возрасте дети овладевают, прежде всего, диалогической речью, которая имеет свои отличительные особенности, проявляющиеся в использовании языковых средств, допустимые в разговорной речи, но неприемлемые в построении монолога, который строится по законам литературного языка [11]. Только специальное речевое воспитание подводит ребенка к овладению связной речью, которая представляет собой развернутое высказывание, состоящее из нескольких или многих предложений, разделенных по функционально-смысловому типу на описание, повествование, рассуждение [10]. Формирование связности речи, развитие умений содержательно и логично строить высказывание является одной из главных задач речевого воспитания детей дошкольного возраста.

Все исследователи, изучающие проблему развития связной речи, обращаются к характеристике, которую дал ей С.Л. Рубинштейн. Он утверждает, что развитие связной речи ребенка происходит в тесной взаимосвязи с освоением звуковой стороны, словарного состава, грамматического строя языка [13]. Главной составной частью работы по развитию речи является развитие образной речи. Воспитание интереса к художественному слову, умение использовать средства художественной выразительности в самостоятельном высказывании приводит к развитию у детей поэтического слуха, и на этой основе развивается его способность к словесному творчеству [9]. По определению С.Л. Рубинштейна, связной называет такую речь, которая может быть понята на основе ее собственного предметного содержания [12].

По мнению М.М. Алексеевой, А.Н. Гвоздев, Э.П. Коротковой, О.С. Ушаковой, основными приемами развития связной речи детей старшего дошкольного возраста считаются: 1. Наглядные: показ иллюстраций, картин. 2. Словесные: чтение литературных произведений, речевые упражнения, вопрос, подсказка, повторное проговаривание, оценка детской речи, объяснение, указание, словесные поручения. 3. Практические: сюрпризный момент, игровой персонаж, речевые игры, дидактические с речевым содержанием,

сюжетно-ролевые, театрализованные; эмоциональность педагога [3, 10, 15]. Средствами развития связной речи детей старшего дошкольного возраста могут выступать: предметы, сюжетно-дидактические картины, рисунки и аппликации детей, художественная литература, дидактические и театрализованные игры, наглядное моделирование, ознакомление с окружающим миром (наблюдения, экскурсии), сюжетно-ролевые игры, сюжетное рисование [14].

Однако сегодня многие педагоги, психологи и логопеды сходятся во мнении, что для успешного речевого и коммуникативного развития ребенка необходимо использовать и другие методы, активизирующие психические процессы. Все чаще стали использоваться нейропсихологические методы в практической работе с детьми дошкольного возраста, все большую популярность набирает метод сенсорной интеграции.

Сенсорная интеграция – это способность мозга воспринимать информацию, поступающую от всех органов чувств, и вырабатывать соответствующую ответную реакцию. Метод сенсорной интеграции позволяет нормализовать чувствительность ребенка и оказать ему помощь в приёме, переработке и использовании сенсорной информации [17]. Сенсорная интеграция питает мозг нужными знаниями, без которых мы не сможем адекватно оценивать ситуацию [1].

Нами было предпринято исследование, направленное на оценку эффективности применения метода сенсорной интеграции в развитии связной речи детей старшего дошкольного возраста.

Опытно - экспериментальная работа проводилась на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада №137 г. Ростова-на-Дону. Работа проводилась в группе детей старшего дошкольного возраста, возрастной диапазон детей от 5 до 6 лет.

Наше исследование включало входящую, исходящую диагностику и формирующий эксперимент, в рамках которого была разработана и апробирована система работы, направленная на развитие связной речи методом сенсорной интеграции: речевые игры и упражнения, включающие дополнительные элементы, направленные на сенсорное развитие детей и интеграцию различных психических функций. А также модернизация и усовершенствование развивающей предметно-пространственной среды. Диагностика проходила по следующим методикам: адаптированная методика О.С. Ушаковой и Е.М. Струниной; методика обследования связной речи В.П. Глухова. В ходе формирующего эксперимента у детей проходило развитие связной речи методом сенсорной интеграции на основе таких игр и упражнений, как: «сенсорный поднос», «сенсорная коробка с составлением определенного сюжета», «сенсорные дорожки», «волшебный мешочек», «описательный рассказ куклы», «песочный замок». Все игры и упражнения предполагали активизацию различных сенсорных систем с сопутствующими речевыми задачами (описать предмет или действия, составить рассказ, ответить на вопросы, придумать названия и т.п.).

По результатам исходящей диагностики нами было обнаружено повышение таких показателей как: разнообразные способы связей между предложениями, содержательность, композиция высказывания, грамматическая правильность построения простых и сложных предложений, разнообразие лексических средств, звуковое оформление высказывания. Сравнительный анализ, а также интегральные показатели с присвоением нами числовых весов показали, что после проведенной опытно - экспериментальной работы, наблюдается положительная динамика в развитии связной речи детей старшего дошкольного возраста при использовании метода сенсорной интеграции, что свидетель-

ствует об эффективности апробированной системы работы и верности выдвинутой нами гипотезы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айрес Э.Д. Ребенок и сенсорная интеграция. - 5-е издание.- М.: Просвещение, 2010. - 23 с.
2. Акулова О.В. Развитие выразительности речи детей дошкольного возраста средствами устного народного творчества. - М.: Просвещение, 1996.- С. 47-55.
3. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высших и сред. пед. учеб. заведен. - М.: Академия, 2009. - 400 с.
4. Борякова Н. Ю. Особенности формирования речевого высказывания старших дошкольников с задержкой психического развития. - М.: Юрайт, 1983. - 54 с.
5. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте : учеб. пособие для студ. высших сред. пед. учеб. заведения. - М.: Просвещение, 2011. - 210 с.
6. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. - М.: АРКТИ, 2012. -14-168 с.
7. Истомина З.И. Речь как проводник информации. - М.: Наука, 2003. - 159 с.
8. Карпова С.И. Развитие речи и познавательных способностей дошкольников 6-7 лет: пособие для педагогов ДОУ. - М.: Изд-во СПб: Речь, 2017. - 368 с.
9. Крановиц К.С. Разбалансированный ребенок. - М.: Редактор, 2012. - С. 58-93.
10. Короткова Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию: пособие для воспитателей детского сада. - М.: Просвещение, 2012. – С. 128-25.
11. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся: пособие для педагогов. - М.: Педагогика, 1999. - 256 с.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М.: Юрайт, 1989. - 433 с.
13. Рубинштейн С.Л. Развитие связной речи. - М.: Академия, 2000. - 560 с.
14. Тихеева Е.И. Развитие речи детей : учеб. пособие для студ. высших и сред. пед. учеб. заведен. - М.: Просвещение, 2001. - 159 с.
15. Ушакова О.С. Занятия по развитию речи в детском саду: программа и конспекты, книга для воспитателей детского сада. - М.: Совершенство, 1998. - 368 с.
16. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высших и сред. пед. учеб. заведен. - М.: ВЛАДОС, 2011. -147 с.
17. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. - М.: Педагогика, 1950. - 775 с.
18. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. - Москва: 2013г.
19. Федоренко Л.П. Методика развития речи детей дошкольного возраста. - М.: Просвещение, 1977. - 276 с.
20. Шепель Г.Н. Психология ощущений и восприятия. - М.: ЧеРо, 2002 - 610 с.
21. Якубинский Л.П. О диалогической речи под ред. Л.В. Щербы. - М.: Изд-во СПб, 2007. - 259 с.

DEVELOPMENT OF CONNECTED SPEECH OF PRESCHOOLERS BY THE METHOD OF SENSORY INTEGRATION

© 2020

A.A. Levshina, candidate of psychological sciences, associate professor
of the Academy of Psychology and Pedagogy
Southern Federal University, Rostov-on-Don (Russia), aalevshina@sfedu.ru
Y.V. Kravchenko, student of the Academy of Psychology and Pedagogy
Southern Federal University, Rostov-on-Don (Russia), yulkrav@sfedu.ru
E.V. Kadukova
IE Kadukova E.V., Rostov-on-Don (Russia), proffashion.rostov@mail.ru

УДК 37.01

КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2020

A.A. Левшина, кандидат психологических наук, доцент
Академии психологии и педагогики
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону (Россия), aalevshina@sfedu.ru
A.Ю. Сычева, студентка
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону (Россия), antonink@sfedu.ru
E.B. Кадукова
ИП Кадукова E.B., Ростов-на-Дону (Россия), proffashion.rostov@mail.ru

Проблема коммуникативного развития детей дошкольного возраста является актуальной и значимой, так как личность ребенка формируется в процессе постоянного взаимодействия с окружающими его людьми. Обладая достаточным уровнем коммуникативного развития, ребенок сможет находить эффективные решения возникающих перед ним коммуникативных задач, а также грамотно организовывать межличностные взаимодействия как со взрослыми, так и со сверстниками.

Профессор М.И. Лисина отмечает, что общение – это активные действия ребенка, через которые он может передать другим и получить нужную информацию. Форма общения ребенка 6-го года жизни со взрослыми является внеситуативно-личностная. [4] Основой данной формы общения является стремление ребенка к пониманию и уважению. Дети старшего дошкольного возраста находятся в постоянно и активном взаимодействии друг с другом. Данное коммуникативное взаимодействие-общение имеет свои специфические особенности, к которым относятся разнообразие коммуникативных действий, эмоциональная насыщенность, нестандартность общения, не регламентированность коммуникативных актов. [6] В коммуникативном общении со сверстниками можно наблюдать разнообразие действий и обращений, которые не встречаются во взаимодействии со взрослыми. [5] Дети выступают равноправными партнерами, при этом сверстник является объектом сравнения. При отсутствии необходимого уровня коммуникативного развития у детей старшего дошкольного возраста возникают трудности во взаимодействии как со взрослыми, так и со сверстниками.

Метод проектов – эффективная форма детско-взрослой деятельности, которая непо-

средственно способствует коммуникативному развитию детей, что в дальнейшем поможет ребенку успешно адаптироваться в обществе. [1]

В настоящее время проектная деятельность – это новый виток коммуникативного развития детей в условиях высоких технологий, так как дети не ограничены в возможностях получения и использования информации из различных источников: в их распоряжении есть всемирная сеть Интернета с неисчерпаемыми объемами самых разнообразных сведений и различные гаджеты, предоставляющие к ней доступ. Понятие «коммуникация» в исследованиях А.Н. Леонтьева, А.К. Марковой, С.Л. Рубинштейна рассматривается как средство для связи материального и духовного мира. [2] Данная связь особенно актуальна в современном мире, где большое значение приобретает виртуальное общение. Этим обстоятельством был обусловлен выбор направления проектного направления в работе с детьми дошкольного возраста - знакомство с профессией будущего «Дизайнер виртуальных миров» является. Дизайнер виртуальной реальности — это специалист по созданию и использования виртуальной реальности для взаимодействия пользователей и сложных объектов друг с другом и с клиентами. [3]

Проведенное нами исследование было направлено на оценку эффективности инновационной проектной деятельности в области коммуникативного развития дошкольников. Исследование включало входящую, исходящую диагностику и формирующий эксперимент, в рамках которого был разработан и апробирован проект «Мир глазами детей». Диагностика проходила по следующим методикам: методика «Картинки» Смирнова Е.О., Калягина Е.А.; методика «Выбор в действии» Коломинский Я.Л.; карты развития детей 3-7 лет Мишняева Е.Ю., Загвоздкин В.К., Федосова И.Е.. На основе представленных методик на констатирующем этапе исследования были получены следующие результаты: высокий уровень коммуникативного развития наблюдался у 25% детей, средний уровень – у 50%, низкий уровень – у 25%.

В рамках формирующего эксперимента участники реализовывали проект в условиях активной командной работы. В ходе проекта «Мир глазами детей» дети познакомились с профессией будущего «дизайнер виртуальных миров» и создали свой собственный «виртуальный мир».

По результатам исходящей диагностики было обнаружено повышение следующих показателей: межличностные отношения, социальная приспособленность и взаимоотношения с окружающими; социальный статус, отношение к себе и к другим; коммуникативная компетентность в общении со сверстниками. На уровне интегральных показателей коммуникативного развития также были отмечены положительные изменения: высокий уровень коммуникативного развития наблюдался теперь у 40% детей, средний уровень – у 50%, низкий уровень – у 10%.

Таким образом, выдвинутая гипотеза исследования о влиянии инновационной проектной деятельности на коммуникативное развитие дошкольников была подтверждена. В перспективе планируется расширение тематики инновационных проектов и продолжения данной деятельности в дошкольных образовательных организациях г. Ростова-на-Дону.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Евдокимова Е.С. Технология проектирования в ДОУ. Изд-во Сфера. М., 2011.
2. Леонтьев А.А. Психология общения. 3-е изд. М.: Смысл, 2005.
3. Лукша П., Лукша К., Варламова Д., Судаков Д., Песков Д., Коричин Д., Морозова В. Атлас новых профессий / 2-е изд., Москва, 2015.

4. Лисина М. И., Капчеля Г. И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе. Кишинев, 1987. [Электронный ресурс]. – URL: [http://psychlib.ru/mgppu/LOv-1987/LOv-136.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/LOv-1987/LOv-136.htm#$p1)
5. Лисина М.И. Становление и развитие общения со сверстниками // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 3. – С. 22.
6. Смеюха В.В. Интегрированные коммуникации: теория и практика связей с общественностью; ФГБОУ ВО РГУПС. - Ростов н/Д, 2016. - 123 с.

COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS IN THE CONDITIONS OF INNOVATIVE DESIGN ACTIVITY

© 2020

A.A. Levshina, candidate of psychological sciences, associate professor of the Academy of Psychology and Pedagogy
Southern Federal University, Rostov-on-Don (Russia), aalevshina@sfedu.ru
A.Y. Sycheva, student of the Academy of Psychology and Pedagogy
Southern Federal University, Rostov-on-Don (Russia), antonink@sfedu.ru
E.V. Kadukova
IE Kadukova E.V., Rostov-on-Don (Russia), proffashion.rostov@mail.ru

УДК 37.01

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ ТРИЗ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2020

A.A. Перепелица, воспитатель
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение города Иркутска детский сад № 28, Иркутск (Россия), helenairkut@mail.ru
E.G. Фролова, воспитатель
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение города Иркутска детский сад № 28, Иркутск (Россия), first.81@mail.ru

«Каждый ребенок изначально талантлив и даже гениален, но его надо научить ориентироваться в современном мире, чтобы при минимуме затрат достичь максимального эффекта»
Г.С. Альтшуллер

Современная концепция образования во главу угла ставит идею развития личности ребенка, формирования его творческих способностей, воспитания важных личностных качеств. Человек с первых мгновений своего существования становится решателем проблем. На первых порах он решает эти проблемы инстинктивно, заложенными в генах типовыми решениями. Но наряду с инстинктами типовых решений работает и исследовательский инстинкт, в начале жизни помогающий младенцу осваиваться в мире, а позже убиваемый стереотипами родителей и системы образования.

Выйдя из младенческого возраста, ребенок осваивает типовые решения типовых проблем, которым учат его в семье, во дворе и в детском саду педагоги и сверстники. В дальнейшем он вынужден совершенствовать соответствующие навыки на протяжении всей жизни. Поэтому в одном из ракурсов анализа жизнь может быть представлена как

постоянный и непрерывно меняющийся поток проблем, вытекающих одна из другой и приводящих к возникновению новых по мере того, как решаются и исчезают старые проблемы.

Уже много говорилось о том, что система образования и стереотипы родителей гасят в раннем возрасте исследовательские инстинкты, свойственные детям с самого начала их жизни. Поэтому чем раньше ребенок начнет осваивать ТРИЗ и другие технологии работы с нетиповыми проблемами, помогающие ему сохранить и преумножить заложенные природой навыки исследований и решения нетиповых проблем (ведь для малышей многие наши проблемы являются нетиповыми), тем более эффективно он сможет ими пользоваться, совершенствуя их и передавая новым поколениям. [3]

ТРИЗ-технология в систему работы дошкольных учреждений массово не внедряется.

Перед педагогами детского сада сегодня стоит непростая, нелегкая задача – организовать педагогический процесс так, чтобы он соответствовал Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования и обеспечивал сохранение самооценности, неповторимости дошкольного периода детства.

Важной особенностью ТРИЗ-Педагогики является работа с моделями, которые позволяют использовать подходы для реализации самых разных образовательных программ и параллельно формировать мыслительные навыки, необходимые для работы с проблемами и решения творческих задач. Кроме того, работа в исследовательском режиме способствует формированию мотивов познавательной деятельности. [3]

Именно поэтому эта технология позволяет максимально раскрыть возможности познавательной активности старших дошкольников.

В рамках реализации программы развития нашего дошкольного учреждения «Детский сад - территория интеллектуального развития воспитанников» применение ТРИЗ-технологии очень актуально. Цель данной программы: создание организационно-педагогических условий для эффективного интеллектуального развития детей дошкольного возраста в процессе реализации образовательной деятельности на основе современных образовательных технологий.

Из всех методов ТРИЗ (метод мозгового штурма, метод каталога, метод фокальных объектов (МФО), метод "Системный анализ", метод морфологического анализа, метод обоснования новых идей "Золотая рыбка", методика ММЧ (моделирование маленькими человечками), метод проб и ошибок, мышление по аналогии, типовые приемы фантазирования (ТПФ) в своей работе мы остановились лишь на нескольких методах:

1) Метод «Мозговой штурм»: метод коллективного поиска оригинальных идей.

Темы мозгового штурма:

- как очистить воду;
- как не намочнуть под дождем;
- как оставить кусочек лета в зиму.

Правила мозгового штурма: исключение всякой критики; поощрение самых невероятных идей; большое количество ответов, предложений; чужие идеи можно улучшать.

2) Метод морфологического анализа. Обычно для морфологического анализа строят таблицу (две оси). В качестве осей берут основные характеристики рассматриваемого объекта и записывают возможные их варианты по каждой оси. Затем выбираются различные сочетания элементов. Перебираются все возможные варианты.

3) Метод фокальных объектов (МФО). Суть метода заключается в том, что к определённому объекту «примеряются» свойства и характеристики других, ни чем с ним не связанных объектов. Сочетания свойств оказываются иногда очень неожиданными, но именно это и вызывает интерес.

4) ММЧ (метод маленьких человечков). Суть методики в том, что дети представляют себе маленьких человечков, которые живут, действуют в окружающих предметах и явлениях. Игра в маленьких человечков позволяет представить фазовые переходы веществ, моделировать строение веществ и процессы, происходящие в них, способствует развитию логического мышления, внимания, наблюдательности, сообразительности, позволяет делать умозаключения. [1]

Занятия по технологии ТРИЗ планировались в любое время: в процессе образовательной деятельности, во время организации режимных моментов, во вторую половину дня, на прогулке.

Работа по системе ТРИЗ с детьми дошкольного возраста осуществлялась систематически, постепенно и непрерывно. В использовании технологии ТРИЗ выделяют четыре этапа работы:

- Обучение ребенка находить и различать противоречия, которые окружают его везде. К примеру, что общее между цветком и деревом? Что общее между плакатом и дверью?

- Обучение ребенка фантазировать, изобретать. К примеру, задача придумать новый стул, удобный и красивый. Или как выжить на необитаемом острове, где есть только коробки со жвачкой?

- Решение сказочных задач и придумывание разных сказок с помощью приемов ТРИЗ.

- Практико-ориентированный этап применения полученных знаний и, используя нестандартные, оригинальные решения, поиск вариантов выхода из реальной ситуации. [2]

Таким, образом, используя технологии ТРИЗ в своем опыте, мы не заменяем основную программу, а максимально увеличиваем ее эффективность в процессе развития познавательной активности детей, как одного из компонентов личностного роста ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гин С.И. Занятия по ТРИЗ в детском саду. – Минск: ИВЦ Минфина, 2008. – 112 с.
2. Кашкаров А.П. Развиваем нестандартное мышление. ТРИЗ для детей. – СОЛОН-Пресс, 2017.
3. Хоменко Н.Н., Сидорчук Т.А., Корзун А.А. Развитие творческого мышления, воображения и речи детей 3-10 лет - /<https://otsm-triz.org/content/kids3-10>

THE USE OF TRIZ METHODS AND TECHNIQUES IN THE RESEARCH ACTIVITIES OF ELDER PRESCHOOL CHILDREN

© 2020

A.A. Perepelica, educator

Kindergarten № 28, Irkutsk (Russia), helenairkut@mail.ru

E.G. Frolova, educator

Kindergarten № 28, Irkutsk (Russia), first.81@mail.ru

УДК 37.01

МЕТОДЫ И ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ОСНОВАМ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ

© 2020

В.А. Романова

*МАДОУ детский сад комбинированного вида № 5,
станция Куцевская Краснодарского края (Россия), detsadkolobok@mail.ru*

А.Л. Катькалова

*МАДОУ детский сад комбинированного вида № 5,
станция Куцевская Краснодарского края (Россия), detsadkolobok@mail.ru*

Финансовая грамотность включает знание и понимание финансовых терминов, понятий и финансовых рисков, а также навыки, мотивацию и уверенность, необходимые для принятия эффективных решений в разнообразных финансовых ситуациях, способствующих улучшению финансового благополучия личности и общества, а также возможности участия в экономической жизни.

Сложно переоценить важность финансовой грамотности населения для социально-экономического развития и финансовой системы России, поскольку она связана с:

1) вкладом в укрепление макроэкономики:

- повышение общего уровня сбережений домохозяйств;
- преодоление дефицита «длинных денег» в экономике, рост депозитной и клиентской базы финансовых учреждений.

2) эффективностью функционирования финансовой системы:

- доверие к финансовым институтам и снижение издержек;
- понимание банковских продуктов и снижение доли наличного денежного оборота;
- снижение уровня просроченной задолженности по потребительским кредитам;
- лучшая защищенность от финансового мошенничества (информированность, понимание рисков).

3) формированием лучшей подготовленности населения к неблагоприятной экономической конъюнктуре.

Финансово грамотное население ведет учет личных и семейных расходов и доходов, живет в рамках своего бюджета, не злоупотребляя заемными средствами, рационально подходит к выбору финансовых продуктов и услуг, ориентируется в финансовой сфере, планирует свое финансовое будущее, готово к непредвиденным жизненным обстоятельствам, создает финансовую подушку безопасности, оценивает перспективы выхода на пенсию и др. . [7].

Проведение опроса родителей воспитанников детского сада позволило сформулировать следующие выводы. Так, 60% не готовы нести ответственность за собственные финансовые решения и возможные потери, только 33% опрошенных родителей справились с базовым тестом по финансовой арифметике, 38% не сравнивают финансовые предложения перед подписанием договора, 38% опрошенных родителей считают, что существует много финансовых услуг, в которых трудно разобраться. Кроме того, 59% родителей наших воспитанников доверяют банкам, 34% доверяют страховым компаниям, 34% доверяют микрофинансовым организациям, в то время как только 30% опрошенных осознают важность финансовой подушки безопасности.

Опираясь на стратегию повышения финансовой грамотности населения, принятую Банком России совместно с Министерством образования и науки Российской Федерации,

Роспотребнадзором и Пенсионным фондом Российской Федерации в целях создания основ для формирования финансово грамотного поведения населения как необходимого условия повышения уровня и качества жизни граждан, нами была разработана программа для воспитанников нашего детского сада «Первые шаги в мире финансов».

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом главной целью и результатом образования является развитие личности. Формирование финансовой грамотности приближает дошкольника к реальной жизни, пробуждает экономическое мышление, позволяет приобрести качества, присущие настоящей личности. В дошкольном возрасте закладываются не только основы финансовой грамотности, но и стимулы к познанию и образованию на протяжении всей жизни [3]. Поэтому занятия по программе «Первые шаги в мире финансов», внедряемые в нашем детском саду необходима и актуальна.

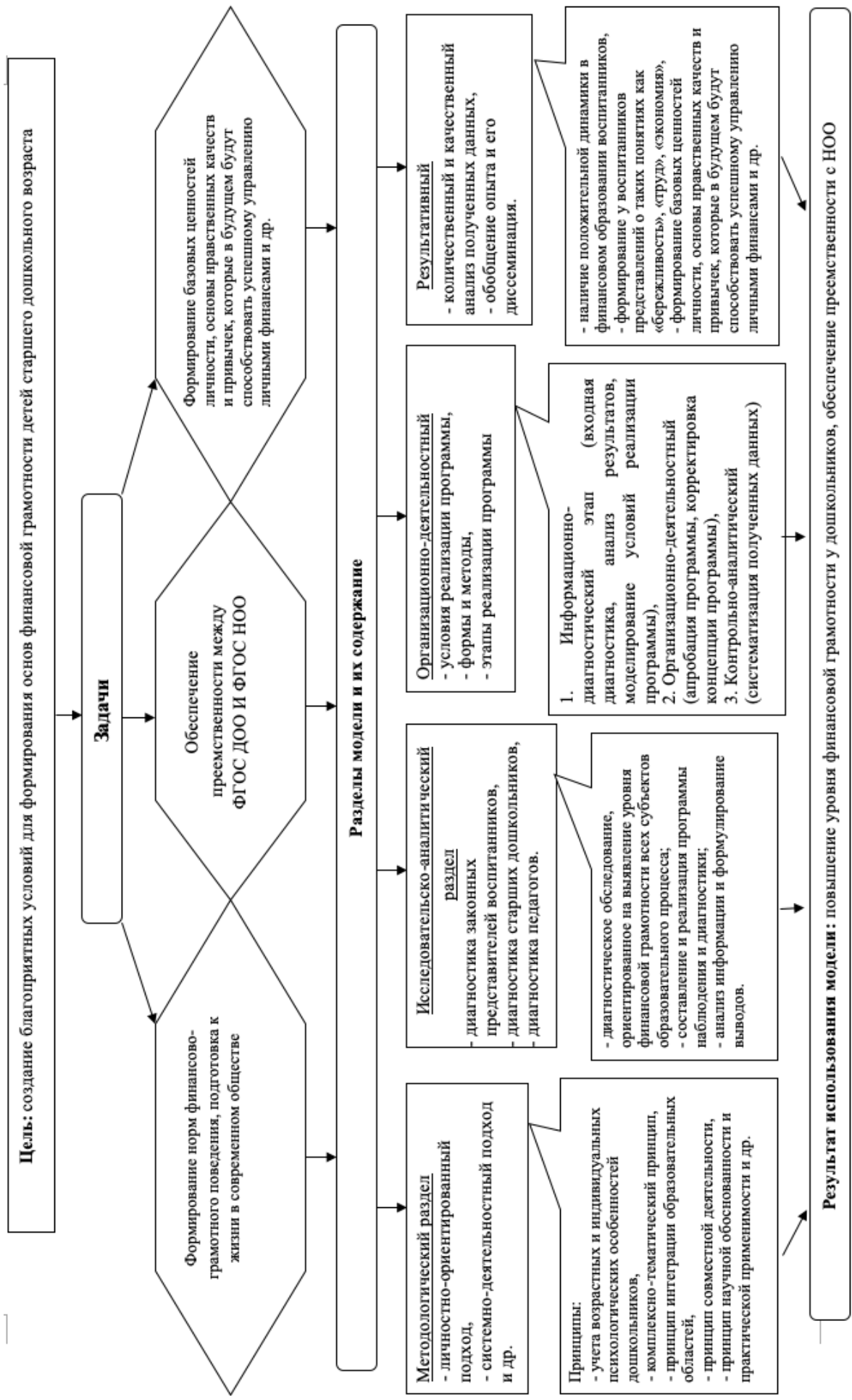
Введение данного блока в практику работы нашего детского сада подтвердил актуальность работы по данному направлению. Детям очень интересно и увлекательно посещать занятия по финансовой грамотности, т.к. игровые ситуации, игры, настольные игры, задания и упражнения непосредственно связаны с реальной жизнью детей и способствуют формированию полезных привычек в сфере финансов, начиная с раннего возраста, что поможет избежать детям многих ошибок по мере взросления и приобретения финансовой самостоятельности, а также заложит основу финансовой безопасности и благополучия на протяжении жизни. С детства детям важно и нужно прививать чувство ответственности и долга во всех сферах жизни, в том числе и финансовой.

В процессе организации образовательного процесса по изучению основ финансовой грамотности педагоги нашего детского сада используют как традиционные, классические формы (игра, беседа, чтение, экскурсии, наблюдения и др.), так и современные (проектная деятельность, ситуационные задачи, мастерские, викторины и конкурсы, театрализованные постановки, ведение страниц в социальной сети «Инстаграм», ведение канала на видеохолстинге YouTube и др.) [9]. Модель программы «Первые шаги в мире финансов» представлена ниже.

Все формы носят интегративный характер, позволяют развивать разные виды деятельности дошкольников [10], а диагностика педагогов позволила констатировать высокий уровень готовности к введению инноваций в практику работы детского сада [4].

В рамках организационно-деятельностного этапа реализации программы «Первые шаги в мире финансов» были использованы различные формы и методы работы с дошкольниками.

1. Игра. Учитывая, что ведущим видом деятельности дошкольников является игра, использование игры показало эффективность при организации коммуникативной, познавательной, двигательной деятельности. Анализируя свою деятельность, можно сказать, что это одна из самых предпочтительных форм для формирования основ финансовой грамотности. Примерный перечень игр для изучения дошкольниками «Основ финансовой грамотности» может быть: «Что нельзя купить?», «Хочу и надо!», «Сделал дело – гуляй смело», «Наши цели», «Занять и одолжить», «Копим и сберегаем», игра-праздник «Русская ярмарка», «Где что купить?», «Выбираем самое важное», «Копим и сберегаем», «Денежкин домик», «Как потопаешь, так и полопаешь», «Что создаётся трудом» игра-соревнование «Мои домашние обязанности», «Супермаркет», «Кому что нужно для работы» и пр.



2. Беседы-обсуждения, чтение (художественная литература, пословицы), художественные приемы (загадки) могут быть использованы при реализации всех образовательных областей. Чтение - является основной формой восприятия художественной литературы. Беседы- обсуждения – одна из форм работы с детьми, которая помогает детям закрепить знания по разным темам. Примерные темы: труд - основа жизни, работать и зарабатывать, как придумали деньги, какие бывают деньги, как они выглядят и откуда берутся, как деньги попадают к нам в дом, как складывается стоимость товара, реклама, долги, тратим разумно, экономим, всё по плану, жадность и пр.

3. Тематические стенды, фотовыставки с наглядным и консультативным материалом по различным вопросам. Например, «Торговые предприятия», «Советуют специалисты», «Школа для родителей», «Поход в магазин», «Учимся бережливости», «Деньги будущего», «Деньги: какие они были и какие стали» и др. Для работы с семьей эффективно использование папок- передвижек. Темы папок могут быть самые разнообразные: «Наша семья трудится», «Мы идём в магазин», следует «Мы планируем», «Мы копим» и пр. В папках-передвижках должны быть приведен примерный ход проведения занятия родителей с ребенком, представлены рекомендации или отдельные задания для совместного выполнения.

4. Анкетирование, опрос дошкольников и родителей - позволяют воспитателю получить необходимую информацию для размышления.

5. Проектная деятельность позволяет детям самостоятельно или совместно с взрослыми открывать новый практический опыт, добывать его экспериментальным, поисковым путём, анализировать его и преобразовывать. С помощью проектов дошкольники осваивают новые понятия и представления о мире личных и семейных финансов. Примерные темы проектов, позволяющих формировать основы финансовой грамотности дошкольника: «Трудиться полезно и почётно», «Наше богатство» - формируем представление об истинных ценностях и богатстве человека.

6. Ситуационные задачи - обучения на примере разбора конкретной ситуации. Эта технология лучше других методов учит решать возникающие проблемы с учетом конкретных условий и фактической финансовой информации. Развитие ребёнка-дошкольника предполагает организацию включения его в череду разнообразных, меняющихся ситуаций, которые позволяют узнавать что-то новое о людях, семье, обществе, мире экономики и финансов. Ребёнок учится предвидеть последствия собственного поведения, анализировать причины того или иного развития событий. Усложняясь, такие ситуации, как правило, позволяют активизировать у ребёнка познавательный интерес, а также сформировать определённый опыт. Образовательные ситуации можно разделить на следующие виды: ситуации морального выбора; ситуации общения и взаимодействия; проблемные ситуации; игровые ситуации; практические ситуации по интересам детей и др.

7. Мастерская в первую очередь является формой организации продуктивной деятельности, однако в силу ярко выраженного интегративного характера позволяет развивать двигательную (мелкую моторику), социально-коммуникативную, познавательно-исследовательскую, трудовую деятельность, речевое и физическое развитие. Такая работа может стать более эффективной, если привлекать к участию в ней родителей. Например, дошкольники готовят рисунки, лепят из пластилина, теста, глины, вырезают из цветной бумаги или клеят «деньги будущего». При этом важно приучить ребенка к самостоятельности – сам придумал и сам слепил, склеил, вырезал и т.д. (но, не отказывая ему в поддержке и помощи).

8. Викторины и конкурсы можно рассматривать как своеобразные формы познавательной деятельности с использованием информационно-развлекательного содержания. Происходит интеграция образовательных областей: художественно-эстетическое развитие, социально-коммуникативное развитие, речевое и физическое развитие. Примерами викторины могут быть: «Разумные траты сказочных героев», «Угадай профессию», «Угадай вид труда» и пр.

9. Театрализованные интерактивные мини-постановки (обучающие сказки) имеют особое значение для социализации и развития дошкольника. Эта форма может успешно использоваться для закрепления пройденных понятий: работать и зарабатывать, деньги, желания и потребности, тратить, расходовать, экономить, беречь, откладывать, копить, сберегать, план, планировать, занимать, долг и пр.

10. Использование информационно-коммуникативного пространства: социальная сеть «Инстаграм», видео холстинг YouTube. В нашем современном обществе родители очень заняты и в связи с недостаточным количеством времени не имеют возможности достаточно полно, эффективно и успешно взаимодействовать с детским садом во благо развития ребенка. При внедрении новой дополнительной образовательной программы «Первые шаги в мире финансов» Данную проблему мы решаем с помощью использования информационно-коммуникативного пространства. Взаимодействие родителей и педагогов в воспитании дошкольников – это взаимная ответственная деятельность взрослых участников воспитательно-образовательного процесса. Задавая себе вопрос: как выстроить более тесные взаимоотношения между детьми, родителями и педагогами? Мы пришли к выводу, что в новых условиях особую актуальность приобретает поиск таких форм взаимодействия семьи и детского сада, которые создают условия для конструктивного взаимодействия педагогов и родителей с детьми, обеспечивают открытость работы детского сада для родителей. Использование ИКТ в воспитательно-образовательном процессе — это одно из современных направлений в дошкольном образовании. Средства информационно-коммуникативных технологий помогают педагогу разнообразить формы поддержки образовательного процесса, повысить качество работы с родителями воспитанников, а также популяризировать деятельность воспитателя группы и детского сада в целом.

Создание единого воспитательно - образовательного пространства в процессе реализации программы обеспечивает:

Со стороны педагогов:

- страница служит средством мультимедийной презентации: педагоги имеют возможность представить свои педагогические находки и опубликовывать плоды своего творчества, является инструментом обучения для родителей и обмена опытом для педагогов;

- информация представленная в социальных сетях, является мощным фактором стимулирования педагогического творчества, дает педагогу возможность продемонстрировать педагогический опыт работы на различных уровнях.

Со стороны родителей:

- проявление позиции активных участников и партнеров воспитательно-образовательного процесса;

- социальные сети предоставляют родителям возможность оперативного получения информации о жизни ДОУ, группы, проводимых мероприятиях, новостях, получать различные консультации, информировать родительскую общественность о реализуемых программах и проектах в детском саду.

- созданные страницы позволит показать родителям, открытые мероприятия в детском саду: праздники, развлечения, мастер-классы, возможность оставлять комментарии и задавать вопросы – т. е. родитель может не только знакомиться и просматривать информацию, но и общаться с педагогами.

- ведение канала на YouTube позволяет родителям ознакомиться с материалом, внедряемым в детском саду в любое удобное для них время, а при просмотре роликов, закрепить знания ребенка на ту или иную тему.

Для организации изучения основ финансовой грамотности в нашем детском саду создана развивающая среда с учётом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей и интересов.

Финансовой грамотности необходимо обучаться с дошкольного возраста. Проблема воспитания финансовой грамотности стала предметом исследования применительно к детям дошкольного возраста. Раннее разумное воспитание финансовой грамотности служит основой эффективного взаимодействия с окружающим миром.

Воспитание финансовой грамотности дошкольников тема новая, полностью не исследована, поэтому мы считаем, что ее нужно внедрять. Целью внедрения программ по основам финансовой грамотности, является приобщение детей к миру экономических ценностей и воспитание этического поведения в предметном, вещном мире. Мы считаем, что тема воспитания финансовой грамотности дошкольников своевременна и актуальна.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонова Ю. Обсуждаем, рассуждаем и играем. Креативные задания для детей по финансовой грамотности. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2017. 56с.
2. Демонстрационный материал к примерной парциальной образовательной программе дошкольного образования «Экономическое воспитание дошкольников: формирование предпосылок финансовой грамотности» для детей 5-7 лет. М., 2019. 76 с.
3. Долгих Н.А., Бубнова И.С., Пугачева Л.А., Баранова О.В., Вологжина Г.А., Максимова О.Н., Кочергина О.Н. Развитие познавательно-исследовательской деятельности дошкольника в условиях реализации ФГОС ДО. Иркутск: «Иркут», 2019. - 160 с.
4. Навазова Т.Г., Бубнова И.С., Пирожкова О.Б., Шибанкова Л.А. Роль и место социально-психологической готовности к инновациям в системе профессионального роста педагога / Казанской педагогический журнал. 2019. № 6 (137). С. 122-133
5. Поварницына Г.П., Киселёва Ю.А. Финансовая грамотность дошкольника. Программа кружка. Ресурсный и диагностический материал. Волгоград: «Учитель». 2018. 186 с.
6. Примерная парциальная образовательная программа дошкольного образования «Экономическое воспитание дошкольников: формирование предпосылок финансовой грамотности» для детей 5-7 лет. Банк России. Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2018. 32 с.
7. Романова В.А., Каткалова А.Л., Бубнова И.С. Обучение финансовой грамотности детей дошкольного возраста: от теории к практике / Обучение и воспитание детей и подростков: Коллективная монография / Отв. редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2020. С. 140-152
8. Шатова А.Д. Экономическое воспитание дошкольников. М.: Педагогическое общество России, 2005 256 с.

9. Rerke V.; Bubnova I.; Tatarinova L.; Berinskaya I.; Babitskaya L. The leadership problem and style of managing the pedagogical staff of pre-school educational organization. Vol.40 (Number 8) Year 2019. Page 30

10. Rerke V., Tatarinova L., Bubnova I., Babitskaya L., Bakhareva E. Creativity and innovations of teachers of modern school: empirical aspect. / Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015/ Vol. 41 (Nº 06) Year 2020

METHODS AND FORMS FOR TEACHING PRESCHOOL CHILDREN TO THE BASES OF FINANCIAL LITERACY

© 2020

V.A. Romanova

*Kindergarten of combined type № 5, the village of Kushchevskaya, Krasnodar Territory
(Russia), detsadkolobok@mail.ru*

A.L. Katkalova

*Kindergarten of combined type № 5, the village of Kushchevskaya, Krasnodar Territory
(Russia), detsadkolobok@mail.ru*

УДК 372.32

КОММУНИКАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКА: ПРОБЛЕМЫ И УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ

© 2020

О.Н. Сомкова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
дошкольной педагогики

*ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени
А.И. Герцена», Санкт-Петербург (Россия), somon06@rambler.ru*

Человек как личность определяется системой его отношений с миром. Особое место в становлении этой системы принадлежит качеству коммуникативных связей, которые удается наладить с разными представителями социума. Коммуникация выполняет двойственную роль в жизни личности. С одной стороны она выступает одним из компонентов процесса социализации личности и в то же время становится мощным средством освоения культурного опыта. Актуальность проблемы коммуникативного развития детей определяется значительным ростом потребности современного ребенка в многочисленных контактах с миром взрослых и сверстников. А эффективность таких взаимодействий зависит от качества освоения ребенком коммуникативных умений, позволяющих достичь желаемого результата общения.

Вместе с тем, непосредственное общение ребенка с взрослыми и сверстниками в социуме переживает серьезный кризис. Богатство и привлекательность для дошкольников многочисленных мультимедийных средств познания мира, технически опосредованных контактов с социумом ведет к снижению качества и количества ситуаций непосредственного общения, сужает круг общения, приводит к появлению проблем речевого и в целом социального развития детей. Поэтому задача развития коммуникативного поведения детей дошкольного возраста актуальна и требует поиска обновленных технологий, позволяющих обеспечить широкий круг непосредственного общения ребенка с разными представителями социума, создать оптимальные условия для комфортности и эффективности такого общения для ребенка.

Задачи развития коммуникативных умений детей дошкольного возраста ставятся в нормативно-правовых документах современного образования. Согласно требованиям Федерального государственного стандарта, важнейшей задачей дошкольного образования является приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства, формирование общей культуры личности ребенка.

Основные направления национального проекта «образование» свидетельствуют о потребности ориентации содержания образовательной деятельности на включение широкого круга социальных институтов для организации полноценной образовательной среды для социализации дошкольника, развития его умения общаться, договариваться, находить решения в совместной групповой работе с разным контингентом людей.

Понятие социализации входит в состав основных понятий педагогики (И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, В.И. Смирнов) и рассматривается как процесс усвоения индивидом социального опыта путем вхождения в систему социальных связей, воспроизводства этой системы в активной деятельности с элементами ее творческого субъектного преобразования. Содержание процесса социализации связано со становлением личности в трех социально-психологических сферах: деятельности, общения, самосознания, и понимается как единство закономерных изменений, происходящих во всех трех сферах.

Важнейшим компонентом процесса социализации выступают позитивные изменения в сфере общения.

В исследованиях А.А. Леонтьева общение определяется как взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. [1]

Ориентируясь на функциональные характеристики данного понятия, общение можно определить как сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека [2].

Функциональная характеристика структуры общения определяется тремя компонентами: коммуникация, интеракция и социальная перцепция. В соответствии с компонентами общения выделяют группы коммуникативных умений. В исследованиях А.Г. Асмолова коммуникативные умения определяются как осознанные коммуникативные действия человека и его способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения. [3]

А.А. Леонтьев делит коммуникативные умения на три группы: информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные умения.

Первая группа умений – относится к коммуникационной стороне общения и включает умения принимать и передавать информацию. Для детей дошкольного возраста - это умения понимать обращенную речь партнера, четко излагать свои мысли, при необходимости убеждать, приводить аргументы,; поддерживать тему разговора, видеть и реагировать на изменение темы общения; использовать средства вербального и невербального общения для передачи информации.

Вторая группа - регуляционно-коммуникативные умения - соответствует интерактивной стороне общения. Они проявляются в умении согласовывать свои действия с потребностями партнеров по общению; помогать и поддерживать тех, с кем общаешься; совместно решать бытовые и учебные задачи; регулировать поведение партнера в процессе общения; оценивать результаты совместного общения.

Третья группа аффективно-коммуникативных умений ориентирована на социальную перцепцию, характерную для общения. В нее включаются умения делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнерами по общению; умение проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание; оценивать эмоциональное поведение друг друга в процессе взаимодействия.

Формирование коммуникативных умений - это длительный и сложный процесс. Он представляет собой совокупность речевых достижений ребёнка, способов выполнения коммуникативных действий и опыта социальных отношений. Этот процесс требует всесторонней целенаправленной работы на протяжении всего периода дошкольного детства, в том числе и на этапе старшего дошкольного возраста. Коммуникативные умения развиваются во всех видах деятельности дошкольника: игровой, трудовой, двигательной, познавательно-исследовательской.

Исследования возрастных особенностей общения детей старшего дошкольного возраста свидетельствуют о том, что именно в этом возрасте вырабатывается умение ориентировать свою речь на партнера и ситуацию общения, осознано подбирать и использовать средства общения в соответствии с ситуацией.

Важнейшим условием для становления и развития коммуникативного поведения старших дошкольников выступает внеситуативно-личностный характер общения (М.И. Лисина, Е.О. Смирнова). Целями общения становится познание социального мира взрослых, их взаимоотношений, мотивов поведения, характеров и личностных особенностей. Такое общение строится на основе личностных мотивов, которые побуждают детей к коммуникации, и протекает во всех видах детской деятельности. Взрослый служит для старших дошкольников не только источником знаний о социальных явлениях, но и сам является объектом познания, как член общества, как отдельная личность со своими свойствами и взаимосвязями. Взрослый служит образцом и примером коммуникативного поведения. Большое значение для социализации детей в целом и для развития коммуникативных умений имеет общение с разным контингентом взрослых (родителями, воспитателями, знакомыми, представителями разных профессий, разных возрастов), так как оно позволяет ребенку удовлетворить потребность в познании себя, других людей и их взаимоотношений в социуме.[4]

В этом возрасте ребёнок пытается добиться взаимопонимания с взрослым, ищет с ним контакта, наблюдает за его действиями и поведением в разных ситуациях общения. Благодаря этому общению, у старшего дошкольника происходит иерархизация социального мира и понимание того, что один и тот же человек может обладать разными качествами.

Взрослый оказывается основным собеседником детей, не смотря на то, что в круге интересов, общение со сверстником занимает приоритетную позицию. Однако из-за нехватки опыта и неумения общаться в коллективе сверстников детям сложнее наладить контакт.

Развитие коммуникативных умений предполагает объединение усилий всех взрослых, сопровождающих ребенка в его жизнедеятельности: родителей, педагогов, психологов.

Первичной мини средой социализации личности является семья. Для детей дошкольного возраста семья выступает основным фактором, определяющим личность ребенка. Именно семья способствует сохранению и укреплению здоровья ребенка, определяет успешность интеллектуально-речевого развития и детской любознательности, помогает раскрыться способностям и формирует художественный вкус. При общении с роди-

телями у ребенка идет становление и развитие субъектных проявлений: складывается система интересов и предпочтений, стимулируется активность, инициативность, проявляется самостоятельность, автономность суждений, творчество. В детстве ребёнок обладает наибольшей пластичностью при формировании коммуникативного поведения. Поэтому установки родителей становятся решающими факторами понимания ребёнком правил общения. На примерах родителей он выстраивает своё поведение.

Существенное влияние на становление и развитие личности ребенка как субъекта общения и познания оказывают сверстники. В процессе социализации данная референтная группа выполняет для индивида функцию перцептивного фильтра, отбирающего из многообразия социальных норм и ценностей те, которые постепенно превращаются в его собственные ценности.

Важную роль в процессе коммуникативного становления ребенка играет его взаимодействие с социальными институтами, которые призваны реализовать социализирующую функцию. Для дошкольника – это детский сад, воспитатели, организующие образовательный процесс. Здесь происходит нарастающее накопление социально-одобряемого опыта поведения, общения и деятельности. Поэтому становится особенно важным создание для ребенка единого образовательного пространства, интегрирующего все значимые для его социализации факторы и субъектов развивающего взаимодействия. Именно такие условия создадут оптимальную среду для самореализации ребенка, раскрытия его индивидуальности.

С целью изучения особенностей коммуникативного поведения детей старшего дошкольного возраста было проведено исследование. Задачи исследования предполагали выявление особенностей общения детей с взрослыми и сверстниками, определение уровня коммуникативных умений детей, оценку потребностей и возможностей взаимодействия родителей и педагогов с целью развития коммуникативного поведения детей.

Для решения этих задач был использован комплекс методов: наблюдение за общением детей со сверстниками и взрослыми, наблюдение за парным общением в процессе совместной деятельности, метод диагностических ситуаций для оценки качества коммуникативных умений детей, анкетирование родителей и педагогов.

Результаты исследования позволили определить достижения и проблемы в общении дошкольников.

В общении со сверстниками более высокие показатели получили аффективно-коммуникативные умения. В совместной коллективной и парной деятельности дети передают свои эмоции экспрессивными действиями, активной жестикуляцией, яркими интонациями речи. Характерно очень быстрое «заражение» эмоциями друг друга.

Проблемы информационных умений во многом связаны с уровнем речевого развития детей, в частности – с развитием связной речи. Разговаривая между собой, дети бессвязно выражают мысль, пропуская главные члены предложения, не структурируя высказывание, перебивают друг друга, не слышат и не запоминают высказываний партнеров, часто говорят все вместе. Вместе с тем, в детском общении наблюдается преобладание инициативных высказываний над ответами. Соотношение речевых инициатив к речевым ответным реакциям у 10% детей составило 3:1.

Наибольшие затруднения были выявлены в развитии регуляционно-коммуникативных умений детей в общении со сверстниками при выполнении совместного парного задания. Более половины детей экспериментальных групп показали низкий уровень умений предвидеть поведение и реакцию партнера по общению (60%), принять позицию партнера в спорном вопросе (58%), разрешить противоречия (46%), поддержать

партнера в ситуации парного общения (27%). Дети не всегда умеют договариваться, приходиться к общему решению. Только 30% детей прибегают к убеждению партнёра в споре, аргументируя своё мнение («Давай наверху нарисуем, как я хочу, а внизу, как ты хочешь», «Давай кто-то будет рисовать, а кто-то раскрашивать, чтобы получилось одинаково»). Ещё 20% детей - стараются уговорить партнера: «Ну, давай тут нарисуем цветок, так будет лучше». Столько же детей просто соглашаются с чужим мнением, не высказывая своё, или прибегают к помощи взрослого. 15% детей прибегают к принуждению партнера действовать в своих интересах: кричат, делают по-своему, пытаются отобрать карандаш, угрожают физическими действиями, если партнёр не будет слушаться.

Разнообразны реакции детей на ошибки партнера по деятельности. Треть детей замечают отступления от первоначального замысла и принимают изменения («Мы же хотели закрасить зелёным, ну, ладно, пусть будет синим. Тогда вот здесь закрасим зелёным»); 20% - замечают изменения, но реагируют отрицательно («Нет, мы же договаривались, а ты все испортила! Исправляй теперь!»). Был выявлен случай взаимодействия, когда ребенок после грубых выкриков в адрес партнера разорвал его работу и отказался от деятельности. Половина детей либо не замечали изменений, либо никак на них не реагировали и продолжали работу, не ориентируясь на партнера.

Наиболее высокие показатели были выявлены в общении с взрослыми. Большинство детей в общении с взрослыми показали более высокий уровень информационно-коммуникативных и регуляционно-коммуникативных умений. В общении с педагогами дети более внимательно слушают и лучше понимают информацию, более старательно передают вербальное содержание, проявляют инициативу в общении («И.М., как у Вас дела?», «А Вам нравится смотреть «Голос»?», «А Вы в выходные были в парке?», «А кем работают Ваши родители?» «А послушайте меня. Я тоже скажу шутку»). Использование аффективно-коммуникативных умений в общении с взрослыми отличается применением социально одобряемых форм выражения эмоций, чувств и настроения: интонации голоса, улыбки, лексических средств, вежливых форм общения, адекватного использования этикетных формул общения («Дайте, пожалуйста, попить», «Ю.А., спасибо за обед», «Веселенькое у вас было день рождения, мне бы тоже там понравилось! Я люблю веселье»).

Анализ данных по решению диагностических ситуаций показал наличие проблем в развитии таких коммуникативных умений как установление отношений с малознакомыми людьми (подругой мамы), отсутствие представлений о социально приемлемых этикетных правилах знакомства, спора, распределения обязанностей при решении общей задачи.

Таким образом, исследование свидетельствует о положительной роли общения детей и со сверстниками и с педагогами, а так же о наличии проблем общения с обеими категориями партнеров. Общение с педагогами в отличие от общения со сверстниками носит более официальный и формальный характер.

Во второй серии эксперимента был определен уровень семейного общения родителей с ребенком. Критериями оценки выступали частота, качество и содержательность общения родителей с ребенком.

Для определения зависимости между уровнями коммуникативных умений детей и уровнями семейного общения родителей с детьми был использован метод ранговой корреляции Спирмена. По полученным результатам можно заключить, что между уровнем коммуникативного поведения у детей и уровнем общения родителей с детьми существует сильная прямая зависимость ($r = 0,79$). Выявленная взаимосвязь свидетельствует о вы-

сокой значимости общения ребенка с родителями для становления его коммуникативного поведения.

Выявленная корреляция определила необходимость поиска эффективных направлений взаимодействия детского сада с семьями воспитанников в развитии коммуникативных умений дошкольников.

В содержании стандартов дошкольного образования предусмотрен широкий спектр направлений партнерства и взаимодействия образовательных учреждений с родителями и семьями воспитанников. Проведенный контент-анализ традиционных и инновационных форм взаимодействия дошкольного учреждения с семьями воспитанников для успешной коммуникативной социализации ребенка показал преимущества такой формы как семейный клуб.

В чем уникальность и педагогические преимущества семейного клуба как формы партнерства детского сада и семьи?

В исследованиях Бережной А.Г., Галко Е.Н., Дядюновой И.А., Молевой Т.Н., Сергина С.Ю. изучаются особенности семейного клуба как социальной группы и его потенциал в области освоения коммуникативного поведения детьми разных возрастных категорий. Уникальность семейного клуба как социальной группы характеризуется интеграцией общественного и семейного воспитания. При этом данная модель взаимодействия обладает варианностью участников, тематики, видов активности; перспективностью социального благополучия ребенка, его уверенности в успехе общения и деятельности, наличием мер социальной поддержки со стороны разных субъектов, взаимодействующих с ребенком. В условиях семейного клуба появляется возможность учесть разнообразие интересов современных родителей, их временные возможности и потребности в установлении содержательного общения с педагогами и детьми. [5]

Технология организации семейных клубов для успешной позитивной социализации ребенка включает несколько этапов.

1. Диагностический этап. Содержанием данного этапа является:

- Диагностика познавательных интересов и потребностей детей.
- Анкетирование педагогов с целью выяснения профессиональных интересов и отношения к участию в исследовательском проекте.
- Анкетирование родителей воспитанников с целью диагностики интересов, достижений и проблем взаимодействия с ДОО по вопросам развития ребенка.
- Формирование творческих коллективов (педагогов детей и родителей) для объединения в семейный клуб.
- Определение содержания и направлений работы каждого участника - составление индивидуальных программ участия в работе семейного клуба

2. Проектировочный этап предполагает совместную разработку участниками семейного клуба системы проектов партнерства образовательной организации с семьей, вовлечения семей в образовательную деятельность. Подготовка детей к коллективному общению в условиях взаимодействия с разным контингентом людей (родителей, педагогов, малоизвестных сотрудников детского сада, неизвестных представителей разных профессий и т.д.

3. Проблемно-деятельностный этап

Содержанием этапа является организация работы семейных клубов по интересам детей, родителей и педагогов, реализация совместных (семейных, детско-взрослых) проектов, направленных на поддержку позитивной социализации ребенка.

4. Рефлексивный этап включает анализ деятельности семейного клуба, оценку до-

стижений в развитии коммуникативных умений детей, педагогической культуры родителей и профессиональной компетентности педагогов.

Таким образом, проведенное исследование свидетельствует о существенной роли социального взаимодействия в общем процессе социализации ребенка дошкольного возраста. Качество результатов социализации зависит от культурного и образовательного окружения. Ведущим условием культурации ребенка выступает организация педагогической поддержки потребности ребенка в расширении круга социального общения. Постоянными партнерами ребенка в общении и деятельности должно стать сообщество взрослых, включающее педагогов, родителей и новых взрослых субъектов коммуникации. Важную роль в социализации ребенка отводится детскому сообществу, которое становится референтной группой, способствующей становлению внутреннего мира ребенка, отбору и присвоению ценностей социума.

Поиск эффективных путей и средств становления коммуникативного поведения дошкольника позволяет акцентировать внимание на развивающем влиянии группового общения в условиях семейного клуба. Образовательная среда клубного сообщества создается за счет вариативности участников клуба и партнеров по общению: педагогов, родителей, сверстников. Расширению круга общения детей способствует возможность естественного пополнения клубного сообщества новыми приглашенными на заседание клуба интересными для общения людьми (представителями разных профессий, творческими личностями и т.д.)

Успешность работы семейного клуба и реализация его развивающего социализирующего влияния будет зависеть от следующих условий:

- Знание и понимание ребенка взрослыми участниками общения, его образовательных и личностных возможностей и потребностей.
- Наличие благоприятного психологического климата общения, эмоционального комфорта.
- Профессиональная готовность педагога к общению с родителями, компетентность в области развития коммуникативных умений детей.
- Педагогическое внимание к проблемам развития речи детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Леонтьев А.А. Деятельность и общение // Вопросы философии, 1979. №2. С. 38-43
2. Сомкова О.Н. образовательная область «Речевое развитие» Как работать по программе «Детство»: учебно-методическое пособие. - СПб.: «ООО Издательство Детство-Пресс», 2017. 160 с.
3. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека: учебник для студентов высших учебных заведений. – 3-е изд., испр. и доп. М.: Academia: Смысл, 2007. 526 с.
4. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. Под редакцией Рузской А.Г., Москва - Воронеж, 2007. 383 с.
5. Дядюнова И.А. Научно-практические основы эффективной социализации ребенка в условиях семейного клуба / Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. Нижний Новгород, 2008. - <https://elibrary.ru/item.asp?id=15926008>

THE COMMUNICATIVE COMPONENT OF PRESCHOOLER SOCIALIZATION: PROBLEMS AND CONDITIONS OF FORMATION

© 2020

O.N. Somkova, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the department preschool pedagogy
*Russian State Pedagogical University named A.I. Herzen, St. Petersburg (Russia),
somon06@rambler.ru*

УДК 159.944:37.015.323

ПРОЯВЛЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

© 2020

Д.А. Тарасова, психолог
МБДОУ № 269, Красноярск (Россия), dasha_19_09@mail.ru
О.В. Волкова, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры клинической психологии и психотерапии с курсом ПО
*ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет»,
Красноярск (Россия), ms.olesyavolkova@mail.ru*

В современное время проблема сохранения психического здоровья педагога в дошкольном образовательном учреждении стала особенно острой. Повышаются требования со стороны общества к личности педагога, его роли в образовательном процессе. Такая ситуация потенциально содержит в себе увеличение нервно-психического напряжения человека, что приводит к возникновению невротических расстройств, психосоматических заболеваний. Профессиональный труд воспитателя отличается высокая эмоциональная загруженность, и, как следствие этого, с увеличением стажа педагоги испытывают «педагогический кризис», «истощение», «выгорание» [7, С. 30-40].

Профессиональное и эмоциональное выгорание является одним из основных феноменов связанных с деятельностью «человек-человек». От психического здоровья педагога зависит и психическое здоровье его воспитанников. Для того, чтобы обеспечить и поддерживать высокий уровень деятельности педагогического персонала в образовательных учреждениях, необходимо обратить внимание на такой психологический аспект, как эмоциональное выгорание педагогов, работающих с детьми раннего и дошкольного возраста в группах компенсирующей направленности.

Актуальность исследования состоит в том, что современный педагог призван решать задачи, требующие серьезных педагогических усилий. Освоение нового содержания, форм и методов обучения, поиски эффективных путей воспитания, необходимость учитывать очень быстрые изменения, происходящие в обществе и информационном поле деятельности, все это под силу лишь психологически здоровому, профессионально компетентному, творчески работающему педагогу.

Учитывая выше сказанное и сформулировав целостное понимание выделенного явления, было решено экспериментально изучить проблему профессионального выгорания у педагогов.

С целью изучения особенностей проявления синдрома эмоционального выгорания

(СЭВ) у педагогов дошкольного образовательного учреждения компенсирующей направленности было проведено исследование с использованием следующих методик:

- Анкета экспресс-диагностика эмоционального выгорания у педагогов (О.Л. Гончарова).

- Диагностика уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко (2004 г.);

А также, решены такие поставленные задачи, как:

- подбор диагностического инструментария для определения фазы эмоционального выгорания и выраженности тех или иных симптомов по каждой фазе;

- анализ проявления синдрома эмоционального выгорания у педагогов дошкольного образовательного учреждения компенсирующей направленности, имеющих разный возраст и педагогический стаж.

Общая выборка для исследования составила 30 педагогов МБДОУ №269 г. Красноярск. Это педагоги, имеющие разный педагогический стаж и возраст, среди них есть воспитатели, музыкальные руководители, старший воспитатель, инструктор по физической культуре, педагог-психолог и учителя-логопеды.

Критерии включения и не включения из исследования представлены в таблице 1 – Критерии включения и не включения.

Параметры	Критерий включения	Критерий не включения
Возраст	от 21 до 67 лет	до 21 и старше 67
Пол	Ж	М
Наличие психопатологии	-	+
Профессия	Сотрудники МБДОУ №269 компенсирующей направленности	Лица, не являющиеся сотрудниками ДОУ
Согласие на участие в исследовании	Подписано информированное согласие	Отказ от участия в исследовании

Во время проведения первичной беседы испытуемыми было подписано информированное согласие на участие в исследовании и собраны анамнестические данные, что позволило составить сводную таблицу, где указаны фамилия и имя испытуемого, возраст на момент обследования и общий педагогический стаж работы, после чего, каждому испытуемому был присвоен свой порядковый номер, что в свою очередь, позволяет сохранить принцип конфиденциальности исследования, и было проведено анкетирование «Экспресс-диагностика эмоционального выгорания у педагогов» (О.Л.Гончарова), которое определяет самооценку профессионального и эмоционального выгорания сотрудника дошкольного образовательного учреждения компенсирующей направленности. После сбора основных сведений о испытуемых, была проведена диагностика уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко (2004г.).

Для определения самооценки уровня эмоционального выгорания сотрудников дошкольного образовательного учреждения компенсирующей направленности в ходе первичной беседы с сотрудниками (30 человек по выборке) было проведено анкетирование «Анкета экспресс-диагностика эмоционального выгорания у педагогов» (О.Л. Гончарова), результаты которого показали, что у 15% опрошенных отмечается высокий уровень эмоционального выгорания, 40% имеют средний уровень, 45% опрошенных выявлен низкий уровень выгорания.

Анализируя данные, полученные в ходе проведения анкетирования, мы выявили,

что педагоги дошкольного образовательного учреждения компенсирующей направленности отмечают у себя эмоциональное истощение и испытывают психологический дискомфорт при выполнении своих профессиональных обязанностей.

С целью выявления уровня эмоционального выгорания, разработки и апробация программы коррекции профессионального и эмоционального выгорания сотрудников дошкольного образовательного учреждения компенсирующей направленности была использована методика «Диагностики уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко (2004г).

По результатам исследования (в выборке 30 человек) был проведён качественный и количественный анализ результатов и определены уровни эмоционального выгорания в процентном соотношении (Рисунок 1 – Уровни эмоционального выгорания). По графику мы видим, что у 20% испытуемых выявлен сформировавшийся синдром эмоционального выгорания, формирующийся синдром эмоционального выгорания выявлен у 37% испытуемых и у 43% испытуемых синдром эмоционального выгорания не сформировался.

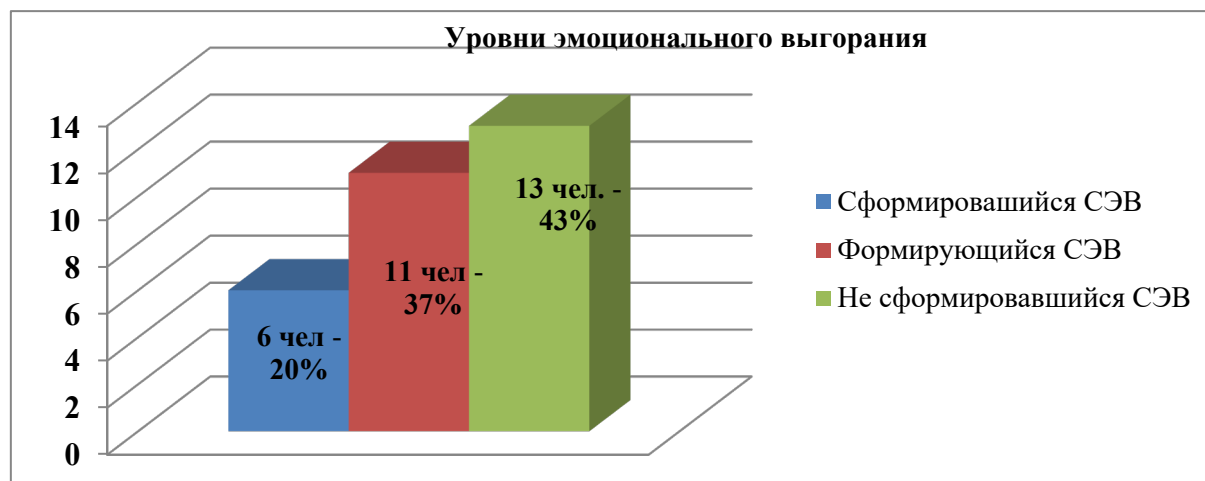


Рисунок 1 – Уровни эмоционального выгорания сотрудников дошкольного образовательного учреждения компенсирующей направленности

Анализ результатов, полученных по методике В.В. Бойко, показал, что по степени эмоционального выгорания мы можем выделить 2 основных группы испытуемых, для которых будет разработана и апробирована программа коррекции профессионального и эмоционального выгорания: это группы с признаками эмоционального выгорания (20% испытуемых) – группа 1 и группа с формирующимися признаками эмоционального выгорания (37% испытуемых, 11 человек) – группа 2.

Также, важно, отметить, что среди основных показателей по формированию синдрома эмоционального выгорания, были определены фазы, процент формирования которых ярко выражен (Рисунок 2 – Сформировавшиеся фазы эмоционального выгорания).

Как мы видим из графика, фаза «резистенции» сформировалась у 67% испытуемых (20 человек). Данная фаза характеризуется сопротивлением, не принятием нарастающего стресса, подверженный этому синдрому педагог стремится к психологическому комфорту и по этому старается снизить давление внешних факторов. Следующей, по показателям, является фаза «истощения» - выявленный процент составил 20% испытуемых (7 человек). Фаза «истощения» характеризуется оскудением психических ресурсов, снижением эмоционального тонуса, которое наступает вследствие того, что

проявленное сопротивление оказалось неэффективным. И, наконец, фаза «напряжения» сформировалась лишь у 13% испытуемых, что составило – 4 человека от общей выборки 30 человек. Она в свою очередь является основополагающим пусковым механизмом в формировании эмоционального выгорания. Нервное (тревожное) напряжение для педагога создаёт дестабилизирующая обстановка, повышенная ответственность, хроническая психоэмоциональная атмосфера и трудность контингента, с которым приходится сталкиваться ежедневно. Само напряжение имеет динамический характер, что обуславливается изматывающим постоянством или усилением психотравмирующих факторов.

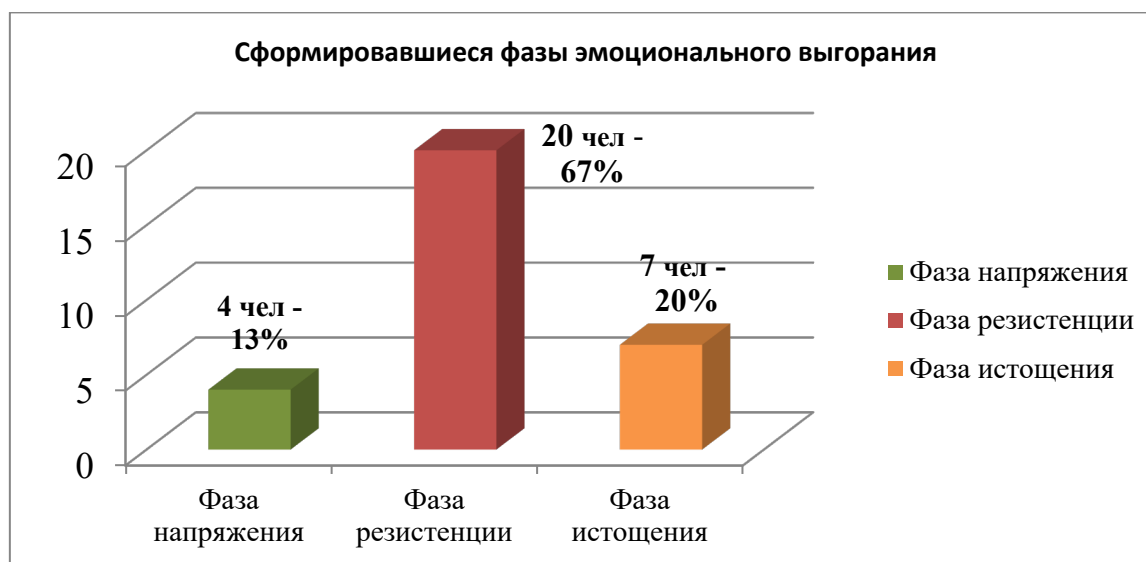


Рисунок 2 – сформировавшиеся фазы эмоционального выгорания сотрудников дошкольного образовательного учреждения компенсирующей направленности

Таким образом, мы видим, что наибольшее число сотрудников дошкольного образовательного учреждения компенсирующей направленности находится в фазе «резистенции», т.е. сопротивления, не принятия и лишь у 20% сформирована фаза «истощения». Данный факт является показательным для проведения коррекционной работы и говорит о том, что для большего количества педагогов проделанная коррекционная работа будет эффективной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белякова М.А. Исследование особенностей эмоционального «Выгорания» педагогов ДООУ в условиях введения ФГОС дошкольного образования // Проблемы современной науки и образования. – 2014.–N7. –С 17-22.
2. Бойко В.В. Социально–психологический климат коллектива и личность / В.В. Бойко, А.Г. Ковалев, В.Н. Панферов. – Спб.: Питер, 2009. – 207с.
3. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М.: Наука, 2010. – 154 с.
4. Водопьянова Н.Е. Исследование профессиональных деформаций представителей профессий, относящихся к типу «человек – человек» / Н.Е. Водопьянова, Н.С. Ковальчук. – СПб.: СПбГУ, 2008. – 154 с.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536с.
6. Гроза И.В. Влияние возраста и стажа педагога на эмоциональное выгорание

// Современные наукоемкие технологии. – 2009. – № 10. – С. 63-54. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=25757> (дата обращения 06.06.2020).

7. Емельянова М.Н. Эмоциональное выгорание воспитателя: симптомы, причины, способы преодоления // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2014. – № 7. – С. 30-40.

8. Котова Е.В. Профилактика синдрома эмоционального выгорания. учебное пособие. – Красноярск. гос. пед. Ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2013. – 76 с.

9. Маслач К. Диагностика профессионального выгорания / К. Маслач, С. Джексон. – СПб.: Питер, 2001. – 528 с.

10. МКБ-10 ВОЗ. Международная классификация болезней. 10-й пересмотр. Классификация клинических и поведенческих расстройств.

11. Клинические описания и указания по диагностике / Под ред. Ю.Л. Нуллера, С.Ю. Циркина. – М.: Медицина, 2007. – 644 с.

12. Профессиональный стандарт педагога / Министерство Труда и социальной защиты Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>(дата обращения: 10.06.2020)

13. Рогинская Т.Н. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – N 3. – С. 85-95.

14. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ // СПС КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 06.06.2020)

15. Штумф В.О. Причины и проявления эмоционального выгорания педагогов: учебное пособие. – Красноярск: Красноярск. гос. пед. Ун-т им. В.П. Астафьева, 2014. – 104с.

MANIFESTATION OF EMOTIONAL BURNOUT TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF COMPENSATING ORIENTATION

© 2020

D.A. Tarasova, psychologist of Preschool educational institution

Kindergarten № 269, Krasnoyarsk (Russia), dasha_19_09@mail.ru

O.V. Volkova, Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of Clinical psychology and psychotherapy department

Krasnoyarsk state medical university, Krasnoyarsk (Russia), ms.olesyavolkova@mail.ru

УДК 37.01

СОЗДАНИЕ МАКЕТА В СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЗРОСЛОГО И ДЕТЕЙ

© 2020

М.Е. Черных, воспитатель

*МКДОУ ЦРР - д/с «Золотой петушок», г. Слободской Кировская область (Россия),
Zolotoi_petushek@mail.ru*

Федеральный Государственный Образовательный Стандарт в дошкольном образовании направлен на создание оптимальных условий для развития детей дошкольного возраста в современных условиях, реализации права ребенка на доступное, качественное образование. Наряду с традиционными методиками для интеллектуального развития детей в дошкольных организациях используются инновационные педагогические технологии. Одним из перспективных способов развития является макетирование [2].

Макетирование - это творческая конструктивная деятельность детей, создание специального игрового пространства. Макет - это результат конструктивно-творческой деятельности и очень привлекательное для детей игровое пространство. Макет может быть:

- напольным, и тогда он имеет более крупные конструкционные объемы;
- настольным, тогда размер ограничивается размером стола или его части; - подиум (на специальных подставках-подиумах);
- настенным в виде объемных предметных картин с передним предметным планом, а задний - картина.

С точки зрения Н.Коротковой, макет является не только центральным элементом, организующим предметную среду для игры с мелкими игрушками, но и связующим звеном разных форм взросло – детской и свободной детской активности (чтения художественных текстов, продуктивной деятельности, сюжетной игры). Таким образом, макет должен занять достойное место в ряду технологий реализации содержания тематического комплекса и в его предметно - игровой среде.

Необходимо выделить требования к созданию макета в совместной деятельности взрослого и детей.

1. Макет – фиксированная конструкция. Он должен быть устойчив и легко перемещаться с места на место.

2. Макет должен быть удобным в обращении, доступен дошкольникам для свободного выбора и игры.

3. Макеты должны быть эстетически оформлены.

В создании макета участвуют и дети, и взрослые. В ходе работы по созданию макетов выделяю несколько этапов:

1) Предварительная работа, которая включает в себя обогащение личного опыта детей (проведение бесед, рассматривание картин, и иллюстраций, прогулки и экскурсии, чтение художественной литературы и т.д.) и подготовку материала для создания макета.

2) Изготовление основы макета и наполнение его предметным материалом. Это этап включает элементы конструирования и художественно-изобразительного творчества в виде скульптурного моделирования из пластических материалов, формирование представлений о природных и культурных ландшафтах, искусстве архитектуры. Персонажи, дополнительные элементы, антураж, которые являются неотъемлемой

частью макета и позволяют превратить его в игровое пространство, изготавливаются в процессе совместной продуктивной деятельности детей и взрослых из бумаги, картона, проволоки, пластилина, соленого теста, природного и бросового материалов. В процессе создания макета каждый ребенок может выбирать наиболее привлекательный для него вид деятельности (конструирование, моделирование, лепку, аппликацию и т.д.).

Важно отметить, что на этом этапе уже начинается процесс игры с макетом.

3) Игра с макетом – созданное игровое пространство дополняется новым предметным материалом, используются предметы-заместители. Совместно с детьми придумываем рассказы или сказки, которые в дальнейшем служат игровыми сюжетами.

Тему макета определяем в соответствии с календарно- тематическим планированием («Времена года», «Север», «Ферма»), событиями («На поле боя», «Новогоднее чудо», «Соборная площадь»), интересами детей «Берёзовая роща», «Зоопарк», «Детская площадка»).

В рамках тематической недели «Осень» изготовили макет «Времена года». В макете использован бросовый и природный материал (деревья из бумаги, листья из гербария и др.), который передает яркие золотые краски этого времени года.

При подготовке к важному событию для нашей страны 75 – летию Великой Победы изготовили макет «На поле боя». Использование разнообразного бросового материала помогло создать военные действия далёких лет: танки изготовлены из спичечных коробков, самолеты из подарочной бумаги, блиндаж из шитых мешочков с песком и др.

С учётом интересов детей создали макет любимого места отдыха детей и родителей «детская площадка». Использовали в создании макета продукты творческой деятельности детей по лепке из пластилина, мелкие игрушки киндер-сюрпризов. Создали качели из бросового материала – палочек от мороженого и пластиковых пробок, скамейки из коробок от сока.

Необходимо отметить, что все объекты не прикреплены к макетам, поэтому дети могут свободно их перемещать по всей поверхности, по своему замыслу.

Таким образом, в процессе макетирования развиваются интегративные качества личности ребенка: эмоциональная отзывчивость, любознательность, активность, умение взаимодействовать со взрослыми и сверстниками и другие. Без сомнения, игровые макеты представляют огромный интерес для познавательной деятельности ребенка. Не менее интересным для детей, является, возможность дополнить макет, внести свою лепту в создание нового мира. Важно, чтобы результаты совместного творчества не пылились на полках, а использовались как в самостоятельной детской игре, так и в процессе непосредственно образовательной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Калмыкова Н.В., Максимова И.А. Макетирование из бумаги и картона. – Издательство «КДУ». - 2010, с.88.
2. Клевцова М.Н. Макетирование в детском саду / М.Н. Клевцова, С.Ф. Ходеева // Молодой ученый. - 2017. - № 36.

CREATING A LAYOUT IN COLLABORATION ADULTS AND CHILDREN

© 2020

M.E. Chernykh, educator

Kindergarten «Zolotoy petushok», Slobodskoy, Kirov region (Russia),

zolotoi_petushok@mail.ru

УДК 376

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

© 2020

Т.В. Шевырёва, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального дефектологического образования

АНО ВО «Российский новый университет», Москва (Россия), tatiana.v.sh@yandex.ru

Т.В. Алабина, аспирант кафедры олигофренопедагогики и специальной психологии дефектологического факультета Института детства

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Москва (Россия), tatyana-alabina@yandex.ru

О.В. Дорошенко, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой специального дефектологического образования

АНО ВО «Российский новый университет», Москва (Россия), doroshenko_oksana@mail.ru

Исследование посвящено возможностям использования сказкотерапии как способу развития основ экологической культуры у дошкольников с интеллектуальными нарушениями.

Были сформулированы следующие исследовательские вопросы:

- 1) Каковы экологические представления у дошкольников с умственной отсталостью;
- 2) Каковы возможности сказкотерапии как технологии формирования экологических представлений у умственно отсталых дошкольников.

Актуальность изучения специфики экологического воспитания дошкольников с умственной отсталостью на современном этапе развития образования обусловлено признанием роли экологического воспитания в развитии общества как основного условия сохранения его благополучия. Такие международные организации как ЮНЕСКО и ЮНЕП ставят вопрос о повсеместном введении занятий по экологическому образованию для жителей всей планеты. В Российской Федерации ведущим направлением государственной политики в области экологии признано формирование системы непрерывного экологического образования начиная уже с дошкольных учреждений. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования не ориентирует напрямую педагогов на экологическое воспитание, но в то же время предусматривает развитие у дошкольников эмоционально-ценностного восприятия мира природы через знакомство с природными объектами [5].

Однако, несмотря на признанную необходимость экологического воспитания дошкольников с умственной отсталостью, сегодня все еще недостаточно изучены пути организации данного процесса. Особенно востребованной является разработка программ педагогической работы с детьми с интеллектуальными нарушениями. Отсутствует целостное представление о возможностях сказкотерапии в достижении задачи экологического воспитания дошкольников с умственной отсталостью [15, с. 224-229].

Проблеме воспитания любви к природе у детей с недостатками умственного развития придавали особое значение В.В. Воронкова, А.Н. Граборов, Г.М. Дульнев, И.Г. Еременко, Т.М. Лифанова, Т.В. Маркова, Н.Л. Морозова, Т.И. Пороцкая, Л.С. Стожок, Л.В. Кмытюк, Е.А. Стребелева, А.В. Усвайская, Т.В. Шевырева, К.П. Ягодковский и др.

Необходимость формирования у умственно отсталых детей элементарных экологических знаний и представлений подчеркивалась также в работах В.В. Воронковой,

Т.Н. Головиной, И.А. Гребенниковой, Е.А. Ковалевой, И.В. Кабелко, Т.С. Никандровой, Т.В. Шевыревой и др., где затрагивались вопросы необходимости специально направленного педагогического руководства формированием и развитием экологически воспитанной личности. Среди зарубежных авторов вопрос развития экологических знаний младших школьников затрагивали С.G. Basile, L. Domka, J. Fraser, R. Gupta, M.E. Krasny и др.

По мнению А.В. Усвайской ключевое внимание при реализации мер экологического воспитания младших школьников с умственной отсталостью должно уделяться формированию у них бережного отношения ко всему живому, которое должно проявляться в трех аспектах. Во-первых, в регулировании своего поведения по отношению к животным и растениям. Во-вторых, в сформированной потребности охранять природу. В-третьих, в осознании ответственности за преобразование окружающего мира [13].

Т.В. Маркова, Т. В. Шевырева, Ю. А. Костенкова в качестве ключевой задачи экологического воспитания называли формирование экологической компетентности младших школьников, где компетентность понимается как результат образовательной подготовки, отражающий способность учащихся применять знания, умения и успешно действовать на основе имеющегося практического опыта [10, с. 126.].

В рамках программы Е.Н. Соломиной, Т.В. Шевыревой «Естествознание», ориентированной на детей коррекционных классов, акцент делался на последовательном введении экологических знаний в общий каркас представлений о мире младшего школьника. Задания в рамках данной программы составлены таким образом, что позволяют не только закреплять новую информацию, но и расширяют представления умственно отсталых учащихся, способствуют формированию системы экологических понятий. [16].

Рассматривая экологическое воспитание, следует отметить, что в Примерной адаптированной основной образовательной программе дошкольного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (2019 г.) Е.А. Екжановой и Е.А. Стребелевой значимое место было отведено созданию первоначальных представлений у обучающихся о человеке, о здоровом образе жизни как необходимых элементах экологической культуры [12]. Указывается, что основная задача ознакомления с окружающим миром состоит в том, чтобы сформировать у детей целостное восприятие и представление о различных предметах и явлениях окружающей действительности.

Алабина Т.В., анализируя современное состояние экологического образования умственно отсталых дошкольников, пришла к выводу, что экологическое воспитание может быть реализовано в разных аспектах через все образовательные области стандарта дошкольного образования, при этом оно носит универсальный характер и обеспечивает становление у детей основ экологической культуры, как комплекса личностных качеств, обеспечивающих ответственное отношение к природе, умение правильно взаимодействовать с ней [1].

Каким бы путем ни достигалось расширение представлений об окружающем мире, авторы солидарны, что оно обогащает чувственный опыт ребенка – учит его быть внимательным к тому, что его окружает: смотреть и видеть, слушать и слышать, осязывать и осязаться. В ходе ознакомления с предметным миром у обучающихся формируются представления о живом и неживом мире, о взаимосвязи и взаимозависимости объектов и явлений природы. Особое внимание обращается на зависимость жизни и деятельности человека от природных условий в постоянно меняющейся природной среде.

Экологическая культура как результат экологического воспитания должна стать качественным новообразованием личности умственно отсталых дошкольников, так как она

включает всю совокупность сознания, эмоционально-чувственной и деятельностной сфер личности [14]. Однако, по мнению Т.В. Шевыревой, дети с умственной отсталостью могут испытывать «значительные трудности в овладении природоведческих знаний и умений, раскрытии связи природы и человека» [17]. Для создания благоприятных условий экологического воспитания таких школьников необходима разработка и внедрение в педагогический процесс специальных образовательных программ.

В настоящее время в педагогике идет поиск новых подходов в экологическом воспитании для развития и становления экологической культуры личности как результата экологического воспитания. Перспективным представляется реализация экологического воспитания дошкольников средствами арт-терапии, а именно сказкотерапии. Кратко опишем роль сказки в данном процессе.

Основная особенность метода сказкотерапии заключается в том, что дошкольники познают объект в ходе практической деятельности с ним. Осуществляемые ребенком практические действия выполняют познавательную, ориентировочно-исследовательскую функцию, создавая условия, в которых раскрывается содержание данного объекта [3].

В России метод сказкотерапии начал зарождаться только с начала 90-х годов, приверженцы метода - И.В. Вачков, Д.Ю. Соколов, С.К. Нартова-Бочавер - первыми заговорили о результативности данной методики. По их мнению, именно сказкотерапия помогает решению личностно-эмоциональных и поведенческих проблем обучающихся и может применяться при коррекции агрессивного, тревожного состояния, побеждая застенчивость и неуверенность в поведении.

По мнению самого авторитетного на сегодняшний день сказкотерапевта Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, сказкотерапия – это прежде всего набор различных способов «передачи знаний о духовном пути души и социальной реализации человека», и кроме того это воспитательная система, сообразная духовной природе человека [7]. Также и такие исследователи, как А.И. Захаров, В.С. Мухина, А.М. Прихожан уверены, что именно сказкотерапия лучше всего помогает бороться с детскими страхами. По мнению И.В. Вачкова, сказкотерапия позволяет развить самосознание, стать самим собой и построить доверительные отношения с окружающими [2].

Эффективность воздействия метода сказкотерапии на детей определяется совокупностью следующих педагогических условий:

- 1) Диалогическое взаимодействие педагога, детей дошкольного и младшего школьного возраста и их родителей.
- 2) Организация игрового пространства, которая способствует наличию комфортной, доброжелательной атмосферы, отказ со стороны воспитателя от высказывания неприятных оценок и критики в адрес ребенка.
- 3) Создание эмоционально-творческой среды.
- 4) Систематический показ личного примера креативного подхода к разрешению проблем, наличие возможностей для упражнения и практики.

Сказки природоведческого содержания интересные для детей, особенно авторские, имеющие научную познавательную основу, отражают реальные связи и зависимости в природе. В них научное содержание органически связано с художественным словом, что способствует с одной стороны формированию у детей представлений о природных объектах и связи между ними, а с другой – воспитывает чувство ценностного отношения к природе, любви и красоте [4].

Воспитание положительного эмоционально-ценностного отношения к природе, формирование естественно-экологической компетенции детей возможно через примене-

ние различных эколого-педагогических технологий, среди которых, по мнению многих ученых (М. Князева и Е. Безносюк) [8], авторская сказка имеет важное значения.

Особенно актуальным представляется образовательный потенциал экологических сказок как особого вида детских сказок. Экологические сказки могут быть авторскими, литературными, а также их могут сочинять сами дети на актуальные экологические темы.

Выделяют 3 вида экологических сказок:

- 1) сказки о неживой природе;
- 2) сказки о взаимоотношениях живых существ между собой и с неживой природой;
- 3) сказки о воздействии человека на окружающую среду.

Самое главное, что объединяет экологические сказки – это торжество доброты, справедливости и красоты в мире, где жизнь строится по вечным и непреложным законам экологии: законам взаимодействия и разумного общежития. В современной дошкольном учреждении педагоги и воспитанники активно сочиняют экологические сказки самостоятельно [11].

Экологическая сказка – явление уникальное. Ни один жанр не дает возможности в такой мере задуматься о мере своей ответственности перед всеми живыми организмами и неживой средой на нашей земле. В экологической сказке ненавязчиво, в форме игры даются детям знания. Краткость, простота сюжета, конкретность и в конце сказки – вывод, а иногда - вопрос для поддержания диалога с маленькими слушателями. Не всегда есть возможность понаблюдать за жизнью диких животных или отправиться в путешествие, увидеть своими глазами рассвет или подводное царство. А экологическая сказка дает такую возможность благодаря хорошо развитому у детей-дошкольников воображению.

По мнению профессионалов, именно в экологических сказках удастся наиболее полно использовать средства эмоционального воздействия на ребенка. Через сказки удастся привить не только любовь к природе, но и осознание необходимости ее охраны, гражданской ответственности. И еще: экологическая сказка способствует распространению научных знаний о природе.

Назначение экологических сказок – научить детей понимать природу и беречь ее. Экологическое воспитание должно начинаться с самого раннего детства и продолжаться в течение всего периода обучения в школе. Для детей наиболее понятно изложение материала в форме сказок, которые пробуждают не только ум, но и чувства, что очень важно. Воспитанники не столько должны выучить основные экологические понятия, сколько проникнуться уважением ко всему живому, полюбить природу». [9].

Проведенный нами эксперимент по выявлению уровня сформированности экологических представлений и анализ полученных результатов позволил сделать вывод о недостаточном уровне сформированности экологических знаний у дошкольников с умственной отсталостью. Были выделены следующие особенности имеющих у детей представлений о природе:

- знания дошкольников с умственной отсталостью отличаются фрагментарностью, неточностью, не отражают взаимоотношений, существующих между объектами и явлениями окружающего их мира;

- наибольшую трудность для детей с умственной отсталостью представляет осмысление и объяснение причинно-следственных зависимостей, ценностных основ заботы о природе;

- экологические знания имеют ограниченный характер, познавательное отношение отличается неустойчивостью, что выражается в отсутствии его элементов в практической деятельности.

В целом было установлено, что дошкольники с умственной отсталостью недостаточно знают о природных явлениях, у них отсутствует интерес к познанию живой и неживой природы, нет эмоциональной вовлеченности в заботу об окружающей среде.

Нами была разработана и апробирована программа по экологическому воспитанию дошкольников с умственной отсталостью средствами сказкотерапии, цель которой состояла в повышении качества экологических знаний у дошкольников с умственной отсталостью посредством применения метода сказкотерапии.

При разработке программы мы исходили из установки, что декларативные требования охранять природу или передача детям простой суммы экологических знаний о природных закономерностях будут малоэффективны. Поэтому для закрепления знаний у детей мы опирались на деятельностный подход в педагогике [3, 5]. Также мы придерживались принципа баланса между объемом транслируемых естественнонаучных знаний о природе и мерами, направленными на развитие положительного эмоционального отношения к ее явлениям [6].

В качестве ключевых принципов отбора материала были использованы принципы, разработанные Т.В. Шевыревой для учащихся с нарушением интеллекта [16]:

- принцип научности и доступности учебного материала младшим школьникам;
- принцип гуманистичности, ориентированный на развитие у детей ценностей гуманного отношения ко всему живому;
- принцип прогностичности, состоящий в том, что изучение материала поможет обучающимся научиться прогнозировать свои действия относительно объектов живой и неживой природы;
- принцип деятельности, заключающийся в возможности реализовывать полученные знания на практике в различных формах доступной школьникам активности;
- принцип системности, фиксирующий значение комплексного использования учебного материала;
- принцип преемственности, означающий опору на знания, полученные младшими школьниками во время обучения в дошкольных учреждениях образования.

Вся активность в разработанной программе была поделена согласно следующим блокам, аналогичным тем, что реализуются в данной учебной организации:

1. Эколого-просветительский блок внеурочных мероприятий – направлены на расширение объема экологических знаний у детей, на формирование экологического мышления, понимания остроты существующих проблем.

2. Эколого-практический блок – ориентирован на выполнении действий, закрепляющих имеющиеся у детей экологические знания.

3. Эколого-исследовательский блок – ориентирован на формирование социальных и личностных компетенций, исследовательских навыков на основе имеющихся у ребенка экологических знаний. Данный блок предусматривает мероприятия, ставящие задачу включения знаний в практическую исследовательскую деятельность младших школьников с целью стимулирования у них интереса к самостоятельному познанию окружающей среды.

4. Эколого-творческий блок – направлен на развитие творческих задатков и креативного отношения к решению экологических проблем.

Отметим, что на всех этапах работы со сказкой с дошкольниками с умственной отсталостью использовались следующие педагогические технологии:

- вопросы на понимание сюжета сказки: Кто является главными героями сказки? Кто из героев как поступает? К каким последствиям приводят их поступки?

- дискуссия по ключевым моментам сюжета сказки: Почему они ведут себя таким образом? Хорошо или плохо ведут себя герои? Что бы вы могли посоветовать каждому герою? Какие выводы можно сделать из сказки? Как бы вы поступили на месте героев?

- беседа по темам, близким сюжету сказки: «Что значит заботиться о природе», «Средства охраны окружающей среды», «Работа экологов» и др. Такие беседы призваны расширить кругозор детей, сформировать у них ценностное отношение к природе, стимулировать к постановке собственных исследовательских и познавательных вопросов об окружающем мире.

Сформулируем несколько рекомендаций для педагогов, которые могут помочь усовершенствовать работу с детьми с умственной отсталостью.

1) Использовать сказки, интересные детям и подходящие им по уровню когнитивного развития.

2) Сопровождать работу со сказкой точными инструкциями: объяснять, что и зачем нужно делать; для стимулирования интереса дошкольников к сказке задействовать визуальные каналы получения информации через демонстрацию иллюстраций к сказкам, мультипликационных фильмов, презентаций и др.

3) Не допускать пассивности ребенка, стремиться включать всех детей в различные активности (игры по мотивам сказки, дискуссии, творческие задания).

4) Повышать собственную педагогическую компетентность в области использования сказкотерапии для экологического воспитания детей с умственной отсталостью.

5) Создавать на занятиях психологически комфортную обстановку, поддерживать позитивный эмоциональный настрой обучающихся.

6) Наладить работу с родителями детей с целью расширения репертуара сказок, известных детям; проводить консультации с родителями, направленные на совершенствование умений использовать сказку с целями экологического воспитания.

Результаты проведенного исследования, могут быть направлены на повышение уровня экологического воспитания умственно отсталых дошкольников и младших школьников; материалы исследования могут послужить основанием для дальнейшей исследовательской работы по вопросу экологического воспитания детей с умственной отсталостью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алабина Т.В. Формирование основ экологической культуры у умственно отсталых дошкольников на современном этапе вида // Специальное образование. 2020. - № 2(58). - С. 5-17.
2. Вачков И.В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. М.: Ось-89, 2007. 189 с.
3. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 6. С. 26–32.
4. Гирус Э.В. Природные основы экологической культуры. М., 2013. С. 23-43.
5. Давыдов В.В. Психологические проблемы процессы обучения младших школьников // Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Под ред. Д.И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное. М.: Институт практической психологии, 1996. С. 144–263.
6. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону: «Феникс», 2006. 480 с.

7. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии. СПб.: Речь, 2010. 176 с.
8. Князева М., Безносюк Е. Психотерапия фольклором // ОБЖ. Основы безопасности жизни. 2002. № 2. С. 27–30
9. Короткова Л.Д. «Сказкотерапия в школе» Методические рекомендации. М.: ЦГЛ, 2006. 144 с.
10. Маркова Т.В., Шевырева Т.В., Костенкова Ю.А. Компетентностный подход в образовании учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Наука и школа. 2014. № 3. С. 125–128.
11. Реан А.А., Бородовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. М., 2012. 137 с.
12. Стребелева Е.А., Екжанова Е.А. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с интеллектуальными / М-во образования и науки Рос. Федерации. М. : Просвещение, 2019. 352с.
13. Усвайская О.В. Изучение природы в младших классах вспомогательной школы (третий кл.): метод. рекомендации для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. М.: МГПИ, 1978. 108 с.
14. Цветкова И.В. Теоретические и методические основы экологического воспитания младших школьников во внеурочное время: Дис. канд. пед. наук. М., 1999. 185 с.
15. Черноусова Н.В. Введение элементов экологического воспитания в процесс формирования социально-адаптивных навыков у детей-сирот с нарушением интеллекта // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). Пермь: Меркурий, 2015. С. 224–229.
16. Шевырева Т.В., Соломина Е.Н. Методика обучения в специальной коррекционной школе 8 вида: Естествознание. Учебно-методическое пособие для бакалавров специального (дефектологического) образования по профилю «Олигофренопедагогика». М.: МГПУ, 2014. 100 с.
17. Шевырева Т.В. Организация экологического образования в специальных коррекционных школах VIII вида // Коррекционная педагогика. 2005. № 1. С. 33–37.
18. Шевырева Т.В. Формирование нравственно-экологической культуры учащихся специальных общеобразовательных коррекционных школ VIII вида // Научные труды V Серия: психолого-педагогические науки. М.: Прометей, 2001. С. 492–500.
19. Basile C.G. Environmental Education as a Catalyst for Transfer of Learning in Young Children // Journal of Environmental Education. 2000. Vol. 32. No 1. P. 21–27.
20. Domka L. Environmental education at preschool // International Research in Geographical and Environmental Education. 2004. Vol. 13. No 3. P. 258–263.
21. Fraser J., Gupta R., Krasny M.E. Practitioners' Perspective on the Purpose of Environmental Education // Environmental Education Research. 2015. Vol. 21. No 5. P. 777–800.

**FORMATION OF THE FOUNDATIONS OF ECOLOGICAL CULTURE
IN MENTALLY RETARDED PRESCHOOLERS BY MEANS OF ART THERAPY**

© 2020

T.V. Shevyreva, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department
of special defectological education

Russian new University, Moscow (Russia), tatiana.v.sh@yandex.ru

T.V. Alabina, post-graduate student of the Department of Oligophrenopedagogics and special
psychology of the defectological faculty Of the Institute of childhood

Moscow state pedagogical University, Moscow (Russia), tatyana-alabina@yandex.ru

O.V. Doroshenko, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, head
of the Department of special defectological education

Russian new University, Moscow (Russia), doroshenko_oxsan@mail.ru

СЕКЦИЯ 2. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

УДК 37.01

ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА: КАУЗАЛЬНАЯ АТРИБУЦИЯ И КАУЗАЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА ¹

© 2020

А. Ф. Ануфриев, доктор психологических наук, профессор кафедры
«Психологии труда и психологического консультирования»
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,
Москва (Россия), alexfedob@yandex.ru

Решая задачи, возникающие в учебно-воспитательном процессе, педагог-психолог так или иначе учитывает индивидуальные психологические особенности учеников и поэтому он является диагностом. При этом он решает два вида практических диагностических задач – оценочные и причинные. В оценочных задачах определяется наличие/отсутствие или степень выраженности той или иной психологической особенности. В причинных задачах – определение действующей причины среди наиболее вероятных причин.

К оценочным задачам в системе образования относятся: диагностика психологической готовности к школе, контроль за интеллектуальным и личностным развитием учащихся, отбор в специальные классы и школы (с углубленным изучением некоторых предметов) и др. К причинным задачам в системе образования относятся выявление причин разнообразных проблем межличностного взаимодействия (конфликтных отношений между учащимися и учителями, отсутствия взаимодействия среди школьников), трудностей в учебной деятельности, неуспеваемости, отклонений в поведении детей и др.

При решении оценочных и причинных диагностических задач осуществляется процесс распознавания, который предполагает по внешним признакам определение психологических особенностей ученика. Однако распознавание как оценка и распознавание как поиск причин состояния обследуемого – это разные познавательные процессы. Первый представляет собой относительно простую познавательную процедуру (в предельном случае формализованную), связанную с применением диагностических методик. Л.С. Выготский, говоря о недопустимости экономии мышления при построении диагностического заключения, определял процедуру как то, что «... получается автоматическим путем независимо от мыслительной обработки» [1, с. 3]. Простота такой процедуры обусловлена тем, что любая диагностическая методика обязательно имеет четкую инструкцию по ее применению, включающую способ ее проведения, регистрации полученных эмпирических данных, их интерпретации. При этом следует отметить, что в некоторых случаях, например, при использовании проективных методик, интерпретация полученных данных оказывается достаточно вариативной, что, однако, не меняет общего вывода о характере диагностической процедуры. Распознавание как поиск причин имеющейся феноменологии обследуемого – это сложная познавательно-практическая

¹ *Статья выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (заявка № 20-013-00283 «Диагностическое мышление педагога-психолога»)*

мыслительная деятельность, диагностическое мышление. Оно включает такие этапы, как анализ запроса, сбор и анализ данных анамнеза (что думают об ученике педагоги, классный руководитель, родители, сам он о себе и т.п.), построение резюме по феноменологии, в котором выбираются наиболее важные полученные сведения об обследуемом, выдвижение гипотез, их проверка с помощью применения диагностических методик или посредством сбора дополнительных данных анамнеза, построение диагностического заключения, сбор данных катамнеза и сопоставление их с построенным диагностическим заключением. Большая сложность распознавания как поиска причин имеющегося неблагополучия по сравнению с распознаванием как оценкой заключается также в том, что распознавание как поиск причин включает в себя на одном из этапов диагностического процесса решение оценочных задач (на этапе проверки гипотез с помощью имеющихся методик) в то время как распознавание как оценочная процедура не предполагает установления причин феноменологических характеристик обследуемого, указанных в запросе на их определение.

Описание процесса решения причинных (причинно-следственных) задач дается в двух теориях – каузальной атрибуции и каузальной психодиагностики. Каузальная атрибуция (приписывание причин) – это феномен межличностного восприятия. Понятие каузальной атрибуции предложено в социальной психологии. Необходимость его введения в научную психологию объясняется тем, что люди, взаимодействуя друг с другом, стремятся к познанию причин поведения партнера по общению и взаимодействию, а более широко имеют потребность в установлении причинных зависимостей окружающего их мира. Процесс атрибуции служит для того, чтобы придать смысл окружающему. Человек стремится к формированию непротиворечивой и связной картины мира. Без такой картины окружающее становится непонятным, угрожающим, непредсказуемым. В теории каузальной атрибуции осуществляется объяснение, приписывание причин действий другого человека или самого себя в условиях дефицита информации о действительных причинах выполняемых действий.

Первая модель атрибуции была разработана Фрицем Хайдером [2]. Он исходил из того, что для приписывания причины в каждом конкретном случае, необходимо знать возможные типы причин. Автор выделял два вида причин - личностные и коренящиеся в среде. В первом случае причина приписывается действию субъекта, а во втором – обстоятельствам. Гарольд Келли [3], изучая наиболее распространенные типы объяснений, используемые обычными людьми в процессе межличностного восприятия, приходит к выводу о необходимости дополнения классификации Г.Хайдера причинами, лежащими в партнере по взаимодействию.

При объяснении поведения с помощью теорий каузальной атрибуции называются следующие характерные признаки:

- 1) бесконечность причинного ряда. Рассматриваются цепочки причинно-следственных связей. Любое событие является следствием какой-либо причины, а сама она, в свою очередь, выступает в качестве следствия для другой причины.
- 2) выделение типичных причин. Обычный человек опирается на типологию причин;
- 3) применение «человеком с улицы», обычным человеком в процессе межличностного восприятия методов, которые являются сходными с теми, которые применяются в науке. Соглашаясь с мнением Ф.Хайдера, что используемый обычным человеком причинный анализ является "своего рода аналогией экспериментальных методов", Г.Келли считает, что выводы, которые делают обычные люди, объясняя события, основываются на той же логике, что и выводы ученых при создании своих

теорий [3, с. 129].

Теория каузальной психодиагностики изучает психологические закономерности протекания и формирования мыслительной диагностической деятельности, т.е. диагностического мышления, при решении причинно-следственных диагностических задач [4]. Данная теория является составной частью каузальной психодиагностики, которая отличается от психометрической и клинической психодиагностики.

Сторонники психометрического подхода считают, что научная дисциплина психодиагностика предназначена для разработки и применения специальных средств деятельности психолога-диагноста – психодиагностических методик, тестов [5; 6; 7]. Применение их позволяет определить состояние психологических особенностей человека (их наличие/ отсутствие или степень выраженности), повысить точность их оценки. Психометрическая диагностика опирается на естественно-научный подход к познанию, который предполагает, что объектом познания является природная реальность, «объективный мир вещей», не обладающих сознанием. Другая особенность естественно-научного познания состоит в том, что оно ориентировано на монологическую форму. Психометрическая диагностика ориентирована на решение оценочных задач. Вследствие того что решение причинно-следственных задач включает в качестве составной части оценочные задачи, при решении причинных задач психометрический подход позволяет повысить эффективность целостного диагностического процесса. Однако это возможно только на одном из его этапов – на этапе проверки гипотез. Остальные этапы диагностического процесса осуществляются на интуитивной основе. Поэтому психометрический подход применим в ограниченном объеме при работе педагога-психолога, направленной на выявление причин трудностей в общении, обучении, поведении учащихся.

Сторонники клинического подхода [8; 9; 10] стремятся избежать расчленения личности на изолированные показатели, опираются на качественный анализ и интуицию, стремятся собрать большое количество данных, относящихся к одному «случаю» из многообразных источников информации за счет анамнеза, нестандартизированного наблюдения, беседы, ряда проективных техник. Важной стороной клинического подхода является доверие к «субъективному суждению», а также «видение» клиента в его целостности. Недостаток клинического подхода в чрезмерной интуитивности. Он может применяться при работе с трудностями общения, обучения, поведения, отклонениями в нравственном развитии лишь при проверке гипотезы о наличии или отсутствии патологии и не распространяться на трудности в пределах медицинской нормы.

Каузальная психодиагностика опирается на социально-гуманитарный и естественно-научный подходы. Особенности социально-гуманитарного познания – направленность на человека, наличие со-субъектных отношений между познаваемой реальностью (обследуемым) и самим познающим индивидуумом (диагностом), активность со-субъекта, наличие у него сознания, ориентация на диалоговую форму, понимание смысла изучаемого явления, неизбежность внесения диагностом «своего субъективного мира в понимание психической реальности другого человека» [11].

Поскольку каузальная психодиагностика ориентируется на социально-гуманитарный подход к познанию и предполагает со-субъектные отношения между диагностом и обследуемым (педагогом-психологом и клиентом), взаимодействие между участниками диагностического процесса можно рассматривать как феномен межличностного восприятия. При этом активность со стороны клиента основывается на

теории каузальной атрибуции, а активность со стороны педагога-психолога – на теории решения причинно-следственных диагностических задач.

Теория каузальной психодиагностики является теоретической основой «живой» познавательно-практической мыслительной диагностической деятельности педагога-психолога. Структуру научных основ каузальной психодиагностики образуют четыре компонента – гностический, семиотический, технический, деонтологический. В первом случае характеризуются этапы диагностического процесса, диагностическое мышление психолога, способы решения диагностических задач, виды диагностических ошибок, обусловленных операционной стороной мышления. В семиотическом компоненте содержатся типичные запросы, жалобы, отклонения и их причины. В техническом компоненте дается описание диагностических методик, их классификация, требования к научно-обоснованным методикам, а в деонтологическом – описание способов взаимодействия диагноста с обследуемым, техник установления психологического контакта, этических принципов поведения участников диагностического процесса.

Для оптимизации диагностического процесса в теории каузальной психодиагностики разрабатываются и используются специальные средства диагностической деятельности педагога-психолога: типологии запросов, связанных с определением причин имеющихся проблем и трудностей клиента, схемы психологической детерминации, психодиагностические таблицы, диагностические алгоритмы.

Теории каузальной атрибуции и каузальной психодиагностики, объясняющие причины поведения человека в процессе межличностного общения и взаимодействия, имеют как сходные черты, так и существенные различия. При объяснении поведения с помощью указанных теорий общими являются два фундаментальных принципа – ориентация на принцип бесконечного причинного ряда (цепочки причинно-следственных связей) и принцип использования типичных причин. В последнем случае речь идет о том, что и обычный человек, и профессиональный диагност используют уже известную им типологию причин.

Различия между рассматриваемыми теориями заключаются в следующем. В теории каузальной атрибуции субъектом диагностической деятельности является наивный психолог, «человек с улицы», а в теории каузальной психодиагностики – профессиональный психолог. Теория каузальной атрибуции изучает атрибутивные процессы житейской психологии, наивные причинные объяснения обычных людей, а теория каузальной диагностики рассматривает научные причинные объяснения межличностного восприятия и взаимодействия людей. В теории каузальной атрибуции источником типологии причин является индивидуальный опыт простого человека и давление социума, в котором он живет, а в теории каузальной психодиагностики типы и вероятность причин выявляются в процессе специальных научных исследований, в которых принимают участие сотни и тысячи людей.

Теория каузальной атрибуции исходит из того, что в повседневной жизни человек редко использует научно выверенную методологию, в то время как в теории каузальной диагностики причинный анализ опирается именно на нее. В теории каузальной атрибуции изучается процесс *приписывания* причин, правильность которых не проверяется, а в теории каузальной диагностики изучается процесс *установления* причин, предполагающий обязательную проверку их правильности. В теории каузальной атрибуции проведение причинного анализа осуществляется непосредственно, без использования специальных средств причинного анализа, в то время как в теории

каузальной диагностики причинный анализ опосредован специальными средствами, разработанными на основе научных методов.

И наконец, теория каузальной атрибуции изучает как обычно протекает причинный анализ у рядового человека, а в теории каузальной диагностики изучаются предельные возможности имеющего вероятностную природу причинного анализа, правильность которого проверяется соответствием принятым критериям точности в современной науке. Можно также добавить, что теория каузальной атрибуции имеет дело с познавательной ситуацией, характеризующейся гораздо большей степенью неопределенности, чем познавательная ситуация, в которой протекает диагностический процесс, описываемый теорией каузальной диагностики. Это объясняется использованием при выявлении причин поведения человека указанных выше специальных средств диагностический деятельности субъекта диагностики, которые снижают степень ее неопределенности.

Из проведенного анализа объяснения поведения человека с помощью двух рассмотренных теорий в процессе межличностного восприятия в ситуации, когда один их партнеров по общению является наивным, а другой профессиональным психологом, вытекает два важных следствия. Прежде всего педагог-психолог (психолог-диагност) должен учитывать, что у его клиента в процессе межличностного взаимодействия в диагностической ситуации существует своя типология причин поведения, которая основывается либо на его индивидуальном прошлом опыте взаимодействия с другими людьми, либо на его наивных представлениях о профессии психолога. Именно с точки зрения этой типологии или представлений он будет приписывать причины поведения психологу в диагностической ситуации и оценивать его действия. Тем самым он способствует или препятствует как установлению психологического контакта между двумя субъектами диагностического процесса, так и реализации самого диагностического процесса, направленного на выявление причин имеющихся у обследуемого клиента трудностей и на оказание ему психологической помощи педагогом-психологом. Другое следствие из проведенного анализа двух теорий, связанных с решением причинно-следственных диагностических задач, состоит в том, что в настоящее время именно теория каузальной психодиагностики имеет значительные ресурсы для повышения эффективности профессиональной деятельности педагога-психолога за счет улучшения его профессиональной подготовки. Среди путей повышения качества подготовки и повышения квалификации педагога-психолога на основе теории каузальной диагностики следует назвать совершенствование содержания лекционного курса психодиагностики, практикума по психодиагностике, диагностической психолого-педагогической практики. С точки зрения теории каузальной диагностики курс психодиагностики должен знакомить не только с наиболее известными методиками, предназначенными для диагностики межличностных отношений, когнитивной сферы, личности участников диагностического процесса, не только с психометрическими требованиями к диагностическим методикам и с областями их практического применения и не только с процедурой разработки тестов. Центральное место в курсе психодиагностики должно занимать содержание диагностического процесса при решении причинно-следственных диагностических задач, включающих в качестве составной части оценочные задачи: диагностическое мышление субъекта диагностики, психологическая семиотика, построение диагностического заключения о причинах имеющихся проблем и трудностей клиента, а также построение и использование специальных средств каузальной психодиагностики. Более широко

основное место в подготовке педагога-психолога должны занимать научные основы решения причинно-следственных диагностических задач.

Имея в виду совершенствование содержания практикума по психодиагностике с точки зрения теории каузальной психодиагностики следует отметить, что он должен включать в себя не только решение оценочных задач и формирование умений по применению диагностических методик (традиционный практикум), но также решение причинно-следственных задач и формирование умений по применению специальных средств диагностической деятельности педагога-психолога, а также тренировку в решении причинно-следственных диагностических задач и формирование диагностического мышления педагога-психолога. Что касается диагностической психолого-педагогической практики, то с точки зрения теории каузальной психодиагностики целью ее должно быть получение опыта решения не только оценочных диагностических задач, связанных с применением диагностических методик, но и получение опыта решения причинно-следственных диагностических задач, приобретение соответствующих умений и навыков, а также умений формулировать мероприятия по оказанию психологической помощи на основе построенного диагностического заключения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собрание сочинений: в 6 т. Т.5. М., 1983. – С.257 – 321.
2. Почебут Л.Г. Социальная психология. СПб: Питер, 2017. 400 с.
3. Келли Г. Процесс каузальной атрибуции / Современная зарубежная социальная психология / под ред. Андреевой Г.М., Богомоловой Н.Н., Петровской Л.А. М.: МГУ, 1984. С. 127-137.
4. Ануфриев А.Ф. Психодиагностика: основы решения диагностических задач. М.: Ось-89, 2013. 144 с.
5. Психологическая диагностика / под ред. Акимовой М.К., Гуревича К.М. - 3-е изд., перераб. и доп. СПб: Питер, 2003. 650 с.
6. Носс И.Н. Психодиагностика. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2014. 500 с.
7. Шмелев А.Г. Психодиагностика личностных черт. СПб: Речь, 2002. 472 с.
8. Кулганов В.А. и др. Основы клинической психологии. СПб: Питер, 2013. 455 с.
9. Херсонский Б.Г. Клиническая психодиагностика мышления. М.: Смысл, 2019. 287 с.
10. Яньшин П.В. Клиническая психодиагностика личности. СПб: Речь, 2007. 318 с.
11. Зинченко В.П., Мамардашвили М.К. Проблема объективного метода в психологии // Вопросы философии. 1977. С.109 – 125.

THEORIES OF CAUSAL ATTRIBUTION AND DIAGNOSTICS AND DIAGNOSTIC THINKING OF A TEACHER-PSYCHOLOGIST

© 2020

A.F. Anufriev, doctor of psychology sciences, professor of the department
«Labor Psychology and Psychological Counseling»
Moscow state pedagogical university, Moscow (Russia), alexfedo6@yandex.ru

УДК 37.01

О НЕКОТОРЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ ЗАНЯТИЙ ЗАНИМАТЕЛЬНОЙ И РАЗВИВАЮЩЕЙ МАТЕМАТИКОЙ С УЧАЩИМИСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

© 2020

В.Л. Дильман, доктор физико-математических наук, заведующий кафедрой
«Математический анализ и методика преподавания математики»

*ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (национальный
исследовательский университет)», Челябинск (Россия), dilman49@mail.ru*

Для развития оригинального творческого мышления человека требуется, чтобы он с ранних школьных лет в том или ином виде занимался умственной творческой деятельностью. Проблема развития и наработки опыта такой деятельности у школьника является во всем мире одной из наиболее актуальных задач образования, хоть и относится к числу «вечных» проблем. В настоящее время в нашей стране её значимость только усугубляется повсеместным внедрением тестовых систем контроля знаний и ЕГЭ, никак не стимулирующих творческой активности учащихся и не способствующих воспитанию современной активной творчески мыслящей инициативной личности.

Эффективным средством развития творческого стиля мышления школьников, тренировки в их творческой работе является систематическое решение ими нестандартных и занимательных задач по математике: задач логического цикла, арифметическо-комбинаторных, геометрическо-комбинаторных. Такие занятия развивают у учащихся потребность в умственной деятельности, повышают их культуру мышления, развивают и усиливают их инициативу и самостоятельность.

Нет необходимости доказывать важность воспитания интереса к математике у учащихся начальной школы. Эта работа в форме игры и соревнования детей между собой оказывает позитивное влияние на развитие у младших школьников сообразительности, наблюдательности, памяти, способности анализировать, собранности и реакции, духа коллективизма и соперничества.

Привлечение детей младшего и среднего школьного возраста к творческой интеллектуальной деятельности наталкивается на ряд проблем не только методического и организационного характера, но и трудностей, связанных с возрастными физическими, психологическими, гендерными и интеллектуальными особенностями ребенка [1-3]. Серьёзной и трудной задачей педагога, работающего с ребенком 7-12 лет, является воспитание у последнего устойчивого интереса к умственной деятельности.

Для проведения занятий младших школьников математикой, выходящей за рамки школьной программы, есть кое-какая литература (вряд ли в достаточном количестве). Это, главным образом, либо бессистемно собранные сборники занимательных задач вневозрастной направленности [4–8, и др.], либо пособия, адресованные детям начальной школы, где занимательность является основой подбора задач, но не прослеживается в этих работах какая-то тематическая схема. Более систематичные пособия, причем в большинстве высокого качества, существуют, и их немало, но, как правило, они адресованы учащимся из более старших возрастных групп [9–14, 1, и др.]. Методических разработок для организации систематичных занятий, адаптированных к возрастным особенностям учащихся младших классов, в настоящий момент явно недостаточно [3, 15–22]. Отметим еще работы [1, 23, 24].

Занятия, о которых речь, могут проводиться во внеурочное время в школе, в других

учреждениях для детей, на «семейно-соседском» уровне и как угодно. Занимательные задачи можно решать на математических кружках, использовать их в различных конкурсах, олимпиадах, викторинах. Особенно эффективно проведение занятий и других учебно-развлекательных мероприятий в летних математических лагерях за пределами города [25], где сочетание занимательного отдыха и изучение предмета не сдерживается необходимостью посещать другие занятия и выполнять домашние задания, а занятия играми и спортом во второй половине дня дают возможность школьникам быстро восстанавливаться физически и психологически и быть готовым к новым занятиям математикой.

Методический аспект

Прежде всего должны быть сформулированы *цели* занятий занимательной и развивающей математикой с учащимися начальных классов. Они могут быть разные. Приведём три основных, на наш взгляд, варианта.

1. Воспитание у учащихся серьёзного интереса к предмету и развитие у них основ знаний, умений и владений в трех основных направлениях, которые условно можно назвать «логика», «арифметика (действия с числами и числовыми множествами, в том числе комбинаторика)» и «геометрия (работа с фигурами, развитие геометрического воображения, комбинаторная геометрия и т.д., например, [19])»

В этом случае предполагается, что ребенок в дальнейшем может связать свою жизнь с соответствующей деятельностью (программирование, естественные и точные науки, инженерная деятельность, экономика).

2. Общее умственное и социальное развитие детей на «математическом» материале, воспитание умения существовать и работать в коллективе, формирование таких качеств, как самодисциплина, целеустремленность и собранность и так далее, а также повышение умственного уровня для более легкой и эффективной учёбы в школе.

Конечно, общеобразовательная школа работает на эту цель, но внеклассная деятельность дает дополнительные возможности, когда собранность и самодисциплина у школьников возникают не вследствие необходимости выполнения жестких правил, но в условиях достаточной свободы поведения, как результат возникшего интереса к умственной работе.

3. Отвлечение детей от непродуктивных занятий (компьютерных игр, виртуального общения) и бесцельного времяпровождения.

Заметим, что по ходу общения преподавателя с «контингентом» цель может быть подкорректирована и даже существенно изменена: 1-я цель может «раствориться» до 2-ой, или наоборот, 2-я «кристаллизироваться» в 1-ю. Вторая цель может обратиться в 3-ю, если выяснится, что ни детям, ни их родителям не нужно, чтобы детей целенаправленно развивали («Пусть у ребенка будет детство!»), но хорошо, если они не предоставлены сами себе, когда родители на работе.

Построение обучения и общения с детьми определяется выбранной целью. Пример «раскладки» тем по уровням трудности (классам начальной школы) имеется в [3]. В случае цели 2-го или 3-го типа можно взять книгу [15] и решать оттуда задачи. В случае цели 1-го варианта необходимо, на наш взгляд, каскадно-тематическое обучение. Это значит, что весь курс для, допустим, 3-го класса, разбит на темы. На каждом занятии – одна тема (по каждой теме одно-три занятия). На будущий год или в следующем полугодии темы повторяются на более сложном и расширенном уровне, понемногу добавляются новые темы. На каждом занятии, кроме основной темы, желательны разминка в виде устного счета и решения шуточных задач.

Остановимся подробнее на первом варианте цели. Точнее говоря, обсудим арифметический аспект. Какую-то систематизацию в «геометрии» предложить трудно. Можно просто использовать задачи из [19] и других подобных сборников. Логический аспект требует отдельного серьезного исследования (см. например, [3,16,20]), в частности, какие темы и типы задач воспринимаются детьми начальной школы.

На наш взгляд, *свободное владение действиями с числами* является основой дальнейшего успешного ненатужного изучения математики в школе, понимания обобщений и абстракций алгебры и теории функций, быстрого и правильного выполнения операций при решении примеров и текстовых задач. Разумеется, следует проводить занятия, целиком посвященные арифметике и, тем более, комбинаторике, однако еще важнее является проведение на каждом занятии арифметической разминки с устным и письменным счетом. Дети должны уверенно владеть сложением и умножением «столбиком» и делением «уголком» (можно устраивать между ними соревнование на решение таких примеров с большими числами). Кроме того, их надо постоянно учить и тренировать выполнять вычисления с натуральными числами «удобным» способом. Это – использование арифметических законов, таких, как коммутативность, например, вычислить сумму:

$$13+251+87+49, 1+2+3+\dots+9+10 \text{ или } 43+159+332-157-41-331.$$

или дистрибутивность, например, вычислить

$$58 \cdot 27 + 42 \cdot 27 \text{ или } 42 \cdot 38 + 77 \cdot 24 - 19 \cdot 38 + 77 \cdot 14,$$

или ассоциативность, например,

$$37 \cdot 18 = 37 \cdot 3 \cdot 6 = 111 \cdot 6 = 666.$$

Такого сорта примеры любой учитель может придумывать в неограниченных количествах. Это также использование всевозможных правил типа умножения двузначного числа на 11 или возведения в квадрат числа, оканчивающегося на 5 и т.п. Одновременно с обогащением методов счета следует развивать у детей арифметическую память. Надо добиться от учащихся, чтобы они выучили квадраты чисел второго десятка (в четвертом классе не рано!) и использовали их для вычисления произведений через квадрат их среднего арифметического по формуле «разность квадратов», например,

$$16 \cdot 18 = 17^2 - 1 = 289 - 1 = 288 \text{ или } 13 \cdot 17 = 15^2 - 4 = 221.$$

Занятия, посвященные арифметике, требуют задач на манипуляции с числами. Это, например, задачи на переливания; на нахождение отрезка времени с помощью различных песочных часов или, что то же, нахождение длины отрезка с помощью отрезков известных длин; задачи, где надо расставить знаки арифметических действий в последовательности цифр, чтобы получилось нужное число; задачи про количество голов и лап (ног), которые суть системы линейных уравнений с двумя неизвестными; задачи, в которых сравниваются веса или стоимости групп из данных предметов – тоже фактически системы линейных уравнений, но с несколькими переменными.

Серьезной проблемой не только в общеобразовательной школе, но и на таких занятиях является работа с дробями. Лучше всего начинать решать задачи с использованием дробей, когда эта тема уже рассмотрена в школе. В любом случае следует и на занятиях, и в виде домашнего задания, не стесняясь, давать технические упражнения на сложение и умножение дробей с небольшими знаменателями (два-три простых делителя).

Комбинаторикой является областью, пограничной между числами и логикой. Ей тоже можно заниматься в четвертом классе, причем вполне успешно. Главное, дети неплохо усваивают *правило умножения* (в случае непонимания полезно изобразить

дерево вариантов) и без мучений решают задачу типа: есть 4 тетради разных цветов, 5 карандашей разных цветов и 3 ластика разной формы. Сколькими разными способами можно выбрать набор из одного карандаша, одного ластика и одной тетради? Здесь важно объяснить, что значит «разными способами». Правило дополнения тоже может восприниматься в таком возрасте, но здесь может быть противодействие со стороны учащихся – они могут предъявлять прямые, но более длинные, способы вычисления.

Социально-психологический аспект

Важной стороной занятий является их коллективность. Группа, в которой проходит обучение, плюс преподаватель, являются той социальной средой, в которой ребенок проявляет и выражает себя как в процессе своей познавательной деятельности, так и, одновременно, в процессе общения со сверстниками и учителем.

Роль (влияние) учителя – целенаправленное создание условий для развития некоторых аспектов личности маленького (молодого) человека: творческих интеллектуальных способностей, самостоятельности, волевых качеств и целеустремленности, уверенности в себе.

Роль коллектива заключается во влиянии на воспитание характера школьника; на умение строить отношения с другими членами социума, на готовность к конкурентной борьбе, на умение работать в группе, на воспитание самоуважения и чувства собственного достоинства.

В моих занятиях с учащимися 9–10 лет была замечена следующая психологическая *гендерная* особенность.

Мальчики концентрировали своё внимание на решаемой задаче. Их отношения с преподавателем и другими школьниками строились в основном по поводу задачи:

- согласился ли учитель с решением;
- как учитель оценил решение;
- как учитель оценил прилежание (хорошая запись решения, полнота изложения, аккуратность);
- кто из других школьников раньше правильно решил задачу;
- кому учитель доверил изложение задачи на доске (это для детей начальной школы, по-видимому, важнее, чем для старших школьников);
- сколько задач решили «конкуренты», кто больше?
- какова итоговая оценка за занятие, данная учителем.

Другое дело девочки. Для них было важно привлечь внимание учителя:

- А я правильно начала решать?
- Посмотрите, у меня сегодня новая ручка.
- А можно я сотру с доски?
- Давайте скорее проверим вторую задачу из домашнего задания. Можно я пойду к доске?

Важным средством воздействия преподавателя на учащихся, тем более таких молодых, является *моральное поощрение*. Поэтому нельзя просто говорить ученику, что он неправильно решил задачу. Варианты:

- Ты придумал интересный подход, но он хорош для более трудных задач.
- У тебя абсолютно правильная идея, но немного подвело внимание.
- Сейчас у тебя арифметическая ошибка; она вкралась случайно, раньше ты их не делал.
- Решение неправильное. Сосредоточься, ты же один из лучших решателей задач!
- Ты немного поторопился. Я знаю, что ты умеешь решать такие задачи.

Кроме того, девочке можно сказать:

- Сегодня ты пришла в новом платье. Мне оно очень нравится. И дальше перечисленные варианты.

- У нас в классе все девочки красивые, но ты самая (это негромко). Кстати, хоть у тебя получился неправильный ответ, но решение правильное, вот только ...

Начиная с какого-то момента в конце занятия я ставил ученикам оценки за работу, хотя поначалу не собирался этого делать, и первые несколько занятий не ставил их. Фактически к этому вынудили сами ученики (мальчики в большей степени, чем девочки), спрашивая каждый раз, какую оценку я ставлю им за занятие (кто из них лучше, они знали сами, ревностно следя за тем, у кого больше плюсов за решенные задачи). Были использованы три оценки: 5–; 5; 5+. Мне кажется, что даже оценку 4 следует ставить с осторожностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дрозина В.В. Механизм творчества решения нестандартных задач / В.В. Дрозина, В.Л. Дильман. – М.: Бином, 2017. – 255 с.
2. Дрозина В.В. Синоптический синтез – основополагающий компонент творчества: теория и практика. Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2003.
3. Дрозина В.В. Как научить младших школьников решать нестандартные задачи. Учебное пособие / В.В. Дрозина, В.Л. Дильман, Д.А. Дрозин. – М.: Ленанд, 2016. – 240 с.
4. Бизам Д. Многоцветная логика. 175 логических задач / Д.Бизам, Я. Герцог. – М.: Мир, 1978. – 435 с.
5. Головоломки для детей и взрослых / Сост. И.Н. Кириченко. – Донецк: ИКФ «Сталкер», 1997. – 496 с.
6. Кордемский Б.А. Математическая смекалка. – М.: Госиздат. технико-теоретич. литературы, 1957. – 575 с.
7. Мочалов Л.П. Головоломки и занимательные задачи. М.: ФИЗМАТЛИТ, 2006. – 192 с.
8. Нагибин Ф.Ф. Математическая шкатулка: пособие для учащихся 4–8 классов сред. школы / Ф.Ф. Нагибин, Е.С. Канин. – 5-е изд. - М.: Просвещение, 1988. – 160 с.
9. Генкин С.А. Ленинградские математические кружки: пособие для внеклассной работы / С.А. Генкин, И.В. Итенберг, Д.В. Фомин. – Киров: Изд-во "АСА", 1994. – 272 с.
10. Горбачев Н.В. Сборник олимпиадных задач по математике. – М.: МЦНМО, 2010. – 560 с.
11. Иванов О.А. Сто олимпиадных задач для старшеклассников. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1994. – 36 с.
12. Математический кружок. Задачник первого – второго года обучения / Сост. С.В. Иванов. – СПб.: Санкт-Петербургский городской дворец творчества юных, 1993. – 66 с.
13. Прасолов В.В. Задачи по планиметрии: учеб. пособие в 2 ч. – М.: Наука: Физматлит, 1995. – Ч. 2. – 239 с.
14. Сборник задач московских математических олимпиад: пособие для внеклассной работы по математике / Сост. А.А. Леман. – М.: Просвещение, 1965. – 384 с.

15. Козлова Е.Г. Сказки и подсказки. Задачи для математического кружка. – М.: Изд-во МЦНМО, 2004. – 165 с.
16. Лихтарников, Л.М. Занимательные логические задачи (Для учащихся начальной школы). – СПб.: Лань: МИК, 1996. – 125 с.
17. Русанов В.Н. Математические олимпиады младших школьников: Кн. для учителя: Из опыта работы (в сел. р-нах). – М.: Просвещение, 1990. – 77 с.
18. Шарыгин И.Ф. Математика: задачи на смекалку: учеб. пособие для 5 – 6 классов общеобразовательных учреждений / И.Ф. Шарыгин, А.В. Шевкин. – М.: Просвещение, 1995. – 80 с.
19. Екимова М.А. Задачи на разрезание / М.А. Екимова, Г.П. Кукин. – М.: МЦНМО, 2002. – 120 с.: ил. Серия: «Секреты преподавания математики».
20. Игнатъев Е.И. В царстве смекалки, или Арифметика для всех. – Ростов-на-Дону: Кн. изд-во, 1995.
21. Кордемский Б.А. Удивительный квадрат / Б.А. Кордемский, Н.В. Русалев. – М.: Учпедгиз, 1952.
22. Кукин Г.П. Комбинаторика для начинающих, ч. 2 / Г.П. Кукин, К.Н. Воеводина, О.Б. Кузнецова, Н.А. Криса. – Омск: Омск. ун-т, 1993.
23. Дильман В.Л. Развитие у школьников опыта творческой деятельности в процессе решения олимпиадных математических задач логического цикла // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием. Ульяновск: Зебра, 2018. С. 86-90.
24. Развитие творческих способностей детей при решении занимательных математических задач на английском языке / Дильман В.Л., Хвощевская М.С. // В сборнике: Наука ЮУрГУ материалы 71-й научной конференции. Южно-Уральский государственный университет. 2019. С. 44–50.
25. Дильман В.Л. Об опыте проведения летних математических школ при подготовке школьников к математическим олимпиадам // В книге: Функциональные пространства. Дифференциальные операторы. Проблемы математического образования: тезисы докладов Пятой Международной конференции, посвящённой 95-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН, академика Европейской академии наук Л.Д. Кудрявцева. Российский университет дружбы народов, 2018. С. 341–342.

ABOUT SOME METHODOLOGICAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF ENGAGING AND DEVELOPING MATHEMATICS CLASSES WITH PRIMARY SCHOOL STUDENTS

© 2020

V.L. Dilman, doctor of physical and mathematical sciences, head of department
«Mathematical analysis and methods of teaching mathematics»
South Ural State University (Nacional Research University), Chelyabinsk (Russia),
dilman49@mail.ru

АНАЛИЗ ФАКТОРОВ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

© 2020

Л.И. Еремина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Педагогика и социальная работа»
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет
имени И.Н. Ульянова», Ульяновск (Россия), lariv73@mail.ru

Согласно основным документам об образовании (федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», федеральные государственные образовательные стандарты), исследовательская деятельность является одной из ключевых в организации процесса обучения, результатом которой выступает формирование исследовательской компетентности обучающихся.

Анализ исследований показывает, что исследовательская компетентность рассматривается как универсальная интегративная и проникающая компетентность, универсальный способ освоения той или иной области знания; как интегративное личностное образование, формирующееся в процессе обучения и исследовательской деятельности в рамках самостоятельного преобразовательно-эвристического освоения образовательной программы и научной области знаний.

С точки зрения Л.А. Казариной, исследовательская компетентность характеризуется как интегративное качество личности, предполагающее готовность и способность к продуктивному осуществлению исследовательской деятельности, в частности, в сфере гуманитарных наук. Автор раскрывает особенности формирования исследовательской компетентности учащихся профильных гуманитарных классов общеобразовательной школы через использование модульного спецкурса на основе элективных курсов гуманитарной направленности [2].

В целом, исследовательская компетентность – это теоретическая и практическая готовность обучающихся к исследовательской деятельности.

Теоретическая готовность включает в себя систему знаний о сущности, специфике и организации исследовательской деятельности.

Практическая готовность представляет собой систему умений и навыков по организации и осуществлению исследовательской деятельности

Таким образом, исследовательская компетентность характеризуется как осознанная готовность и способность самостоятельно осваивать и получать новые знания и опыт исследовательской деятельности.

Структура исследовательских компетенций обучающихся включает в себя три основных компонента: когнитивный, мотивационно-ценностный, операционно-деятельностный.

Когнитивный компонент – это система знаний об исследовательской деятельности, представленный следующими показателями: знание сущности исследовательской деятельности; знание логики и этапов исследовательской деятельности; знание критериев и показателей оценки результатов исследовательской деятельности.

Мотивационно-ценностный компонент содержит опыт переживания и позитивного отношения к исследовательской деятельности. К показателям данного компонента относятся система мотивов исследовательской деятельности; система устойчивых познавательных интересов; творческое отношение к решению исследовательских задач.

Операционно-деятельностный компонент – опыт самостоятельного исследовательского действия, состоящий из таких показателей как совокупность исследовательских умений; опыт использования исследовательских умений в учебной деятельности; опыт взаимодействия, коммуникации с субъектами исследовательской деятельности.

Для осуществления исследовательской деятельности обучающемуся необходимо владеть совокупностью умений: умение критически мыслить, умение организовывать и осуществлять исследовательскую деятельность, умение выстраивать логику и этапы работы над исследованием, умение решать нестандартные задачи, умение творчески подходить к решению проблемных задач, умение работать с различными источниками информации, умение и навыки исследовательского поиска, умение работать в команде, умение презентовать и защищать результаты исследования, умение осуществлять адекватную оценку и анализ результатов исследовательской деятельности и пр.

Для изучения факторов развития исследовательской деятельности мы использовали SWOT-анализ (strength – сила, weakness – слабость, opportunities – возможности, threats – опасности), позволяющий проанализировать данный вид деятельности, выявить и структурировать полученную информацию. Анализ факторов развития исследовательской деятельности обучающихся осуществлялся на примере университетских классов как структурного подразделения вуза; категория обучающихся – старшеклассники (учащиеся 10-11-х профильных классов).

Выделяя внутренние факторы, следует раскрыть сильные и слабые стороны развития исследовательской деятельности.

Сильные стороны: опора на компетентностный и системно-деятельностный подходы в организации исследовательской деятельности обучающихся; развитие сетевого партнерства с вузами и другими образовательными организациями; различные формы исследовательской деятельности, сложившиеся традиции научно-исследовательской работы в вузе; исследовательская деятельность обучающихся на площадках университета и базовых кафедр вуза; работа центра тьютерского сопровождения; научно-методическое обеспечение деятельности, разработанные методические рекомендации сопровождения исследовательской деятельности для педагогов, обучающихся, родителей; инфраструктура, система научно-исследовательских мероприятий и координаторы научно-исследовательской работы в вузе; включение в процесс обучения проектно-исследовательских учебных заданий практико-ориентированного характера и диагностических процедур; межпредметная тематика конкурсов исследовательских работ; проведение исследований полного цикла (от постановки проблем, генерирования идей до продвижения результатов разработок); изменения статуса обучающегося-исследователя; доминирование исследовательского метода обучения в педагогическом процессе; внутренняя среда и пространство вуза в рамках урочной и внеурочной деятельности (статьи, исследовательские проекты; семинары и пр.), через систему дополнительного образования (технопарк, исследовательские кружки, малые школьные академии при вузе и др.), в рамках участия в исследовательских мероприятиях различного уровня (форумы, фестивали, конкурсы, выставки, олимпиады и др.); активное включение и участие в научно-исследовательской деятельности вуза (НИР и НИРС): конференции, фестивали, форумы, семинары и пр.; обеспечение тесного взаимодействия со студенческими исследовательскими коллективами, с научно-исследовательскими лабораториями, научно-образовательными и научно-практическими центрами вуза.

Слабые стороны: большую часть времени в 11 классах уделяется подготовке к ЕГЭ; слабый учет интересов, запросов, актуальных проблем старшеклассников; не уделяется достаточно времени обучению старшеклассников научному поиску, организации и проведению различных видов экспериментального исследования; низкий показатель участия обучающихся в выполнении научных исследований и разработок с оплатой труда; недостаточное привлечение старшеклассников к участию в конкурсах, финансируемых проектов и грантов российских и зарубежных фондов; слабо выражена рефлексивная составляющая в исследовательской деятельности старшеклассников.

Внешние факторы позволяют раскрыть возможности и риски развития исследовательской деятельности обучающихся.

Говоря о возможностях, следует выделить такие аспекты как: процесс проектирования индивидуальных образовательных траекторий обучающихся при прогнозировании своей успешности в будущей профессиональной деятельности; использование исследовательской деятельности как организационной формы обучения в рамках определенного учебного курса; обновление содержания исследовательской деятельности обучающихся посредством перехода от учебно-исследовательской к научно-исследовательской деятельности; развитие системы поддержки и стимулирования исследовательской деятельности; рост интереса к исследовательской деятельности через участие в межвузовских и международных исследовательских программах; вариативность в выборе тематики и направлений деятельности научных объединений, исследовательских групп и кружков; расширение базы поисково-экспериментальной работы; развитие инфраструктуры исследовательской деятельности обучающихся через различные научные объединения; дальнейшее развитие научной среды через совершенствование организационно-педагогических условий развития исследовательской деятельности обучающихся в университетских классах; расширение информационных ресурсов научно-исследовательской деятельности на сайте вуза, в локальных информационных системах, в сообществах социальных сетей т.п.

Рисками развития исследовательской деятельности могут быть: формальный характер взаимодействия участников исследовательской деятельности (например, обеспечение рейтинговых показателей); повышенные требования к временным, кадровым, материально-техническим, организационно-управленческим ресурсам; внедрение сетевых форм исследований; качественное прохождение полного цикла научно-исследовательских работ; недостаточное финансирование научно-исследовательских проектов и пр.

Таким образом, проведенный SWOT-анализ послужит основой для выработки стратегии развития исследовательской деятельности обучающихся в университетских классах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Еремина Л.И. Дидактические и воспитательные системы в средней общеобразовательной школе: учебное пособие. Ульяновск: УлГПУ, 2013. 152 с.
2. Казарина Л.А. Формирование исследовательской компетентности учащихся профильных гуманитарных классов общеобразовательной школы: автореф. дис. ... кан. пед. Наук. Томск, 2016. 23 с.

ANALYSIS OF FACTORS OF DEVELOPMENT OF RESEARCH ACTIVITY OF TRAINERS

© 2020

L.I. Eremina, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department «Education and social work»
Ulyanovsk state pedagogical university named I.N. Ulyanov, Ulyanovsk (Russia), lariv73@mail.ru

УДК 37.01

ВЛИЯНИЕ ВОЛОНТЁРСТВА НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ШКОЛЬНИКОВ

© 2020

Л.Н. Ефремова, воспитатель учебного курса
ФГКОУ «Ульяновское ГСВУ МО РФ», Ульяновск (Россия), lyuda.efremova.63@mail.ru

«В сердце добровольчества (волонтерства) собраны
идеалы служения и солидарности и вера в то, что
вместе мы можем сделать этот мир лучше»
Кофи Анан, генеральный секретарь ООН

Основной задачей любого учебного заведения является подготовка выпускника к дальнейшей жизни, создание базы для его успешной социализации и адаптации к современному миру. Но не всегда это получается. Социологи встревожены, так как многие тридцатилетние, успешные и обеспеченные люди, не хотят создавать семью и иметь детей. Родители жалуются: дети ничего не хотят. Дети страдают от одиночества и непонимания. Что делать? Какие новые, неиспользованные ресурсы находить? Как научить школьников понимать себя и других, быть гибкими в общении и доносить свои мысли и чувства до тех, кто рядом?

Основными целями внеурочной деятельности по ФГОС являются создание условий для достижения учащимися необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования принимаемой обществом системы ценностей, создание условий для многогранного развития и социализации каждого учащегося, создание воспитывающей среды, обеспечивающей активизацию социальных, интеллектуальных интересов учащихся в свободное время, развитие здоровой, творчески растущей личности со сформированной гражданской ответственностью и правовым самосознанием, подготовленной к жизнедеятельности в новых условиях, способной на социально значимую практическую деятельность, реализацию добровольческих инициатив.

Современная школа имеет много ресурсов для социализации. И всё-таки есть сфера социальной активности, которая до сих пор не оценена и не используется в полной мере. Это волонтерское движение.

Волонтеры (от англ. Volunteer - доброволец) – это люди, делающие что-либо по своей воле, по согласию, а не по принуждению. Волонтерские или добровольческие организации - это свободные союзы людей, объединенных каким-либо общим специальным интересом. Их деятельность связана с благотворительностью, милосердием, не преследующая извлечения прибыли, получения оплаты и карьерного роста; получение всестороннего удовлетворения своих личных и социальных потребностей путем оказания помощи другим людям. Волонтеры поддерживают тех,

кому плохо, кто слабее или незащищённее, кому нужны помощь, тепло и сочувствие. В основе волонтерской деятельности лежит старый как мир принцип: хочешь почувствовать себя человеком — помоги другому.

Современные школьники, включаясь в волонтерскую деятельность, совершенствуют себя, формируют свою личность, своё мировоззрение и систему ценностей. Это особенно важно для тех, кто имеет низкую самооценку и проблемы в общении. Волонтерство помогает реализовать те личностные качества, которые очень часто остаются нераскрытыми в нашей повседневной жизни. Волонтерский труд может быть узким и очень специфическим, а может включать самые обычные повседневные формы участия. Он может предполагать занятость каждый день, а может - один раз в год.

Становление добровольческого движения пришлось на время распада СССР, на период, исключительно тяжелый для страны, когда кризисное общество, поняв, что организовывать его никто не спешит, стало самоорганизовываться снизу. Первые волонтерские организации начали появляться в 80–90х годах 20 века. [2]

Проблему волонтерства исследовали и отечественные (Н.А. Потапова, Н.В. Ходырева, Е. Щекова, И. Левдер, О. Фетисова, Е. Буглак, Ю.Н. Давыдов, И.Б. Роднянская), и зарубежные психологи и социологи (М. Дарли, Д. Майерс, М. Олчман, П. Джордан).

Российский социолог Е.И. Холостова подчеркивает, что волонтеры могут действовать либо неформально, работать бесплатно, как в государственных, так и частных организациях медицинской, образовательной сферы, либо социального обеспечения, или являться членами добровольческих организаций... Волонтеры в современном значении этого слова - это члены общественного объединения социальной направленности" [6].

Сейчас мы находимся в точке настоящего времени волонтерства, а волонтерское движение становится новой формой вовлечения подростков в социальную активность.

Что даёт волонтерство учащимся с проблемами в социализации?

1. Реализация того потенциала личности, который не был реализован в процессе обучения в школе, потому что благотворительная помощь – это калейдоскоп эмоций и чувств: сострадание, жалость, принятие, сочувствие, радость общения, ощущение нужности. Вначале эти чувства бывают настолько сильны, что пугают неуверенных и необщительных учащихся, но потом становятся для них необходимыми и желаемыми. У них формируется адекватная самооценка, понимание собственной значимости. Одним из главных мотивов волонтерства является потребность в высокой самооценке и оценке со стороны окружающих. Плохая успеваемость, проблемы в общении с одноклассниками способствуют снижению самооценки, что мешает проявить себя в учёбе и общении. Но участие в благотворительности приводит к пониманию своих возможностей и эмоциональное подкрепление, выражающееся в благодарности со стороны тех, кому эта помощь была оказана, позволяет закрепить новые умения и навыкам.

2. Участие в волонтерском движении помогает учащимся получить ценный опыт работы, определиться с выбором будущей профессии и, возможно, стать отправной точкой их будущей карьеры. Одно дело мечтать стать врачом, но совсем другое – приехать в больницу и в реальности увидеть, как и с кем ты потом будешь работать. Это серьёзное испытание даже для взрослого человека, но только так можно понять, способен ли ты ежедневно сталкиваться с бедой и болью, хватит ли у тебя на это физических и душевных сил? Исследования показывают, что те, кто, будучи подростками, принимали

участие в волонтерской работе, готовы продолжить этим заниматься и в более зрелом возрасте.

В школьные годы дети испытывают существенные проблемы в общении, особенно с агрессивными и самоуверенными одноклассниками. Им сложно найти «свою нишу» в классном коллективе. Участие в работе волонтерских отрядов, оказание благотворительной помощи соответствует их личностной направленности и стремлениям, позволяет найти способы самовыражения и укрепиться в правильности выбора. Подавляющее большинство волонтеров осознанно выбирает профессию в той сфере, в которой проходила их благотворительная деятельность. И мотивация на это сформирована участием в волонтерской деятельности.

3. Волонтерство помогает социально не адаптированным учащимся приобрести полезные практические навыки, которые необходимы для их дальнейшей жизни. Это не только опыт взаимодействия с разными людьми, но и навыки самоорганизации, исполнительской дисциплины, инициативности, умения отстаивать свои права. Нередко мы стесняемся что-то просить или требовать для себя лично, но когда речь идет о защите прав тех, кто нуждается в помощи, вдруг появляется смелость, уверенность в себе и необходимые знания.

Волонтерство – коллективная деятельность. Каждый волонтер – член команды, он чувствует поддержку остальных. Единство целей и возможность всегда обратиться за помощью и советом позволяет почувствовать свои силы и возможности в новых сферах деятельности.

4. Весомым мотивом участия в волонтерской деятельности является стремление найти занятие по душе и интересно организовать своё свободное время. Часто подростки говорят, что им скучно жить. Создание волонтерских отрядов в какой-то степени решает и проблему занятости. Волонтеры занимаются разнообразной деятельностью, каждый может найти себе занятие по душе и по способностям. Замкнутые и необщительные дети вначале помогают в организации помощи, сборе вещей, игрушек, подготовке мероприятий, но потом начинают проявлять инициативу, предлагать своё видение проблемы, участвовать в творческих проектах. Незаметно для себя они становятся лидерами и организаторами.

Участие в добровольческом движении положительно влияет на развитие личности школьника-волонтера, способствует его успешной социализации и адаптации в обществе. Создаются условия для формирования таких качеств, как коммуникабельность, креативность, способность к сотрудничеству, терпимость, способность понимать и сопереживать психологическое состояние другого человека, (бескорыстная забота о других).

Участвуя в волонтерской деятельности, школьники учатся ставить цели, продумывать пути их достижения, оценивать результат и находить эффективные способы решения проблемы. Это и есть те метапредметные учебные действия, формирования которых требуют от образовательного учреждения новые государственные стандарты. Значит, участие в добровольческой деятельности помогает и в учебном процессе. Многие педагоги отмечают, что, став волонтером, ребёнок начинает лучше учиться. Организация волонтерской деятельности школьников позволяет системно решать проблему вовлечения детей в социально – значимую деятельность, повысить их социальную активность.

Необходимо возобновить культуру волонтерства в российском современном обществе. Одним из путей возрождения подобной практики является введение

добровольного труда в качестве «обязательного». Следует отметить пример американской модели «добровольного принуждения». Все учащиеся американских школ, а также студенты сдают зачеты по программам так называемого «обязательного волонтерства» («mandatory volunteering»). Как говорят американцы, хотя это и нарушает убеждение о добровольности, но приучает детей к общественным ценностям, духовным мотивам труда, взаимопомощи и принятию активной жизненной позиции. Преимущество «принужденного» волонтерства среди школьников и студентов заключается в том, что вступает в силу известный психологический механизм - сдвиг мотива на цель, описанный А. Н. Леонтьевым. Вовлечение в значимую деятельность способствует сдвигу мотивов, а значит развитию личности в целом [7].

Волонтерская деятельность школьников нуждается в постоянном поощрении, так как это мотивирует их на дальнейшую работу.

Российский психолог С.В. Михайлова объясняет, что, наряду с периодической похвалой, выражением благодарности, одним из основных факторов мотивации добровольцев также является обучение, что особенно актуально для школьников. Сюда можно отнести различные тренинги, семинары, посвященные той или иной проблеме, лекции, различные обучающие занятия, "группы" и так далее. Обучение волонтеров могут проводить специалисты и сами волонтеры. «Когда добровольцы сами проводят семинары и лекции, делятся своим опытом, своими мыслями, идеями, это дает очень мощный толчок для мотивации... Вследствие того, что многие волонтеры начинают заниматься добровольческой деятельностью с целью получения знаний, данный метод мотивации будет являться для них основным» [4].

Распространение волонтерского движения среди школьников – это активный процесс, который будет развиваться в ближайшее время. Участвуя волонтером в каком-либо проекте, учащиеся повышают уровень своей компетентности, реализуют свои способности и чувствуют личную значимость. Волонтерство – хороший способ попробовать свои силы в разных сферах, получить новые знания и навыки, научиться работать в команде, брать на себя ответственность.

Таким образом, можно сделать вывод, что правильно организованная работа волонтерского движения в значительной степени влияет на социальную активность школьников, определяет дальнейшую успешную социализацию выпускников, которые позиционируют себя как значимая единица общества.

Очень важно привлекать школьников к волонтерской деятельности. Работая волонтером, они имеют возможность получить уникальный опыт: ведь так можно приобрести ценный опыт и новые знания, а также расширить кругозор, встретить единомышленников, которых волнуют те же проблемы, и быть вовлеченным в деятельность, о которой, возможно, раньше и не задумывался [7].

Вовлечение в волонтерскую деятельность открывает новые горизонты возможностей, что особенно важно для подрастающего поколения. Волонтерская работа помогает в удовлетворении таких потребностей, как контакты с новыми людьми, самоутверждение, продвижение каких-то ценностей. Волонтерство может внести в жизнь подростков разнообразие. Они участвуют в социально значимой деятельности. Это и самореализация, утверждение собственного "Я". Это и желание помогать другим людям безвозмездно, желание поделиться пережитой проблемой, жажда новых знаний. Волонтеры работают не ради материальной прибыли, а ради удовлетворения своих социальных потребностей. Субкультура волонтеров также характеризуется непринужденностью труда добровольцев. Человек может работать безвозмездно только

лишь по собственному желанию и согласию.

Волонтерские движения за последние годы всё больше и больше участвуют в жизни страны. Это показывает изменение в мировоззрении наших сограждан в сторону большего сострадания и сочувствия друг к другу. Это желание протянуть руку помощи, подставить плечо особенно важно в той ситуации, в которой наша страна сейчас оказалась с коронавирусом, когда мы столкнулись с бедой мирового масштаба. Волонтеры по всей стране проявляют истинный героизм, развозят продукты и лекарства пожилым и многодетным семьям, готовят еду для престарелых и др. Их роль огромна, и важно подчеркнуть это на законодательном уровне, оказать участникам волонтерского движения помощь во всём.

Новые поправки в Основной закон, предложенные президентом Владимиром Путиным, повысят значимость волонтерского движения. Согласно поправкам, государство будет создавать основу для системной работы по развитию добровольческого движения, поддерживать и помогать в реализации проектов.

Текст поправки в статью 114 звучит так: «Правительство Российской Федерации осуществляет меры по поддержке институтов гражданского общества, в том числе некоммерческих организаций, обеспечивает их участие в выработке и проведении государственной политики; осуществляет меры по поддержке добровольческой (волонтерской) деятельности».

Волонтерские организации уже зарекомендовали себя как объединения, выполняющие важные социальные и гуманистические задачи, их помощь востребована властью. Конституция имеет высшую юридическую силу. Значит, закрепление статуса волонтеров в основном законе станет огромным прорывом для волонтерского движения по всей России.

Поправки о поддержке волонтерства – возможность выразить благодарность всем тем, кто приходит на помощь в тяжелую минуту. Бескорыстная помощь ближнему – это самое естественное проявление человеческого в человеке.

Волонтерство – это реальная возможность человеку почувствовать себя гражданином, принять участие в социальном развитии. Поступок волонтера влечет за собой не только конкретное действие, но и положительный пример, который могут повторить окружающие.

Волонтерская деятельность может помочь увести детей с «улицы», воспитать у них чувство сострадания и милосердия, если и не облегчить, то хотя бы скрасить жизнь стариков, детей с ограниченными возможностями. Но самое главное состоит в том, что волонтеры могут найти себе занятие в каждом доме, дворе, квартире, городе, и для этого не требуется слишком больших затрат. Должно быть желание и воля. Занимаясь волонтерством, неизбежно узнаешь нечто новое, доселе неизвестное, развиваешься и наслаждаешься тем, что делаешь. И это безумно интересно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабичева А. Волонтерство: прошлое, настоящее, будущее. Сборник материалов по подготовке волонтеров. Самара 2016
2. Волонтерство // Википедия / Volonterstvo // Wikipedia ru.wikipedia.org
3. Майнагашева Ю.Е. «Волонтерство как форма социальной активности молодежи»
4. Михайлова С.В. Десять советов по работе с добровольцами руководителю общественной организации // Волонтер и общество. Волонтер и власть.
5. Самаркина И.В. Добровольчество как способ реализации инновационного

потенциала молодежи // Социальные технологии исследования. – 2010. – № 4. – С. 53-55.

6. Холостова Е.И. Волонтеры // Словарь-справочник по социальной работе / Под ред. проф. Е.И. Холостовой. - М.: Юрист, 1997. - 424с. с. 121-124.

7. Цыганкова А.В. Мотивация и участие молодёжи в волонтерской деятельности.

ИНТЕРНЕТ – РЕСУРСЫ

1. https://aif.ru/politics/constitutional_amendments/nado_podderzhat_volontyrov_popravki_v_konstituciyu_pomogut_tem_kto_sam_got

2. <https://infourok.ru/statya-vliyanie-volontyorstva-na-socializaciyu-detej-s-problemami-v-obshenii-4106580.html>

3. <https://mosaica.ru/interview/2015/09/21/ulyanovskaya-molodezh-volonterstvo-eto-pomoshch-lyudyam#hcq>

THE INFLUENCE OF VOLUNTEERING ON THE SOCIALIZATION OF SCHOOLCHILDREN

© 2020

L.N. Efremova, tutor of the training course

Ulyanovsk Guards Suvorov Military School, Ulyanovsk (Russia), lyuda.efremova.63@mail.ru

УДК 159.9.07

ВЛИЯНИЕ ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ НА РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ-СОЦИАЛЬНЫХ СИРОТ

© 2020

Т.В. Жукина, магистрант кафедры «Клиническая и специальная психология» факультета «Нейро- и патопсихология развития»

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва (Россия), jukina07@gmail.com

Подростковый возраст - сложный переходный период психологического взросления в жизни ребенка, особенно в рамках сложившегося жизненного ландшафта с его новым темпом, где подростку надо становиться «изменяющейся личностью в изменяющемся мире» [1]. Выделен ряд актуальных социальных проблем у категории подростков, воспитывающихся в рамках социальных учреждений при их вступлении во взрослую жизнь. Это отсутствие готовности к самостоятельному проживанию и самообслуживанию; не сформированность мотивационных принципов для решения жизненно-важных проблем, в том числе в жилищной сфере; пассивно — потребительское отношение к собственной жизни [22].

А ведь в этот период происходит процесс становления личности, формируются устойчивые черты характера. Поведение подростка начинает позиционироваться как осознанное. Эмоциональная неустойчивость, повышенная тревожность и возбудимость характерны для периода полового созревания. По мнению О.А.Карабановой, происходит процесс «регуляции ребенком (подростком) форм совместности и сотрудничества с социальным окружением, равно как и регуляция собственной деятельности в контексте межличностных и социальных отношений, осуществляемых на основе ориентирующих образов, что определяет зону ближайшего развития благодаря изменению чувствительности ребенка к различным социальным влияниям и сотрудничеству с

носителями компетентности»[8].

Возникает необходимость поддержки подростка со стороны взрослого, непосредственного включения сверстников в процесс формирования личности. Т.И. Шульга обращает внимание на взаимообусловленность трудностей в социальной адаптации у взрослых с психической депривацией и холодной атмосферой их воспитания в детские годы. У таких подростков происходит нарушение психоэмоциональной сферы поведения, механизмы эмоциональной регуляции формируются, однако они видоизменяются и имеют свои особенности уже в старшем возрасте. Важным фактором является формирование осознанности, которая рассматривается как свойство полноты сознания. Осознанность укрепляет эмоциональную устойчивость, способствует правильному разграничению когнитивного и аффективного опыта, устанавливает связи между мыслями, чувствами и действиями, связана с эмоциональным интеллектом, который отражает перцептивную ясность эмоциональных состояний человека [23].

Г.В. Семья подчеркивает разрушение квазизащищенности у подростка при его выходе из интерната и столкновении с реальными жизненными условиями. Она декларирует необходимость выработки у подростков, воспитывающихся вне семьи, внутренней позиции с помощью профессионально подготовленного культурного посредника. Автор подчеркивает, что с одной стороны - это процесс социального взаимодействия, а с другой— это формирование собственной позиции, образа «Я», своей линии поведения в социальной среде развития [19].

К.Н. Поливанова на основе изучения разных возрастных периодов, их кризисных моментов пришла к выводу, что в период относительной стабилизации важна роль ведущей деятельности; в период кризиса подросток осваивает новую идеальную форму. К.Н. Поливанова утверждает, что развитие самостоятельности возможно через проектную деятельность, носителем которой выступает взрослый человек, через авторское действие [16]. Так же К.Н. Поливанова говорит о доминирующей роли произвольности, которая необходима для перехода к стабильному периоду. При этом крайне важно, чтобы свойства произвольности были приобретены нужной психологической характеристикой [15].

В рамках развития устойчивой жизненной позиции и стремления к достижению успехов в различных видах деятельности, в постоянно развивающемся современном обществе, необходимо обратить внимание на проблему жизнестойкости, которая является крайне важной, так как создает основу для становления психически устойчивой личности и предохраняет от дезинтеграции и распада ценностно-мотивационной линии поведения. На этом акцентирует свое внимание Д.А. Леонтьев [10].

Формирование самостоятельности прослеживается как вектор от действия к способности. Стремление к ней является естественной и необходимой потребностью человека. Важно учитывать тот момент, что психологический профиль личности - это отношение мотивационных линий, а воля - регуляторная функция личности. Необходимость создания нового смысла действия - это основной механизм воли, по мнению В.А. Иванникова [4].

Исходя из понимания самостоятельности, как структурной составляющей личностных свойств саморегуляции, и ее стилевых особенностей, которые включают в себя целеполагание, планирование, прогнозирование собственной деятельности, встает вопрос о важности волевой регуляции поведения подростка.

Обратимся к исследованиям. Первоначально воля рассматривалась через понятия «намерение», «мотивация», «аттитюд». Р.Ассаджиоли исследует волю в процессе своей психотерапевтической работы, как акт с фазами и как качество личности. Он описывает 7

типов личности, в том числе и волевой, наделяя его мужественными чертами [2]. Ж.Нюттен говорит о мотивации в рамках концепции целостной структуры поведения человека и теории временной перспективы личности. Он подчеркивает, что воля формируется в зависимости от потребностей и мотивов. Однако, важным является процесс понимания значимости действий, взаимосвязи мотивации и когнитивных процессов. Следовательно, речь идет уже о саморегуляции поведения [14]. Немецкий психолог Х.Хекхаузен предлагает модель «Рубикон», которая была разработана вместе с Питером Голвитцером. Эта модель включает в себя следующие фазы: 1) мотивационную фазу выбора; 2) оценку по окончанию действий; 3) волевою фазу целеполагания; 4) выполнение действий. Мотивация направлена на цель, а воля действует в случае сформированности цели и намерений, встает необходимость планирования действий. Таким образом, впервые были разграничены понятия «воля» и «мотивация» [20].

В период 80-х годов прошлого века теория мотивационного поведения (Theory of Reasoned Behavior) преобразуется в теорию запланированного поведения (Theory of Planned Behavior), в которой воля заменяется значением понятия «намерение» [27]. Р. Багоцци разрабатывает модель целенаправленного поведения (Model of Goal-directed Behavior), где волевые процессы актуализируют социальные нормы [29, 199-213]. Ю. Куль рассматривает волевые процессы с точки зрения саморегуляции поведения [30]. Р. Баумейстера предлагает разграничить понятия самоконтроль и саморегуляция. Воля – это ресурс [28, 351-355]. В целом, в рассматриваемых работах нет разграничений понятий самоконтроля, саморегуляции и воли.

Была высказана гипотеза, что внутреннее психологическое регулирование собственного состояния и соотнесение его с состоянием другого человека может давать как положительную, так и отрицательную динамику в области самоконтроля [25, 326-332]. Соподчинение мотивов – это личная предрасположенность к тому или иному выбору, который мог быть осознанным с учетом социальных последствий или абсолютно не зависимым, произвольным, доходящим до уровня жребия [31, Р. 252-256]. Интерес к волевой регуляции проявляет Американская психологическая ассоциация (АРА). Стэнфордский университет вводит новый, достаточно популярный курс К. Макгонигала «Наука силы воли» [11].

М.Я. Басов анализирует волевою активность, волевые усилия и качества, а не волевою сферу, как единый целостный процесс. Он относит волю к регуляторным функциям. Воля - это психическая функция, которая развивается вместе с личностью в процессе онтогенеза [3]. По мнению Ш.Н. Чхартишвили, путь воспитания воли выражается в постепенном переходе от импульсивного поведения к волевому [21]. Селиванов понимает волю как способность личности сознательно регулировать психические направленности, а деятельность – как главную ее форму [18]. В.К. Калинин утверждает, что волевая регуляция – это мобилизация активности и ее концентрация в необходимом направлении. Волевою усилие – это механизм для осуществления регуляции [7].

По мнению О.А. Кнопкина, индивидуальный стиль процесса саморегуляции зависит от характеристик тех процессов, которые возникают в разных видах произвольной активности [9]. В.И. Моросанова, основываясь на исследованиях О.А. Кнопкина, рассматривает индивидуально-стилевые особенности саморегуляции, т.е. планирование, программирование, достижение цели. Она показывает, что они зависят от требований ситуации и от регуляторной конфигурации профессиональной деятельности [13]. Опираясь на работы А.Н. Леонтьева, В.А. Иванников говорит о волевом действии, как об

осознанном целенаправленном процессе, совершаемом человеком на основе как внешней, так и внутренней необходимости [5]. В волевой регуляции в качестве принятия решения будет задействовано мышление, поэтому необходим анализ особенностей человека с целью выявления волевых качеств личности [6].

Executive functions (регуляторные функции) рассматриваются для различных когнитивных навыков, которые позволяют вести себя адаптивно и пластично в новых ситуациях. Нейрокогнитивные процессы помогают контролировать мысли, действия. К предметному миру человек относится энергетически через формально—динамические свойства. Темперамент является базальным психологическим образованием, включающим в себя общую активность, эмоциональность, его рассматривают как многомерность памяти и интеллекта.

В структуре темперамента, по мнению В.М. Русалова, находятся различные аспекты активности, которые в свою очередь соответствуют разным аспектам мозговой активации: физической (моторной), социально-вербальной, интеллектуальной [17]. Была разработана активно-специфическая модель темперамента. Из четырехуровневой системы Анохина вывели четыре первичные свойства: выносливость, которая соответствует показателю напряженности между средой и человеком, а также с самим собой и другими людьми; пластичность - процесс переключения с одних программ на другие (соответствует третьему блоку мозга); скорость – координационный уровень подсистем организма (индивидуальный темп течения всех психических процессов) – соответствует блоку «исполнение» и эмоциональность - процесс чувствительности в момент несовпадения результата с акцептором результата действия. То есть, в трех активных сферах поведения: интеллектуальной, психомоторной и социально-вербальной рассматривается каждый параметр темперамента: эргичность (выносливость), пластичность, скорость, чувствительность [17]. Таким образом, можно было проследить уровень выносливости в психомоторной, социально-вербальной и интеллектуальной сферах поведения, моторный и социальный темп развития, степень переключения с одних форм активности на другие, рассмотреть стремление к различным способам деятельности, умение прогнозировать и предвидеть будущие события, причины и последствия определенных событий, выяснить возможности контроля своего поведения, восприимчивость к состоянию и переживаниям другого человека, к мотивациям и чувствам людей. Исходя из динамических аспектов, можно проанализировать скорость умственных процессов при осуществлении интеллектуальной деятельности, речевую активность (социальный темп), скорость моторно-двигательных операций, также недостаток или недостаток терпения в ситуациях ожидания, принятия решений. Данную систему можно представить в следующей таблице:

Интеллектуальная сфера поведения	<p>Энергетические аспекты Постоянное внимание Интеллектуальная (ментальная) выносливость ERI</p>	<p>Динамические аспекты Создании новых поведенческих программ в меняющихся ситуациях. Пластичность (легкость переключения с одних форм активности на другие) PL</p>	<p>Поведенческие ориентации Изучение причинности и вероятности событий. Вероятности/правила (способность быстро прогнозировать и предвидеть события, умение быстро распознать причины и последствия событий) PRO</p>
---	---	---	--

Социально-вербальная сфера поведения	Энергетические аспекты Общительность (социально-словесная выносливость) ERS	Динамические аспекты Скорость заранее усвоенных социально-вербальных элементов действий. Социальный Темп (темпов индивидуального поведения при выполнении вербальных задач) TMS	Поведенческие ориентации Восприимчивость к состоянию и переживаниям другого человека, к мотивации и чувствам других людей (Эмпатия-аутизм) EMP
Моторная сфера поведения	Энергетические аспекты Моторно-физическая выносливость (сила возбуждения) ERM	Динамические аспекты. Моторный темп (скорость заранее усвоенных физических элементов действий) TMM	Поведенческие ориентации Тенденция к поиску рискованных видов деятельности и необычных впечатлений, потребность в развлечениях любой ценой, физическим ощущениям и к усилению возбуждения. Поиск ощущений SS
Эмоциональные диспозиции	Самоуверенность, - утверждение текущего действия или его отсутствия. Довольность (усилитель субъективных способностей) SLF	Импульсивность недостаток терпения (контроля) в ситуациях ожидания, общения, принятия решений (усилитель скорости интеграции акта), преждевременная интеграция действий IMP	Нейротицизм (эмоциональный усилитель ориентационной мобилизации). Низкая толерантность к новизне и неопределенности, сенсорная настороженность NEU

Нам известно, что развитие воли может быть ограничено свойствами нервной системы, эмоциональными особенностями. С другой стороны, эмоции обеспечивают мобилизацию всех систем организма, а волевая регуляция мобилизует его психофизическую возможность, выполняет функцию сознательного изменения, включения или выключения эмоций. То есть обе регуляции, как эмоциональная, так и волевая могут совпадать, а могут быть диаметрально-противоположными.

Активно-специфическая модель темперамента влияет на эмоционально-волевую сферу. Анализ всех сфер деятельности дает возможность охарактеризовать возможности личности в различных сферах деятельности, выделить эмоциональные диспозиции, такие как: самоуверенность, импульсивность (недостаток терпения), нейротицизм (эмоциональный усилитель ориентационной мобилизации). Человек с высокими показателями нейротицизма и низким уровнем самоуверенности будет достаточно слабосильным. Энергетические аспекты также влияют на волевую сферу. Подростку с низкими энергетическими показателями будет трудно выдерживать нагрузки, даже при волевых усилиях. Умственная деятельность коррелирует с интеллектуальными шкалами, человек стремится к умственным нагрузкам, а значит проявляет волю и способность продолжать деятельность для достижения более высоких целей.

Для подростков, воспитывающихся в интернатных учреждениях, характерно развитие искаженной идентичности, которая обусловлена социальной депривацией. Причина – в нарушении эмоциональных привязанностей между матерью и ребенком.

Воспитанник создает мнимую иллюзию. Образ матери заменяется взаимодействием с группой детей, педагогами, системой учреждения, т.е. внешней реальностью. Дети растут без особой критики цели и ценностей своей социальной группы, они отождествляются с ней. Происходит выделение себя в категорию «Мы». Здесь ребенок чувствует себя защищенным. Другая категория – это «Они». Мир делится на «своих» и «чужих». Его познание происходит через сверстников своей группы, которые выступают равноправными партнерами. Границы «Я» становятся крайне неопределенными, сильно размытыми, не структурированными. К этому присоединяется, как правило, равнодушное отношение взрослых, работающих в социальном учреждении, что еще больше усугубляет формирование идентичности. В рамках интерната не формируются социальные роли. Подросток ищет идентичность, прямо противоположную той, которой отдают предпочтение окружающие взрослые. В качестве протеста подростки участвуют в асоциальных, криминальных уличных группах. Формируется по Э. Эриксону «негативная идентичность» [24].

Подходя к самостоятельности, как к структурной составляющей личностных свойств саморегуляции, через систему целеполагания, планирования и прогнозирования собственной деятельности, через преодоление жизненных трудностей, встает вопрос о необходимости развития инициативности, критичности и адекватной самооценки через направленную активность в деятельности путем социализации подростка [12]. Важно учитывать тот момент, что психологический профиль личности - это отношение мотивационных линий, а воля - регуляторная функция личности. Самостоятельность формируется за счет волевых усилий и развития мотивации в деятельности при социализации. Для формирования социально-компетентного поведения необходима способность взаимодействия с другими людьми. Для этого важно управление вниманием, когнитивная гибкость, сохранение позитивных отношений с другими людьми.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. С. 1. URL: [http:// psystudy.ru](http://psystudy.ru) (дата обращения: 08.02.2019). [Басов М.Я. Воля как предмет функциональной психологии, СПб.: Алетейя, 2007. 544 с.
2. Ассаджиоли Р. Семь типов личности типология психосинтеза, М. Мир Урании, 2008. 160 с.
3. Басов М.Я. Воля как предмет функциональной психологии, СПб.: Алетейя, 2007. 544 с
4. Иванников В.А. К сущности волевого поведения // Психологический журнал. 1985. Том 6. № 3. С. 47-55.
5. Иванников В.А. Основы психологии. Курс лекций, СПб.: Питер, 2010а. 336 с.
6. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции, СПб.: Питер, 2006. 208 с.
7. Калинин В.К. На путях построения теории воли // Психологический журнал. 1989б. Том 10. № 2. С. 46-56.
8. Карабанова О. А., Скрипкина Т. П. Социокультурные технологии формирования социального и индивидуального толерантного поведения // Национальный психологический журнал. - 2011. - Т. 2, № 6. - С. 34–39.
9. Кнопкин О.А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека // Вопросы психологии-2006-N3-С/38-48

10. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала / Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл, 2011. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психолог. журнал. - 2000. - Т. 21. - С. 15-25. 80 с.
11. Макгонигала К. Сила воли. Как развить и укрепить / Келли Макгонигал; пер. с англ. Ксении Чистопольской. М.: Манн, Иванов и Фербер. 2012. 320 с
12. Мирошкина М.Р., Шинина Т.В. Психолого-педагогическое сопровождение самоорганизации молодежи в социокультурном пространстве места жительства // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2011. №3 (41). С.158-162.
13. Моросанова В.И. Сагиев Р.Р. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов // Вопросы психологии 1994. №5. С. 134-141
14. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. М.: Смысл. 2004. 608 с.
15. Поливанова К. Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития / К. Н. Поливанова // Вопросы психологии. - 2006. - №4. - С. 23-
16. Поливанова К.Н., Бочавер А.А., Нисская А.К. Взросление пятиклассников: 1960-е vs 2010-е // Вопросы образования. 2017. № 2. С. 185-205.
17. Русалов В.М. и Трофимова И.Н. «О представленности типов психической деятельности в различных моделях темперамента» // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 3.
18. Селиванов В.И. Психология волевой активности. Рязань. Изд-во: РГПИ. 1974. 150 с.
19. Семья Г.В. Психологическая защищенность детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях институционализации и замещающей семьи - Психологическая наука и образование - 2009. Том. 14, № 3
20. Хекхаузен Х., Мотивация и деятельность. СПб.: Питер. 2003. 860 с.
21. Чхартишвили Ш.Н. Проблема воли в психологии // Вопросы психологии. 1967. № 4. С. 72-81
22. Шинина Т.В., Митина О.В. Разработка и апробация опросника «Готовность подростков к самостоятельной жизни»: оценка и развитие жизненных навыков // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 1. С. 50–68.
23. Шульга Т.И. Осознанность подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, как фактор психологического благополучия Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 4
24. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис, М.: Прогресс. 1996. 344 с.
25. Ackerman, J. M., Goldstein, N. J., Shapiro, J. R., Bargh, J. A. You wear me out: The vicarious depletion of self-control // Psychological Science. 2009. Vol. 20. P. 326-332
26. Ajzen I., Fishben M. Understanding attitudes and predicting social behavior, Prentice Hall: Englewood Cliffs, NJ, 1980
27. Ajzen I. From intentions to actions: a theory of planned behavior // Kuhl J., Beckmann J. (Eds.) Action control: From cognition to behavior. Berlin, 1985
28. Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. The strength model of self-control 5. Current Directions in Psychological Science. 2007. Vol 16(6). P. 351-355

29. Bagozzi, R.P., Moore D.J., Leone L. Self-Control and the Regulation of Dieting Decisions: The Role of Prefactual Attitudes, Subjective Norms, and Resistance to Temptation // Basic and Applied Social Psychology. 2004. Vol. 26. P. 199-213

30. Kuhl J. Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Selfregulatory processes and action versus state orientation // Kuhl J., Beckmann J. (Eds.) Action control: From cognition to behavior, Berlin, 1985.

31. Mischel W., Ayduk O., Berman M. G., Casey B., Gotlib I. H., Jonides J. et al. 'Willpower' over the life span: decomposing self-regulation // Social Cognitive and Affective Neuroscience. 2011. Vol. 6(2). P. 252-256

INFLUENCE OF THE VOLITIONAL SPHERE ON THE DEVELOPMENT OF INDEPENDENCE OF TEENAGERS-SOCIAL ORPHANS

© 2020

T.V. Zhukina, master's Student of the Department of Clinical and special psychology of the faculty of Neuro-and pathopsychology of development Department «Education» Moscow state psychological-pedagogical university, Moscow (Russia), jukina07@gmail.com

УДК 159.92

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ УЧЕНИКОВ МЛАДШИХ КЛАССОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

© 2020

О.А. Зайко, кандидат медицинских наук, ассистент кафедры «Анатомия человека» ФГБОУ ВО «Российский университет дружбы народов», Москва (Россия), tofairy@mail.ru

А.Д. Коняхина, студентка

ФГБОУ ВО «Российский университет дружбы народов», Москва (Россия)

В.Г. Блинова, студентка

ФГБОУ ВО «Российский университет дружбы народов», Москва (Россия)

Поступление в школу является важным моментом в жизни каждого ребенка. Он связан с новым типом отношений со сверстниками, учителем, новыми формами деятельности. Большинство личностно-ориентированных педагогических разработок направлены не только на расширение сферы познания ребенка, но и на ускорение его личностного развития, на интенсивное развитие наблюдательности, познавательных потребностей, образительности и т.п. **Актуальность** статьи заключается в том, что все эти задачи могут быть эффективно решены только в случае полноценной адаптации учащихся под руководством педагогического коллектива. В то же время проблему адаптации решает психолог школы через психодиагностическую и развивающе-коррекционную работу с учащимися, а также просветительскую и консультативную работу с родителями и учителями. **Целью** данной статьи является освещение основных проблем социально-психологической адаптации ребенка в период обучения в начальной школе.

Периодом интенсивного креативного становления личности ребенка считают младший школьный возраст, который является сенситивным для развития познавательных способностей. В этом возрасте под влиянием учебной деятельности интенсивно развивается познавательная сфера ребенка, постепенно дифференцируются учебные интересы, начинают формироваться специальные способности, младшие школьники открыты

для новой информации, любознательны. Все это актуализирует изучение особенностей формирования познавательных способностей ребенка именно в этом возрастном периоде, поскольку дает возможность найти действенные средства для формирования творческой личности.

На момент поступления в школу ребенок приобретает соответствующий уровень личностного, интеллектуального и физического развития. Режим школьных занятий требует гораздо высшего, чем в дошкольном детстве, уровня производительности поведения. Путь развития каждого ребенка индивидуален: к достижению школьного возраста дети имеют разную степень подготовки. В дошкольном возрастном периоде закладываются предпосылки учебно-познавательной активности ребенка. Следует отметить, что все этапы детского развития являются ценными, и для сохранения психического здоровья школьников нельзя ускорять переход детей с одной ступени развития на другую.

Первично важно выделить такую дефиницию в контексте исследования, как психологическая готовность к школьному обучению - это комплексная характеристика ребенка, которая раскрывает уровни развития психологических качеств и является важнейшей предпосылкой для гармоничного вхождения ребенка в новую социальную среду. Актуальной остается проблема структурных составляющих и критериев психологической готовности ребенка к школьному обучению.

Д. Эльконин подчеркивал, что при изучении детей в переходный период от дошкольного до младшего школьного возраста диагностическая схема должна включать диагностики как новообразований дошкольного возраста, так и начальных форм деятельности следующего периода [7]. Эта диагностическая схема содержит четыре этапа определения готовности ребенка к школе: общая, интеллектуальная (познавательная), мотивационно-волевая, личностно-психологическая готовности.

В старшем дошкольном возрасте происходит быстрое развитие и перестройка в работе всех физиологических систем организма ребенка (нервной, сердечно-сосудистой, эндокринной, опорно-двигательной). Основными критериями общей готовности к школьному обучению являются:

- уровень биологического развития ребенка (рост, наличие постоянных зубов);
- достаточный уровень развития психофизиологических функций организма (уровень сформированности мелкой моторики);
- состояние здоровья на момент поступления в школу (физиологическая зрелость);
- динамика заболеваемости за предыдущий год [1].

Интеллектуальная готовность ребенка к обучению в школе связана с соответствующим уровнем развития познавательной сферы ребенка. Но не только с уровнем, который достигнут: важным является фактор способности этой сферы к дальнейшему развитию, образованию высших психических функций, новых межфункциональных психологических систем. Одним из основных показателей интеллектуальной готовности детей к обучению в школе является уровень развития наглядно-образного и словесно-логического мышления. Решение многих интеллектуальных задач во время школьного обучения требует образного мышления ученика, которое формируется и развивается на основе усвоенных им обобщенных знаний о предметах, явлениях и событиях окружающего мира [2].

Мотивационно-волевая готовность ребенка к обучению в школе является важным условием готовности ребенка к постоянной работе, так как включает умение подчинять свои действия выполнению учебного задания. К концу дошкольного возраста уже сформированы основные элементы волевой готовности - внутреннего усилия, необходимого

для выполнения определенной деятельности. Ребенок способен поставить цель, принять решение, наметить план действий, выполнить его, выявить усилия для преодоления препятствий, оценить результат своего действия. Волевая готовность предполагает способность сдерживать свои импульсивные действия, сосредотачиваться на выполняемом задании, слушать речь учителя и пр. Ребенку с низким уровнем произвольности трудно осознать учебную задачу, соблюдать требования школьной жизни, сложно овладеть своими эмоциями и желаниями. Он руководствуется преимущественно ближайшими целью и задачей. [11]

Мотивационная готовность к обучению характеризуется наличием у ребенка желания учиться, сформированностью позиции будущего школьника. Г.Н. Вафина выделяет две группы мотивов учения: социальные мотивы обучения, или мотивы связанные с потребностями ребенка в общении с другими людьми, с желанием ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений; мотивы, связанные непосредственно с учебной деятельностью, или познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями [3].

Личностная готовность к школе - это готовность ребенка к новым формам общения, новому отношению к окружающему миру и самому себе, что обусловлено ситуацией обучения в школе. В самосознании ребенка выделяют две взаимосвязанные составляющие: содержательная (знания и представление о себе) и оценочная (самооценка). Содержательный и оценочный аспекты являются единственным неделимым целым. Любое суждение о себе включает и самооценку [6].

Социальная готовность ребенка к обучению в школе - умение строить взаимоотношения с взрослыми и ровесниками. Этот комплект готовности включает в себя формирование у детей качеств, благодаря которым они имели бы возможность общаться с другими детьми, учителем.

Первоклассник, который приходит в школу, хочет учиться, наблюдать, творить. Однако этот пыл исчезает уже после обучения в первом классе. Нынешнее состояние образования показывает, что 80 % детей остаются пассивными на уроке и на протяжении многих лет обучения в школе [2]. Это связано с тем, что школьная система обучения отчасти может блокировать познавательную активность детей монотонностью и однообразием уроков, а также не учитывать проблемы в социальных контактах ребенка. Исследования А.С. Крыловой показывают, что дети с высоким уровнем познавательной активности быстро проходят начальный этап интеллектуального развития и проявляют сопротивление всем видам нетворческой работы, а это очень часто оценивается учителями как упрямство и лень [5].

Приоритетными задачами обучения в начальной школе всегда было формирование у учащихся определенного количества общеучебных умений и навыков [3]. Но не стоит забывать о развитии познавательных интересов детей. Ценность познавательного интереса для развития личности состоит в том, что познавательная деятельность активизирует психические процессы личности, предоставляет ей глубокое интеллектуальное удовольствие, которое способствует эмоциональному подъему и приводит к тому, что познавательный интерес начинает выступать как важнейший мотив учебной деятельности.

Учебная деятельность в начальных классах стимулирует, прежде всего, развитие психических процессов непосредственного познания действительности - ощущение и восприятие. [10] Младшие школьники отличаются любознательностью. Они с живейшим интересом воспринимают окружающую среду, которая с каждым днем раскрывает перед ними все новые и новые стороны [5]. В этом возрасте достаточно сильна реакция на все

новое и яркое. Ребенок еще не может управлять своим вниманием, часто оказывается под влиянием внешних впечатлений. Учебная деятельность способствует формированию внимания детей. Непроизвольное внимание младшего школьника возникает благодаря образному, наглядному, яркому учебному материалу и эмоциональности его преподавания. Одна из общих особенностей данного возраста - это способность легче сосредоточиться на предметах внешнего мира, чем на собственных мыслях, и соответственно сенситивность в формировании проявлений произвольного внимания. [9] Поэтому, включаясь под руководством учителя в различные виды деятельности (игра, рисование, тренинги и т.д.), младшие школьники могут длительное время ими заниматься, проявляя необходимую для этого устойчивость внимания.

Исследователи проблемы готовности ребенка к обучению в школе считают необходимым проводить своевременную диагностику психологической готовности школьника как один из главных видов профилактики возможных трудностей в адаптации к школе, в обучении и развитии.

Экспресс-диагностика готовности ребенка к обучению в школе может быть использована под руководством психолога родителями, педагогом еще до начала учебного года или воспитателем перед выпуском детей из детского сада и поступлением в школу. [8] Принципом построения экспресс-диагностики является достаточный минимум диагностических методик, без которых невозможно определить степень готовности ребенка к обучению, это, в частности, диагностика: умственной активности ребенка; саморегуляции; фонематического слуха; словарного развития; памяти; логического мышления [4]. Диагностика данных способностей дает возможность сделать вывод о психологической готовности ребенка к обучению в школе. Последовательность проведения тестов при диагностике может определяться практическим психологом индивидуально в зависимости от эмоционального состояния каждого ребенка.

При организации приема ребенка в школу необходимо создать оптимальные, уютные, комфортные условия, способствующие появлению атмосферы доверия по общению с ребенком и родителями (стоит подумать об освещении, расположении мебели в помещении приемной комиссии, отсутствие посторонних звуков и т.д.).

Проведенный анализ сущности адаптации младших школьников показал, что данная проблема является междисциплинарной и требует комплексного решения, предусматривает налаживание тесного сотрудничества воспитателей дошкольных учебных заведений, учителей начальных классов, специалистов социально-психологической службы школы и, безусловно, родительской общественности. Каждый из этих субъектов взаимодействия с ребенком, обладая своими специфическими «рычагами» влияния на него, должен создавать условия для успешной адаптации ребенка к его новому социальному статусу школьника, способствовать предупреждению проявлений школьной дезадаптации, которая может возникать на этапе начального обучения и связана с влиянием как внешних, социальных факторов, так и индивидуально-психологических, что, в конечном итоге, будет помогать своевременному выявлению причин, которые могут провоцировать возникновение школьной дезадаптации, и действенной организации ее преодоления.

Учитывая указанное особое внимание в процессе психолого-педагогического сопровождения адаптации первоклассников к обучению приобретает специально организованная просветительская работа с родителями школьников, которая должна быть лишена всякого формализма, осуществляться обязательно и систематически.

Каждый ребенок неповторим, наделен от природы уникальными способностями, талантами и возможностями. Миссия начальной школы - помочь раскрыть и развить эти

способности и таланты. Одним из первых шагов на этом ответственном пути должно стать создание благоприятных условий для эффективной адаптации ребенка к обучению в школе, своевременное выявление и устранение причин, которые провоцируют формирование школьной дезадаптации, что позволит успешно раскрывать потенциал каждой личности.

Дальнейших исследований требует проблема влияния типа педагогического взаимодействия на успешность адаптации детей младшего школьного возраста к обучению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агеева М.А. Преемственность детского сада и школы как фактор успешной адаптации младших школьников в условиях ФГОС // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. № Т19. С. 91-95.
2. Валиулина И. Ф. Особенности адаптации первоклассников к школе // Молодой ученый. 2017. № 5 (139). С. 474-477.
3. Вафина Г.Н. Психологическая адаптация ребенка к школе // Вестник научных конференций. 2016. № 1-3 (5). С. 26-27.
4. Зайко О.А., Баснакьян К.С. Проблема воздействия тяжелых металлов на нейроны головного мозга, их разрушение и дальнейшее развитие инфантильного аутизма у детей // Детство, открытое миру. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. 2019. С. 107-110.
5. Костюнина Е.А. Помощь родителям во взаимодействии с детьми в период адаптации к школе // Молодой ученый. 2016. № 2 (106). С. 1020-1024.
6. Якубенко О.В. Возможности инновационных педагогических технологий в модернизации преподавания морфологических дисциплин / О.А Зайко, В.В. Асташов // Единство науки, образования и практике – медицине будущего. Сборник научных трудов, посвященный 110-летию со дня рождения академика АМН СССР, профессора Д.А. Жданова и 260-летию ПМГМУ им. И.М. Сеченова. 2018. С. 403-406.
7. Федосеева Е.С. Современные подходы к проблеме личностной саморегуляции младших школьников // Начальная школа плюс До и После. 2007. № 11. С. 44-48.
8. Якубенко, О.В. Организация деятельности педагога ДОУ по развитию общения со сверстниками у старших дошкольников // Дошкольное и начальное образование: проблемы, перспективы, инновации развития: материалы Международной научно-практической конференции. – Сургут, изд-во Сургутского государственного педагогического университета, 2017. – С. 128-130.
9. Эльконин Д.Б. Детская психология: 4-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 384 с.
10. Зайко О.А., Блинова В.Г. Роль сказок в развитии центров, отвечающих за эмпатию // Дошкольное и начальное образование: проблемы, перспективы, инновации развития: материалы Международной научно-практической конференции. – Сургут, изд-во Сургутского государственного педагогического университета, 2020. – С. 213-217.
11. Якубенко О.В., Зайко О.А. Нейрофизиологические основы педагогического сопровождения развития речи детей раннего возраста // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия акмеология образования: психология развития. – Т.6. – №1. – 2017. – С. 89-94.

BASIC ASPECTS OF ADAPTATION OF PUPILS OF YOUNGER CLASSES TO STUDY AT SCHOOL

© 2020

O.A. Zayko, candidate of Medical Science, assistant of department «Human Anatomy»
Peoples' Friendship University of Russia, Moscow (Russia), tofairy@mail.ru

A.D. Konyakhina, students

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow (Russia)

V.G. Blinova, students

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow (Russia)

УДК 37.034

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ДУХОВНО-ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2020

Ю.А. Копылов, кандидат педагогических наук,
профессор Российской академии естествознания

*Центр естественнонаучных основ физического воспитания, Москва (Россия),
yuko.47@mail.ru*

Е.И. Кокова, кандидат педагогических наук, доцент,

Сибирский юридический институт МВД России, Красноярск (Россия), kokovaei@mail.ru

Как показали исследования, наметилась чёткая направленность на снижение уровня культурных стремлений и общественно важных личностных характеристик, относящихся к нравственной сфере [3], что указывает на существенные изменения в глубинных структурах личности учащихся. Одним из результативных подходов к оптимизации физической деятельности в распорядке учебного дня общеобразовательной школы, которая позволит снизить указанные отрицательные явления, являются мероприятия, применяемые в системе духовно-физического воспитания (ДФВ) школьников [7]. Элементы ДФВ были распространённой практикой практически во всех древних культурах [1]. ДФВ является многофакторным процессом реализации врождённых задатков человека, обращённого на улучшение физических кондиций и интеллектуального потенциала, а также психологической стабильности и функциональных запасов организма [15]. Системными показателями ДФВ учащихся общеобразовательной школы являются [5] использование упражнений до учебных занятий, физкультурные паузы на общеобразовательных уроках, физические упражнения и подвижные игры на удлиненных переменах, а также моторная деятельность в спортивных секциях.

Использование ДФВ позволяет реализовать индивидуальные возможности учащихся, помогает адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям окружающей среды. В системе физического воспитания учащихся младшего школьного возраста ДФВ предлагается ввести как самостоятельное научное, педагогическое и социальное направление [16].

Сформулированы задачи ДФВ [17]: снижение нежелательных последствий учебной перегрузки; рост величины каждодневной двигательной активности; воспитание «школы движений» – обучение учащихся основам моторной деятельности; обучение базовым знаниям по методике самостоятельного проведения мероприятий ДФВ, формирование культурологических стремлений (КС) и социально значимых качеств личности (СЗКЛ).

Каждая форма занятий имеет свои задачи и направлена на реализацию соответствующих КС и СЗКЛ [11]. Отсутствие реализации КС и СЗКЛ тормозит рост формирования личности учащихся, что приводит к целому ряду негативных последствий, в том числе существенно снижает возможности к успешной социальной адаптации [6].

В процессе разработки структуры и содержания ДФВ опирались на психолого-педагогическую концепцию средоориентированного обучения, использующую в характеристике базового понятия «образовательная среда» [18]. основополагающей характеристикой образовательной среды является ее направленность – ориентир обучающего эффекта в определённой сфере задач, способствующих адаптации учащихся к образовательной среде. Такой подход позволяет формировать высокую мотивацию к образовательному процессу, длительное время фиксировать внимание на выполняемой деятельности и сохранять высокую учебную активность учащихся [14].

Теоретический анализ показал [2], что можно выделить следующие положения, определяющие эффективность ДФВ: целенаправленность и непрерывность; комплексный характер; индивидуальность мероприятий; сочетание двигательного и интеллектуального компонентов; наличие мотивационного аспекта при обязательном использовании принципа самостоятельности.

Система ДФВ в полной мере формирует и реализует программу развития личности школьника [10]. Основные положения обеспечения и всестороннего психофизиологического развития учащихся младшего школьного возраста средствами и методами физической культуры должны опираться на адекватные модели ДФВ и научно разработанные режимы занятий [9].

Теоретическая разработка ДФВ с выделением основных целей каждого раздела проведена на базе анализа программы личностно-центрированного физического воспитания учащихся младшего возраста [4], программы физического воспитания учащихся I-IV классов [18], а также концептуальных подходов к разработке различных форм занятий физическими упражнениями [8; 12].

Средствами ДФВ являются:

1. Воспитательные: концентрации внимания, межличностного общения, формирования черт характера, управления эмоциональным состоянием и основы нравственного поведения.

2. Оздоровительные: упражнения для укрепления дыхательной системы, для профилактики нарушений зрения и осанки, навыки выполнения самомассажа биологически активных точек, выполнение упражнений для профилактики и коррекции плоскостопия.

3. Развивающие: тренировка основных двигательных (физических) качеств (мышечной силы, быстроты движений, общей выносливости, скоростно-силовых качеств, ловкости и гибкости).

4. Образовательные: знания о значении занятий физической культурой для физического, психического и нравственного здоровья учащихся общеобразовательной школы; знания о методике развития основных двигательных качеств; навыки самостоятельного составления комплексов утренней гигиенической гимнастики, упражнений для развития основных двигательных качеств, выполнение упражнений разминки непосредственно перед тренировочным занятием различной направленности.

5. Рекреационные: умения организации и проведения подвижных игр и развлечений, самостоятельных занятий спортивными играми (футбол, волейбол, бадминтон) и другими видами спорта (по выбору); проведения лыжных прогулок и туристических походов.

6. Гигиенические: выполнение закаливающих процедур, контроля над своим функциональным состоянием, выполнение восстановительных процедур после физической работы, составление рационального режима дня, выполнение упражнений для профилактики простудных заболеваний, формирование навыков психорегуляции.

Разные мероприятия ДФВ решают специфические задачи.

I. УРОКИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ применяются с целью освоения школьниками программного материала по физической культуре и способов организации занятий ДФВ. Знания по оздоровительной физической культуре сообщаются учащимся на вводных уроках. Сведения по выполнению того или иного упражнения – по ходу урока. Освоенные теоретические знания реализуются на уроках физической культуры в двигательной деятельности. Такой подход позволяет существенно повысить уровень овладения учащимися программным материалом, поскольку теоретическая и практическая (двигательная) подготовка тесно взаимосвязаны между собой и создают в сознании ребенка единый комплекс. Основными разделами урока физической культуры являются: упражнения для развития основных двигательных качеств, для формирования правильной осанки, для профилактики нарушений зрения, для тренировки дыхания, для профилактики плоскостопия, для профилактики простудных заболеваний, для формирования навыков психорегуляции и внимания.

II. ГИМНАСТИКА ДО ЗАНЯТИЙ. Использование гимнастики до занятий решает следующие задачи.

Во-первых, реализуется задача «снятия» эмоционального возбуждения учащихся, с которым они пришли в школу. Учащиеся не способны достаточно быстро переключаться с одного вида деятельности на другой. Им сложно сразу воспринимать теоретические сведения, которые даются на общеобразовательном уроке.

Во-вторых, осуществляется быстрая подготовка организма учащихся к выполнению умственной работы. Это связано с тем, что четкое выполнение физических упражнений требует усиленной концентрации внимания и умения управлять движениями.

Содержание гимнастики до занятий. Предлагается комплекс специально подобранных упражнений в соответствии с возрастными особенностями учащихся. Все движения комплекса четко сопряжены с дыханием, выполняются плавно и замедленно.

В комплекс гимнастики до занятий входят следующие упражнения.

1. «Удаляем плохое настроение». Исходное положение – основная стойка. Со вдохом медленно поднять прямые руки вверх над головой. С резким наклоном вперед громко выкрикнуть: «Ха!», выбрасывая с воздухом плохое настроение. Повторить 2-3 раза.

2. «Мягкие пушинки». Упражнение выполняется на месте. Учащиеся выполняют движения, имитирующие полёт мягких пушинок на ветру. Движения плавные, замедленные. Выполняются полуприседы, движения руками в разных плоскостях, полунаклоны туловищем влево, вправо, вперед и назад. Время выполнения 2-3 минуты.

3. Ходьба на месте на пятках. Все мышцы расслаблены, дыхание свободное, неслышное. Выполнять 20-30 с.

4. «Листики шелестят». Исходное положение – ноги вместе. Одновременно с вдохом плавно поднять руки вверх над головой. Дыхание свободное. Представить себе дерево, крепко стоящее на земле. Поднятые вверх руки начинают плавно качаться как ветви дерева из стороны в сторону, пальчики-листки шевелятся на ветру.

5. Моргание. Моргать с частотой около 1 раза в секунду – 15-20 с.

6. Тренируем кисти. Сжимать и разжимать пальцы рук – 15-20 раз.

7. Спокойное дыхание. Исходное положение – стоя, руки вниз. Одновременно с

медленным вдохом поднять прямые руки вперед-вверх, прогнуться назад. Затем одновременно с медленным выдохом наклонится вперед, а руки, не сгибая, опустить вперед вниз. Повторить упражнение 4-6 раз.

В завершение комплекса класс произносит хором: «Мы самые сильные, самые ловкие, самые смелые! Мы никого не боимся! Мы готовы к занятиям!». Хлопают в ладоши 1-1,5 минуты.

III. ФИЗКУЛЬТУРНЫЕ МИНУТКИ. По мере появления признаков утомления у младших школьников на общеобразовательных уроках учителя начальных классов проводят с учениками физкультурные минутки. В зависимости от вида утомления учащихся (утомление зрения, утомление мелких мышц кисти при письме, общем утомлении организма) используются разные комплексы физических упражнений. Длительность выполнения физкультурных минуток составляет от 1-1,5 до 2 минут. При этом учитель начальных классов сам решает, когда нужно снять утомление у учеников, с какой частотой использовать данный комплекс физкультурной минуты. Комплексы физкультурных минуток, также как и комплекс гимнастики до занятий, разучивает с учащимися учитель физической культуры на уроках.

Содержание физкультурных минуток на общеобразовательных уроках [13].

1. Дыхательные упражнения. Цель упражнений – очистить дыхательные проходы. В положении стоя выполнить максимальный плавный вдох и резкий выдох, втягивая мышцы живота. За этим немедленно следует расслабление мышц живота и глубокий вдох. Пассивный вдох и резкий выдох чередуются непрерывно один за другим. Выполнить 10-15 дыхательных циклов.

2. Упражнения для зрения. Массаж биологически активных точек на лице. Энергично потереть ладони одна о другую, согреть их. Прижать ладони к щекам, пальцы при этом накладываются на закрытые глаза. Выполнить синхронное поглаживание двумя ладонями «от бровей вверх - в стороны - к вискам» – 5-7 раз.

3. Тренировка капилляров. Выполнять упражнение для капилляров надо в положении стоя, ноги немного расставлены. Поднять вверх обе руки. В таком положении вибрировать (трясти) обеими расслабленными руками одновременно. Это упражнение необходимо выполнять в течение 30-40 секунд.

4. Релаксация. Стоя, наклониться вперед, опустить вниз руки. Отрегулировать дыхание, сделав несколько глубоких вдохов и выдохов, постепенно замедляя ритм, делая дыхание все более легким и спокойным. Сконцентрировав внимание на дыхании, на вдохе произнести мысленно слово «один», на выдохе – «два» и т.д. до счета «десять». После окончания упражнения выпрямиться.

IV. ПОДВИЖНЫЕ ПЕРЕМЕНЫ в режиме учебного дня в школе проводятся с целью оптимизация умственной и физической работоспособности школьников в режиме учебного дня. Длительность проведения подвижной перемены составляет около 10-12 минут «чистого» времени. В этом возрасте много времени уходит на подготовку и передвижение учащихся к местам занятий. Можно рекомендовать выход с учащимися на свежий воздух. В этом случае эффективность занятия возрастает во много раз. На подвижной перемене решаются задачи повышения двигательной активности учащихся; совершенствования элементарных двигательных действий и физических упражнений, освоенных школьниками на уроках физической культуры; закрепления освоенных на уроках физической культуры и теоретических уроках знаний и умений.

Важным обстоятельством является то, что на подвижных переменах школьники приобретают и совершенствуют навыки самостоятельной организации и проведения за-

нятий физической культурой.

Примерное содержание подвижных перемен.

Перемена 1. Рывки прямыми руками в стороны, наклоны туловища влево и вправо, приседания на двух ногах, передвижение прыжками на одной – 2 минуты. Подвижная игра «Смена мест» – 10 минут. Медленная ходьба – 1 минута.

Перемена 2. Рывки прямыми руками в стороны, наклоны туловища влево и вправо, приседания на двух ногах, передвижение прыжками на одной – 2 минуты. Подвижная игра «Через холодный ручей» – 10 минут. Медленная ходьба – 1 минута.

Перемена 3. Рывки прямыми руками в стороны, наклоны туловища влево и вправо, приседания на двух, передвижение прыжками на одной – 2 минуты. Подвижная игра «Быстро по местам», «Третий лишний» – 10 минут. Медленная ходьба – 1 минута.

Перемена 4. Танцевальные упражнения в быстром темпе – 2 минуты. Подвижная игра «Точная передача» – 3 минуты. Игра «Раки» – 8 минут. Медленная ходьба – 1 минута.

Перемена 5. Танцевальные упражнения в быстром темпе – 2 минуты. Игра «Петрушка на скамейке» – 10 минут. Медленная ходьба – 1 минута.

Перемена 6. Ходьба по залу на носках, широкие выпады вперед – 2 минуты. Подвижная игра «Космонавты» – 10 минут. Медленная ходьба – 1 минута.

V. ШКОЛЬНЫЕ СПОРТИВНЫЕ СЕКЦИИ по выбору учащихся проводятся с целью приобретения школьниками основ спортивной подготовки, формирования мотивов к систематическим занятиям физической культурой. В школьных секциях по физической культуре акцент делается на повышение общей физической подготовленности и формирование положительного отношения занимающихся к регулярным занятиям физическими упражнениями на базе избранного вида спорта.

В школьных секциях физической культуры решаются задачи повышения уровня формирования основных двигательных качеств и общефизической подготовленности; расширения объема двигательного опыта, формирование осанки и телосложения; приобретения знаний и умений по основам самостоятельной организации индивидуальных занятий физическими упражнениями, более глубокого совершенствования знаний, умений и навыков, полученных на уроках физической культуры, при сохранении всех «атрибутов», присущих спортивным секциям.

В школьные секции зачисляются все желающие, вне зависимости от степени подготовленности, имеющих задатки к данному виду спорта и возможных перспектив спортивного совершенствования.

Таким образом, разработанная структура и содержание ДФВ учащихся младшего возраста общеобразовательной школы может использоваться как дополнение к утверждённой программе физического воспитания. Представленные в статье знания, умения и двигательные навыки ДФВ открывают возможности для учащихся более эффективно заниматься физическими упражнениями для повышения культурных компетенция в данной сфере деятельности человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абаев Н.В. Методологические аспекты изучения истории духовной культуры Востока. Сб. ст. Улан-Удэ: БФ СО АН СССР; 1988. 162 с.
2. Головина Л.Л. Концепция многоуровневой классификации упражнений для духовно-физического совершенствования учащихся общеобразовательной школы / Л.Л. Головина, Ю.А. Копылов // Тезисы докл. научно-практич. конф. «Человек, здоровье,

физическая культура и спорт учащихся в изменяющемся мире». Караганда, 1993. С. 56.

3. Головина Л.Л. Концепция формирования личности учащихся общеобразовательной школы в процессе духовно-физического воспитания /Л.Л. Головина, Ю.А. Копылов // Материалы 2-й междунар. научно-практич. конф. «Физическая культура и спорт учащейся молодежи в развивающемся мире». Шуя, 1996. С. 24.

4. Головина Л.Л. Программа личностно-центрированного физического воспитания первоклассников общеобразовательной школы // Л.Л. Головина, Е.В. Романина, Ю.А. Копылов // Спортивный психолог. 2007. № 1 (7). С. 83-86.

5. Копылов Ю.А. Базовые разделы программы духовно-физического воспитания учащихся общеобразовательной школы // Тезисы научно-практич. конф. «Биолого-гигиеническое обеспечение процесса обучения и воспитания учащихся». Коломна, 1992. С. 183.

6. Копылов Ю.А. Динамика культурологических личностных ориентаций мальчиков и юношей школьного возраста в процессе духовно-физического образования // Материалы VI научно-практич. конф. по проблемам физического воспитания учащихся «Человек, здоровье, физическая культура в изменяющемся мире». Коломна, 1996. С. 68.

7. Копылов Ю.А. Духовно-физическое воспитание учащихся общеобразовательной школы //Материалы междунар. научно-практич. конф. «Государство и дети: реальности России». М., 1995. С. 140-141.

8. Копылов Ю.А. Концептуальная модель непрерывного духовно-физического воспитания учащихся общеобразовательной школы // Доклады, тезисы, материалы Всероссийской научно-практич. конф. «Физическая культура – основа здорового образа жизни». Ч.1. М., 1995. С. 42-43.

9. Копылов Ю.А. Развитие психо-эмоциональных свойств личности учащихся общеобразовательной школы в процессе духовно-физического воспитания // Тезисы докл. III научно-практич. конф. по проблемам физического воспитания учащихся «Человек, здоровье, физическая культура в изменяющемся мире». Коломна, 1994. С. 103.

10. Копылов Ю.А. Система непрерывного духовно-физического воспитания учащихся общеобразовательной школы //Материалы междунар. научно-практич. конф. «Воспитание и развитие личности». М., 1997. С. 68-69.

11. Копылов Ю.А. Формирование личностных качеств в процессе духовно-физического воспитания учащихся общеобразовательной школы // Материалы VII научно-практич. конф. по проблемам физического воспитания учащихся «Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире». Коломна, 1997. С. 291-292.

12. Копылов Ю.А. Формирование содержания основ учебного предмета «Физическая культура» учащихся начальной школы //Материалы X научно-практич. конф. по проблемам физического воспитания «Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире». Коломна, 2000. С. 38-46.

13. Копылов Ю.А. Физкультминутки в начальной школе / Ю.А. Копылов, И.П. Барринова, З.А. Петрович //Научно-методический журнал «Физическая культура в школе». 2013. № 6. С. 59-62.

14. Копылов Ю.А. Принципы формирования мотивов в процессе духовно-физического воспитания учащихся общеобразовательной школы / Ю.А. Копылов, Е.И. Кокова // Тезисы докл. V научно-практич. конф. по проблемам физического воспитания учащихся «Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире». Коломна, 1995. С. 77-78.

15. Копылов Ю.А. Духовно-физическое воспитание как фундаментальная проблема

адаптации детей и подростков в современном обществе / Ю.А. Копылов, М.В. Малыхина // Материалы международной научно-практич. конф. «Физическая культура и спорт учащейся молодежи в развивающемся мире». Шуя, 1994. С. 23.

16. Мейксон Г.Б. Концептуальные основы духовно-физического воспитания учащихся общеобразовательной школы / Г.Б. Мейксон, Ю.А. Копылов // Тезисы докл. научно-практич. конф. «Актуальные проблемы совершенствования физического воспитания учащихся и студентов». Коломна, 1990. С. 86-87.

17. Мейксон Г.Б. Цели, задачи и этапы системы духовно-физического воспитания учащихся общеобразовательной школы / Г.Б. Мейксон, Ю.А. Копылов // Тезисы докл. IV Всесоюзн. конф. «Физическое воспитание и школьная гигиена». М., 1991. Ч. 1. С. 149-150.

18. Петрова Т.В. Физическая культура: программа: 1-4 классы / Т.В. Петрова, Ю.А. Копылов, Н.В. Полянская, С.С. Петров. Вентана-Граф, 2012. 48 с.

STRUCTURE AND CONTENT OF SPIRITUAL AND PHYSICAL EDUCATION OF PUPILS OF YOUNGER SCHOOL AGE

© 2020

Yu.A. Kopylov, candidate of pedagogical sciences, professor of the Russian Academy of Natural Sciences

*Center for Natural Science Fundamentals of Physical Education, Moscow (Russia),
yuko.47@mail.ru*

E.I. Kokova, pedagogical sciences, associate professor

*Siberian Law Institute Ministry of Internal Affairs of Russia, Krasnoyarsk (Russia),
kokovaei@mail.ru*

УДК 37.01

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ

© 2020

Н.Г. Кривенкова, учитель; аспирант кафедры «Педагогика и психология»

*МБОУ лингвистическая гимназия № 6 г. Пензы; ФГБОУ ВО «Пензенский
государственный университет», Пенза (Россия), natkrivenkova@yandex.ru*

Аксиология определяет ценности как общезначимые принципы, задающие направленность человеческой деятельности, мотивацию человеческих поступков. Учёные, педагоги отводят важную роль ценностям в воспитании личности, рассматривая их как нравственные нормы, цементирующие процесс развития личности в её взаимосвязи с социальными и культурными факторами. Это позволяет грамотно моделировать и осуществлять образовательный процесс, определяет связь между педагогической теорией и практикой.

Осознавая важность формирования ценностного поля не только каждой отдельной личности обучающегося, но и вместе с тем ценностных ориентаций общества в настоящем и будущем, считаем необходимым и актуальным рассмотреть вопрос поиска эффективных педагогических форм и технологий, способствующих этому процессу. Потенциал учебной проектно-исследовательской деятельности в этом плане очень высок.

В первую очередь потому, что данные технологии являются продуктивными, нацеленными на самоопределение и самообразование ученика.

Фёдорова Л.А. и Коршикова Л.Ю. рассматривают образование как ценность, выделяя «три взаимосвязанные составляющие: образование – ценность государственная, образование – ценность общественная, образование – ценность личностная». [1, с. 154] Рассмотрим, каким образом проектно-исследовательская деятельность способствует формированию ценности образования на каждом из уровней.

В полной мере в проектно-исследовательской деятельности реализуется значение образования как государственной ценности. Федеральные государственные образовательные стандарты, ведущим подходом провозглашая системно-деятельностный, вводят в урочную и внеурочную практику обязательным компонентом учебные исследования и проекты. В программе формирования универсальных учебных действий предъявляются требования к сформированности умений в отношении решения проектно-исследовательских задач, формировании культуры исследовательской и проектной деятельности, направлениям и формам её организации, навыкам презентации результатов, приемам учебного сотрудничества и социального взаимодействия со сверстниками, старшими школьниками и взрослыми в совместной учебно-исследовательской и проектной деятельности. Таким образом, подчёркивается значимость данной работы для формирования личностных ценностно-смысловых ориентиров и установок [2].

Педагогическая аксиология предполагает рассмотрение объектов и явлений только в культурологическом аспекте. Анализируя проектно-исследовательскую деятельность в аксиологическом фокусе, обнаруживается её ориентация на общественные гуманистические ценности. М.М. Поташник называет исследовательскую и проектную деятельности «важнейшими в человеческой жизни производствами»: производствами новых знаний и нового продукта [3, с. 88]. Причём и то и другое – важнейшие потребности общества, залог его развития. Иницилируя проектно-исследовательскую деятельность в образовательном процессе, педагог ставит целью личностное приращение ученика. Однако оно будет положительным для него только в случае общественно-значимого эффекта, заметного и ощущаемого самим учеником, одобрения, полученного со стороны внешних экспертов, и даже просто наличием практической пользы. Это суждение особенное значение имеет, когда исследователем – проектантом выступает подросток. Для него крайне важно общественное мнение и собственная значимость. Поэтому педагогу, планируя проектно-исследовательскую деятельность, следует особое внимание уделить практической значимости проектного продукта. Таким образом, уже на этапах мотивации и целеполагания проектно-исследовательской деятельности происходит пересечение общественных и личных ценностей, что ни в коем случае не противоречит друг другу, а вызывает синергетический эффект, то есть взаимно обогащает их.

В рассмотренном выше контексте особое значение имеет социальное проектирование в образовательном процессе школы. Социальный проект представляет собой опытную деятельность ребенка, связанную с окружающей его реальностью и основанную на его интересах [4, с. 226]. Ученические социальные проекты направлены на самостоятельное практическое решение социально-значимых проблем, актуальных как для разработчиков и участников проекта, так и на определённую часть общества или общественного явления. Самостоятельность, творчество и интерактивный характер деятельности в ходе разработки и реализации социального проекта способствуют

взаимодействию подростков со школьным сообществом, с общественными структурами, обогащая личностный, когнитивный, деятельностный и нравственно-ценностный компоненты социальной компетентности [5; 6]. Социально-ориентированная деятельность подростков в процессе проектирования направлена на создание нового, ранее не существовавшего социально-значимого результата. Продукт, полученный в рамках данной деятельности, является средством разрешения противоречия между социальной трудностью, воспринимаемой личностью подростка как значимой, и потребностью личности в решении данной трудности, обеспечивающей успешную социализацию и самореализацию обучающихся. Таким образом, социальное проектирование, с одной стороны, создает условия для максимального проявления положительных сторон индивидуальности подростка, с другой – формирует эффективное взаимодействие личности с социумом.

Необходимо подчеркнуть, что учебно-исследовательская деятельность для того и организуется педагогом, чтобы благодаря целенаправленной активности школьник вступал во взаимоотношения с самыми различными объектами мира и взаимодействовал как носитель собственного сознания, собственной воли и определенного отношения. В этом смысле учебно-исследовательская деятельность выступает как ценностно-ориентированная, предполагающая открытие учениками ценности объекта и рождение в его личностной структуре смысла объекта для его жизни, то есть «присвоение» ценности личностью.

Рассматривая вслед за Фёдоровой Л.А. и Коршиковой Л.Ю. образование как личностную ценность, определим аксиологический аспект проектно-исследовательской деятельности в отношении личности субъектов образовательного процесса – обучающего и обучаемого [1, с. 154].

Любая человеческая деятельность в основе своей имеет мотивацию, определяющую её вектор и цель. Для целенаправленного образовательного процесса важна в большей степени внутренняя мотивация, которая зреет на основе личностных потребностей. В этом суть личностно-ориентированного подхода и залог успеха педагогических воздействий. Педагогу крайне важно не просто сформировать мотивацию, а сформировать её грамотно, что возможно при условии учёта личностных особенностей обучающегося. При организации проектно-исследовательской деятельности эта задача становится особенно актуальной. Это является следствием сущности данной технологии. Непринятая обучающимся привнесённая из вне тематика проекта или исследования, не даст желаемого педагогического эффекта. В действительности, если ученика ставить в позицию лишь исполнителя воли учителей, то очень скоро он теряет творческие, самостоятельные жилки [7, с. 14]. Свобода действий в учебно-исследовательской деятельности стимулирует развитие заложенной в него креативности и потребности в познании.

Всё выше сказанное справедливо относится и к личности педагога. Проектно-исследовательская деятельность ученика является педагогическим проектом учителя. Следовательно, должна иметь для него личностно значимую мотивацию. В этом плане интересы обучающего и педагога должны срастись на основе общих ценностных ориентаций и стремлений. Зачастую на практике это становится камнем преткновения, обрекает проект или исследование ученика на провал.

Таким образом, свободный выбор ученика и педагога на этапе определения тематики творческой работы является основополагающим, задающим динамику её реализации. Именно поэтому в развитии ценностного отношения к познаваемому и

процессу познания огромное значение имеет и педагогическая стратегия, избираемая учителем во взаимодействии с учеником в учебно-исследовательской деятельности. От неё зависит и диапазон поиска в учебно-исследовательской деятельности, степень самостоятельности ученика, подкрепление эмоциональной мотивации посредством организации успеха, обеспечение удовлетворенности результатами [7, с. 17]. С.К. Котова выделяет следующие принципы педагогического сопровождения проектно-исследовательской деятельности [8, с. 221]:

- учета текущего состояния прогресса обучающихся;
- прогноза и алгоритма пошаговых действий обучающихся;
- профилактики рисков межличностных конфликтов;
- взаимодействия учителя и ученика по контролю и учету результатов деятельности.

Данные принципы не вступают в противоречие с личностно-ориентированным подходом и обеспечивают свободное пространство для творческой деятельности обучающегося. Считаем необходимым дополнить приведённый список принципом «действия в команде». Он подразумевает формирование у ребёнка чувства поддержки, работу в команде единомышленников. Это касается не только группы сверстников, но и педагога. В мотивационной структуре процесса общения подростка теряют актуальность отношения с родителями, учителями, на первое место выходят отношения со сверстниками, формируется аффилиативная потребность в принадлежности какой-нибудь группе. В связи с этим организация проектно-исследовательской деятельности подростков в школе наиболее эффективна в организованных группах по интересам, каковыми могут являться детские общественные объединения, клубы, волонтерские организации, научные общества обучающихся [9, с. 107]. Взаимоотношения в них всегда строятся на добровольной основе и общих интересов, ценностей, стремлений.

В современных условиях общедоступности информации, уровня развития информационно-коммуникационных технологий ученик зачастую является более опытным пользователем сервисов сети интернет. Учителю в этой ситуации ничего не остаётся, как учиться у своего ученика, то есть имеет место признаки префигуративной культуры [10]. Изменение статуса учителя в данном случае неизбежно, и чем быстрее это осознает сам педагог, тем проще будет найти общий язык с современным воспитанником. Ситуация «обратного обучения», когда в роли носителя знаний и навыков выступает сам ученик, поднимает его статус в глазах окружающих и у себя самого, формирует мотивацию к дальнейшей деятельности.

Именно на этой основе, на наш взгляд, происходит пересечение всех трёх плоскостей ценностного понимания сущности проектно-исследовательской деятельности: на государственном, общественном и личностном уровнях. Здесь становится возможным интериоризация общественных ценностей отдельной личностью, их культурная ассимиляция. Однако, следует отметить, что главным фактором в этой работе, на наш взгляд, является её системность. Разрозненные, стихийные проекты не смогут сформировать целостную палитру ценностей. Для этого работа по формированию опыта проектно-исследовательской деятельности обучающихся должна строиться в соответствии со специально разработанной программой, включающей как отдельные направления, так и их пересечения: гражданская ответственность, патриотизм неотделимы от экологической культуры, безопасность жизнедеятельности связана с морально-нравственными установками и т.д. Разрабатывая программу проектно-исследовательской деятельности необходимо учитывать эти горизонтальные и вертикальные связи, ибо в конечном итоге, ценностные ориентации проецируются в

практическую жизнь каждого человека не по-отдельности, а как общий фундамент поведения.

Проектно-исследовательская технология стала неотъемлемой частью образовательного процесса школы. Несмотря на большой опыт её реализации в современной школе, до сих пор остаётся актуальным проблемное поле, связанное с аксиологическим компонентом проектно-исследовательской деятельности. К сожалению, до сих пор эта технология рассматривается педагогом с формальных позиций. По выражению М.М. Поташника, «псевдопроектная» деятельность характеризуется авторитарной ролью педагога, подменой исследовательского подхода репродуктивным, выбором темы в обход интересов самого ребёнка, выполнение работы вместо обучающегося в погоне за дипломами и грамотами [3, с.63]. Вследствие чего, теряется развивающая функция этого вида творческой деятельности, не формируется ценностная сфера, а, следовательно, не работают на практике ФГОСы.

Убеждены, что соблюдение выявленных аксиологических условий организации проектно-исследовательской деятельности поможет избежать части обозначенных проблем. Аксиологический взгляд на современное образование является жизненно необходимым для каждого педагога. Учитель, как проводник подрастающего поколения вынужден конкурировать с мощными референтными для подростка группами из виртуальной информационной среды. Решать задачи ценностного ориентирования нового поколения невозможно находясь по разные стороны педагогического процесса. Проектно-исследовательская деятельность предоставляет широкие возможности для развития в сотрудничестве, обучения друг друга в процессе творческой продуктивной работы по генерации нового знания и продукта, актуальным потребностям общества, формирующее общее ценностно-смысловое поле. Осмысление современных процессов в образовательной сфере через призму аксиологического подхода особенно важно, поскольку дает диалектическое понимание образования как ценности, актуализирует ценности в самом образовании.

Очевидно, следствием аксиологического подхода в образовании является идея гуманизации, что имеет важнейшее социально-политическое и философско-антропологическое значение. Реализация этой идеи находится в руках каждого педагога, благодаря которому современное образование может и должно стать существенным элементом в становлении важных мировоззренческих, нравственных качеств каждого индивида, а, значит, и общества, живущего в соответствии с высокими моральными нормами и традициям, развивающегося экологично и рационально.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Фёдорова Л.А., Коршикова Л.Ю. Аксиологический подход к проблемам образования // Философия образования. 2016. № 4 (65). С. 153–164.
2. Приказа Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» - URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 21.06.2020).
3. Поташник М.М. Освоение ФГОС: методические материалы для учителя: методическое пособие / М.М. Поташник, М.В. Левит. М.: Педагогическое общество России, 2017. 208 с.
4. Масалова Т.С. Социальное проектирование как метод развития социальной компетенции подростков в общеобразовательной школе // Научный альманах. 2017. № 10. С. 224-227.

5. Сергеева С.В., Воскресасенко О.А. Формирование социальных компетентностей в техническом вузе как многоуровневом образовательном комплексе // Интеграция образования. 2016. № 4. С. 484-492.
6. Воскресасенко О.А. Развитие адаптационных способностей обучающихся в учреждениях общего и профессионального образования: учебное пособие / О.А. Воскресасенко. Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2010. 239 с.
7. Беляков Н.В. Аксиологический характер учебно-исследовательской деятельности школьника // Известия Самарского научного центра РАН. 2008. №6-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskiy-harakter-uchebno-issledovatel'skoy-deyatelnosti-shkolnika> (дата обращения: 06.07.2020).
8. Котова С.К. Принципы педагогического сопровождения обучающихся в проектной деятельности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 25. С. 220–222. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770561.htm>. (дата обращения 6.07.2020г.)
9. Кривенкова Н.Г. Детское общественное объединение как фактор формирования опыта проектно-исследовательской деятельности подростков / Н.Г. Кривенкова // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Педагогика и психология как основа развития современного общества» (Саратов, 15.08.2019 г.). Уфа: Аэтерна, 2019. С. 106-108.
10. Бесчасная А.А. Исследование префигуративных аспектов современного детства // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2019. № 12 (4). С. 297-316.

FORMING EXPERIENCE OF DESIGN AND RESEARCH ACTIVITY OF TEENAGERS: AXIOLOGICAL ASPECT

© 2020

N.G. Krivenkova, teacher; graduate student of the department «Pedagogy and Psychology»
Linguistic School 6; Penza State University, Penza (Russia), natkrivenkova@yandex.ru

УДК 37.01

АНАЛИЗ ПРОДУКТОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАК МЕТОД ОЦЕНКИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ²

© 2020

Ю.В. Кудинова, кандидат исторических наук, доцент кафедры общей
и социальной педагогики
*ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»,
Воронеж (Россия), kudjulia@mail.ru*

На современном этапе развития российского образования перед школой стоит важнейшая задача – совершенствование воспитательной системы как важнейшего ресурса воспитания и развития подрастающего поколения. Воспитательная система - это целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания, к которым относятся: цель, субъекты, их деятельность, отношения, материальная база, освоенная коллективом окружающая среда [1] (Л.И. Новикова). Задача воспитательной системы - интегрировать все воспитательные воздействия в целост-

² *Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ, проект 18-013-00613а «Социально-педагогические детерминанты формирования интегративных свойств воспитательных систем»*

ный педагогический процесс, обеспечивающий в конкретных социально-педагогических условиях реализацию целей и задач воспитания.

Воспитательная система конкретного образовательного учреждения имеет особенные черты, которые отражают конкретные условия воспитания, контингент учащихся, традиции, особенности среды, возможности педагогического коллектива, творческий интерес руководителя. На сегодняшний момент универсальная методика для оценки актуального состояния воспитательной системы в образовательных организациях отсутствует. Наиболее распространенным диагностическим инструментарием являются тесты, опросники, анкеты и др.

Прежде чем начать диагностику воспитательной системы, необходимо определиться с критериями оценки качества. К определению данных критериев существует несколько подходов. Например, В.А. Каракровский, Л.И. Новикова и Н.Л. Селиванова все критерии оценки качества системы воспитания подразделяют на 2 группы, которые имеют ряд специфических показателей:

1. Критерии факта, которые позволяют ответить на вопрос, есть ли в школе воспитательная система: упорядоченность жизнедеятельности школы, соответствие содержания, объема и характера воспитательной работы условиям данной школы; наличие сложившегося коллектива; интеграция воспитательных воздействий, концентрация педагогических усилий через воспитательные комплексы (систему КТД, традиций, праздников).

2. Критерии качества, дающие представление об уровне ее сформированности и эффективности: степень приближенности системы к поставленным целям реализации педагогической концепции, лежащей в основе воспитательной системы школы; общий психологический климат школы, стиль общения, самочувствие учащихся, их социальная защищенность, внутренний комфорт; уровень воспитанности учащихся [2, с. 12-28].

Т.И. Шамова, Г.Н. Шибанова предлагают подход, в котором целевая, ресурсная, технологическая и социально-психологическая эффективность воспитательной деятельности определяется через соответствие приоритетных целей, задач и результатов воспитания [3, с. 41-102].

С.Д. Поляков подчеркивает необходимость учета включенности учащихся в воспитывающие ситуации (в специально организуемую воспитывающую деятельность и общение), а также их отношение к реалиям школьной жизни (к школе, к учителю, классу, местным делам и праздникам) [4, с. 140].

После определения критериев важно подобрать надежный комплексный инструментарий, который позволит диагностировать актуальное состояние воспитательной системы, сильные и слабые стороны, факторы риска, проблемные зоны, ресурсы и перспективы развития. Диагностический инструментарий изучения эффективности системы воспитания должен обладать и общими, и особенными чертами из-за специфики учреждения, в которой реализуется система, его социальной и природной среды, характера построения воспитательных отношений. Диагностическая работа должна выстраиваться на основе четкого определения исследовательских стратегий, алгоритмов и методов исследования [5].

А.Г. Самохвалова предлагает несколько вариантов исследовательских стратегий [5]. Одна из которых - стратегия изучения дискурса, которая направлена на изучение продуктов деятельности всех участников процесса воспитания. Эта стратегия приобретает особое значение при оценке эффективности воспитательного процесса и его результативности, т.к. именно включенность детей в деятельность, в реальные воспитательные

ситуации позволяет получить достоверные данные о степени их социальной активности, самореализации, проявлении лидерских качеств и др.

Остановимся подробнее на анализе продуктов деятельности обучающихся как методе оценке воспитательной системы.

Под продуктами деятельности понимаются материальные образцы – результаты выполнения трудовых (предметных), конструктивных, учебных (письмо, счет, чтение) и других действий.

Применительно к детям, предметами анализа могут быть рисунки, поделки и аппликации, стенгазеты, видео ролики, эссе и т.д. Результаты самостоятельной деятельности, особенно созданные по личному замыслу, являются значимым материалом для выводов, как о различных сторонах личности ребенка, так и о его ближайшем окружении.

При изучении продуктов деятельности обращают внимание на сюжет, содержание, манеру изображения, процесс создания (время, затраченное на выполнение, степень увлеченности) и т.д. Кроме того, большое значение имеет цвет, который ребенок использует не столько как изобразительное средство, сколько как способ выражения чувств, эмоций и отношения к изображаемому объекту.

Приведем конкретный пример одной из методик. Проективная методика «Рисунок школы» предназначена для определения отношения ребенка к школе и уровня школьной тревожности. Инструкция: ребенку дают лист А4, цветные карандаши и просят: «Здесь на листе бумаги нарисуй школу». Беседа, уточняющие вопросы о нарисованном, комментарии записываются на обратной стороне рисунка.

Обработка результатов и интерпретация. Эмоциональное отношение к школе и учению оценивается по 3 показателям: цветовая гамма линия и характер рисунка сюжет рисунка. При анализе рисунка по каждому из этих показателей выставляется балльная оценка, затем баллы складываются.

1. *Цветовая гамма*: 2 балла – в рисунке преобладают яркие, чистые, светлые тона и их сочетания (желтый, светло-зеленый, голубой, т.д.); 1 балл – в равной степени присутствуют светлые и темные тона. 0 баллов – рисунок выполнен в темных тонах (темно-коричневый, темно-зеленый, черный).

2. *Линия и характер рисунка*: 2 балла – объекты прорисованы тщательно и аккуратно; используются длинные, сложные линии различной толщины, нет «разрывов» контура. 1 балл – в рисунке присутствуют обе характеристики. 0 баллов – объекты изображены нарочито небрежно, схематично; линии двойные, прерывающиеся, одинаковой длины и толщины, слабая линия.

3. *Сюжет рисунка*: 2 балла – симметричное изображение (рисунок школы занимает центральное место на листе); наличие деталей и украшений, элементов декорирования, изображение различных предметов, оживляющих пейзаж (цветы, деревья, плакаты, флаги, занавески на окнах, др.); изображение детей, идущих в школу или сидящих за партами, учителя и «процесса учения»; время года – весна, лето (солнце, нет туч); изображение светлого времени суток. 1 балл – обе характеристики присутствуют. 0 баллов – асимметричность рисунка; отсутствие деталей и украшений; отсутствие людей или изображение детей, уходящих из школы; время года – осень, зима (темное небо, идет дождь или снег); время суток - ночь или вечер.

Анализ результатов:

6-5 баллов – у ребенка сложилось эмоционально благополучное отношение к школе и учению, он готов к принятию учебных задач и взаимодействию с учителем.

4-2 балла – у ребенка есть некоторая тревога по поводу школьного обучения как незнакомой для него ситуации, необходимо расширить круг его знаний и представлений о школьно-учебной деятельности, формировать положительное отношение к учителю и одноклассникам; причинами тревог может быть нервозность и необдуманные высказывания взрослых, негативный опыт обучения в школе старших детей.

1-0 баллов – у ребенка явно выраженный страх перед школой, часто это приводит к неприятию учебных задач и отказу от учебной деятельности, трудностям в общении с учителем и одноклассниками.

Одной из модификаций данной диагностики является рисуночная методика «Я в школе», когда ребенку предлагается нарисовать не просто школу, но и себя. В данном случае важно обращать внимание, что конкретно изображено на рисунке: урок, перемена, ситуация, внешне связанная со школой (например, уход из школы, при изображении только школьного здания). Содержание рисунка ученика оценивается по данным характеристикам с точки зрения выраженности положительного, либо отрицательного отношения к школе и учению. При анализе таких рисунков можно также выявить особенности общения с другими субъектами: учителем, одноклассниками. Задание нарисовать рисунок желательно «Я в школе» рекомендуют давать на дом, поскольку, если рисунок «В школе» дается на уроке, то большинство школьников рисует то, что видит перед глазами - получают стереотипные изображения классной доски, шкафов, и только при явно выраженном отношении к школе и учению встречаются отдельные яркие рисунки. Для адекватной интерпретации содержания рисунка необходимо после того, как ученик принес рисунок, провести беседу по уточнению его содержания.

Детям подросткового возраста можно предложить написать эссе на одну из тем «Мое общение с учителями и одноклассниками», «Мои воспоминания о школе через 20 лет», «Я и школа». Важно, чтобы эссе было написано ребенком самостоятельно, без определенного давления родителей и педагогов.

Кроме того, можно использовать изучение коллективных продуктов деятельности школьников, таких как стенгазеты, видео ролики, арт-объекты и др. При этом важно обращать внимание на то, какие темы выбирают учащиеся, на чем акцентируют внимание, с помощью чего выражают эмоции; немало важно и художественное оформление, которое так же дает материал для анализа.

В целом, анализ различных видов продуктов деятельности учащихся позволяет проанализировать следующее:

- взаимодействие различных субъектов воспитательной системы и уровень их взаимоотношений;
- культуру образовательной организации;
- особенности среды;
- школьные традиции и фольклор;
- эмоционально-психологический климат школьного коллектива и т.д.

Сочетание метода изучения продуктов деятельности с наблюдением, беседой, педагогическим экспериментом и т. д. дают возможность изучать особенности и последовательность выполнения различных видов действий непосредственно в процессе деятельности. Это позволяет получить представление не только о механизмах выполнения отдельных действий, но и об условиях реализации деятельности в целом. Поскольку единичный продукт деятельности может быть получен случайно, желательно проведение анализа разных продуктов деятельности одного и того же ребенка. Сохранение продуктов детской деятельности обеспечивает возможность их

последующего сравнения, оценки динамики развития.

Безусловно, применение только лишь метода анализа продуктов деятельности учащихся не дает полной информации о воспитательной системе школы, поскольку требуется целенаправленный, систематический мониторинг, а целостность оценки обеспечивает участие всех субъектов воспитательной системы (педагогов, детей, родителей) в процессе диагностики. Но при этом, данный метод, помимо сбора широкого круга диагностического материала, способствует творческой реализации детей, их самораскрытию и является важной составляющей диагностического инструментария воспитательной системы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Под. ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика. Сост. Е.И. Соколова. Москва, 2009. 242 с.
2. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем. - Москва: Новая школа, 1996. 160 с.
3. Шамова Т.И., Шибанова Г.Н. Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление. Москва: ЦГЛ, 2003. 200 с.
4. Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. - Москва: Педагогическое общество России, 1998. 640 с.
5. Самохвалова А.Г. Критерии и методика оценки актуального состояния системы воспитания в образовательной организации / А.Г. Самохвалова, Е.В. Тихомирова, А.Г. Кирпичник, В.В. Груздев // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. №5. С. 8-14.

ANALYSIS OF STUDENT ACTIVITY PRODUCTS AS A METHOD OF EVALUATING OF THE EDUCATIONAL SYSTEM

© 2020

Y.V. Kudinova, candidate of historical sciences, associate professor
of the department of general and social pedagogy
Voronezh state pedagogical university, Voronezh (Russia), kudjulia@mail.ru

УДК 37.01

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

© 2020

Л.Б. Кузнецова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
ФГАОУ ВО «Белгородского государственного национального исследовательского
университета», Белгород (Россия), ludkuznetsova@mail.ru

И.И. Федько, студентка первого курса историко-филологического
ФГАОУ ВО «Белгородского государственного национального исследовательского
университета», Белгород (Россия), irinafedko29@mail.ru

Вопрос уровня учебной мотивации школьников в наше время весьма актуален, так как мотивация является главным компонентом регуляции учебной деятельности. Учебная мотивация, как неотъемлемая часть мотивационной сферы, находится под влиянием социальной среды и возрастных особенностей учащегося.

Проблема мотивации учебной деятельности, факторов её формирования является одной из центральных проблем современной педагогической психологии и предметом изучения многих отечественных исследователей. В числе социально-психологических факторов формирования внутренней мотивации учения многие психологи рассматривают взаимоотношения ребенка с ближайшим социальным окружением [1; 2; 4; 5; 6]. Так, И.Н. Гамаюнова отводила существенную роль в развитии познавательной мотивации способность родителей удовлетворять естественные потребности, имеющиеся у подростка. То, что доступно, приносит удовольствием и лишь положительные эмоции – на это и реагируют подростки. Это устраняет проблемы в учебной сфере и повышает мотивацию [2, с.30].

Дружинин В.Н. в своей книге «Психология семьи» говорит, что развитие интеллектуальных способностей ребёнка определяется его активным выбором партнера по общению между родителями. Ребенок будет более интеллектуально похож на того родителя, с которым он более эмоционально ближе, с которым он интенсивнее общается, которому подражает [3, с.73].

Е. В. Буренкова, изучая взаимосвязь детско-родительский отношений и учебной мотивации школьника, установила взаимосвязь параметров психологического пространства, участвующего в формировании поведения ребенка в системе «ребенок - значимый взрослый». Обозначенная взаимосвязь позволила выделить конструкты психологического пространства, в котором существует модель взаимодействия ребенка и взрослого в системе «ребенок - значимый взрослый». Сравнение поверхностей этих моделей определяет причины нарушений межличностных отношений в семье и тем самым снижение учебной мотивации ребёнка [1].

Особый интерес, на наш взгляд, представляет анализ детско-родительских отношений как фактора мотивации учения в старшем школьном возрасте. По сравнению с подростками, у старшеклассников, значительно возрастает интерес к учению, повышается личная значимость изучения определенных учебных предметов в связи со стоящими перед юношами и девушками задачами предстоящего профессионального выбора и профессионального самоопределения. То, насколько осознанным и самостоятельным будет этот выбор, с одной стороны, связано со стилем родительского воспитания, а с другой стороны оказывает непосредственное влияние на мотивацию учения и мотивы выбора старшеклассниками будущей профессии.

Целью проведенного нами эмпирического исследования было выявление особенностей детско-родительских отношений как фактора формирования учебной мотивации старшеклассников. Мы предположили, что существует взаимосвязь между стилем детско-родительских отношений и уровнем учебной мотивации учащихся старших классов.

Для достижения намеченной цели и доказательства выдвинутой гипотезы нами были выбраны и применены на практике следующие психодиагностические процедуры: методика «Подростки о родителях» (автор Шафер, модификация З. Матейчик и П. Ржичан); «Методика диагностики направленности учебной мотивации» (Т.Д. Дубовицкой); методика «Изучения мотивов учебной деятельности» (А.А. Реан и В.А. Якунин).

Исследование проводилось на базе МБОУ «Засосенская СОШ» в Белгородской области. В нем приняли участие обучающиеся 10 класса и их родители. Общее число испытуемых составило 30 человек: 15 учеников и 15 родителей.

Перейдем к анализу полученных результатов. Первоначально мы анализировали стиль детско-родительских отношений. За основу мы взяли такой показатель как автономность. Автономность предполагает наличие таких психологических характеристик отношений детско-родительских отношений, как: способность партнеров ориентироваться на себя, самостоятельно принимать решения, независимость, психологическую зрелость. По данному показателю мы распределили всех испытуемых на три группы: низкий уровень автономности, средний и высокий. Результаты представлены на рисунке 2.1.

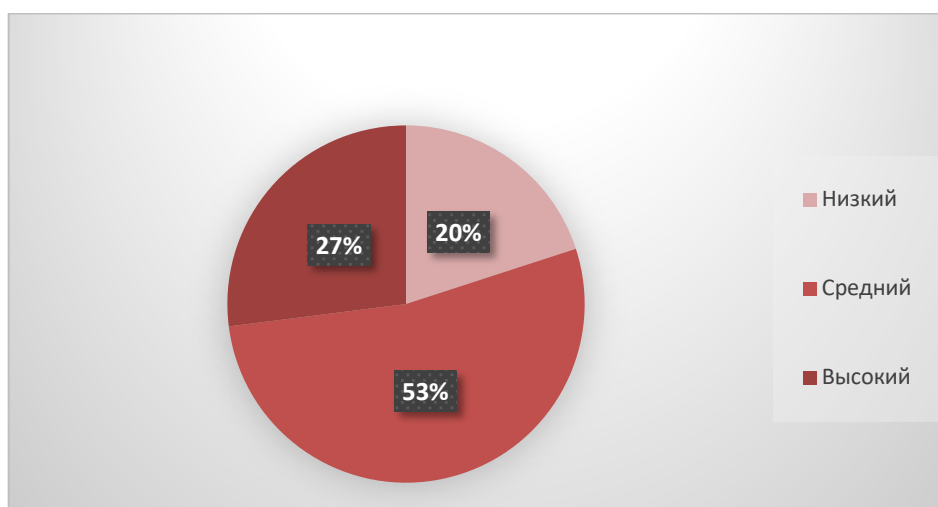


Рисунок 1 - Соотношение уровней автономности в отношениях старшеклассников и их родителей (в %)

Анализируя полученные данные можно заметить, что большая часть обучающихся, принявших участие в исследовании, имеет нормальный (средний) (53%) уровень автономности. Высокий и низкий уровень автономности менее представлены и по своим показателям отличаются незначительно.

Затем мы сравнили старшеклассников с разным уровнем автономности по показателям их учебной мотивации. Полученные результаты представлены на рисунке 2.2.

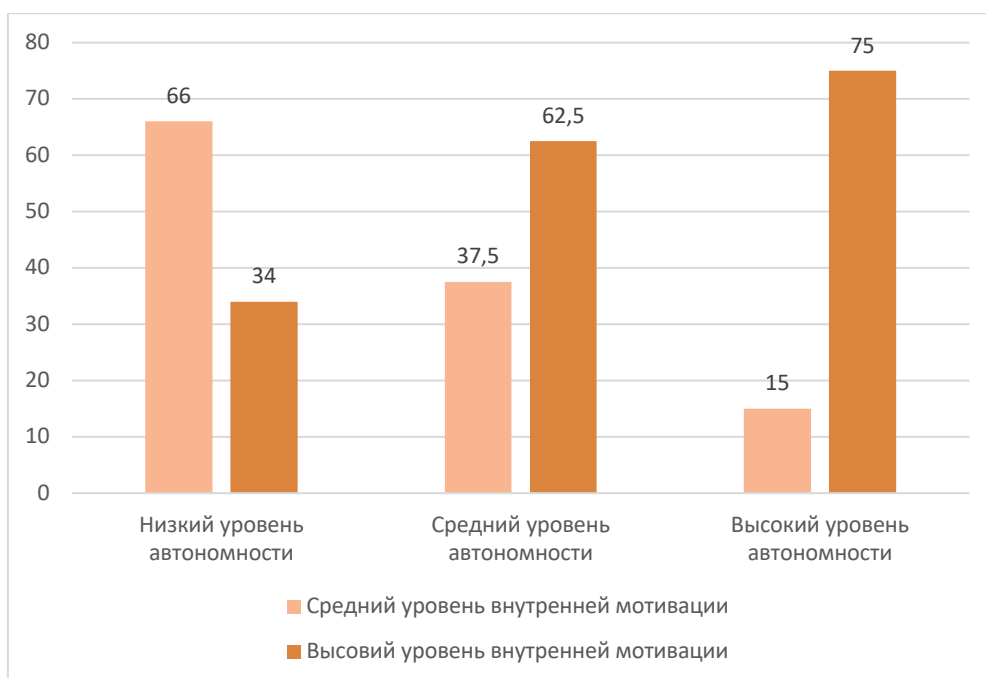


Рисунок 2 - Соотношение уровней автономности с уровнем внутренней мотивации учения

Анализируя полученные данные, можно заметить следующее:

- 1) у старшеклассников с низким уровнем автономности преобладает средний уровень внутренней мотивации;
- 2) у испытуемых с высоким и средним уровнем автономности в большей мере выражен показатель высокий уровень внутренней мотивации;
- 3) в целом наблюдается тенденция повышения уровня внутренней мотивации учения с ростом уровня автономности старшеклассника.

Таким образом, можно сделать вывод, что чем ниже уровень автономности, тем ниже уровень внутренней мотивации. То есть у старшеклассников, родители которых предоставляют им достаточно внутренней и внешней свободы, уважительно относятся к их чувствам, суждениям, увлечениям, уровень внутренней мотивации будет значительно выше, чем у тех, чьи родители чрезмерно контролируют процесс обучения и в целом жизнь старшеклассника.

Следует отметить, что в мотивационной сфере испытуемых не представлен внешний мотив, т.е. внешние атрибуты школьника (портфель, школьные принадлежности и т.п.) не влияют или влияют незначительно на стремление и желание учащихся приобретать знания и совершенствовать умения.

Затем мы перешли к изучению структуры мотивов у старшеклассников с разным уровнем автономности. Для начала рассмотрим, какие мотивы учебной деятельности преобладают у старшеклассников с высоким уровнем автономности.

Характеризуя представленный выше график, можно заметить значительное преобладание таких мотивов, как: «устроиться впоследствии на хорошую работу» и «успешно продолжить обучение в университете». Также велик мотив «приобрести глубокие и прочные знания», наименьшим значением обладает мотивы «после учёбы зарабатывать хорошие деньги» и «успешно учиться на «хорошо» и «отлично». В семьях с высоким уровнем автономности, там, где учитываются интересы старшеклассника, родители помогают ему ставить цели в соответствии с возрастом, способностями и интересами, старшеклассники стремятся к перспективному будущему,

хотят благополучно поступить в университет и найти хорошую работу.

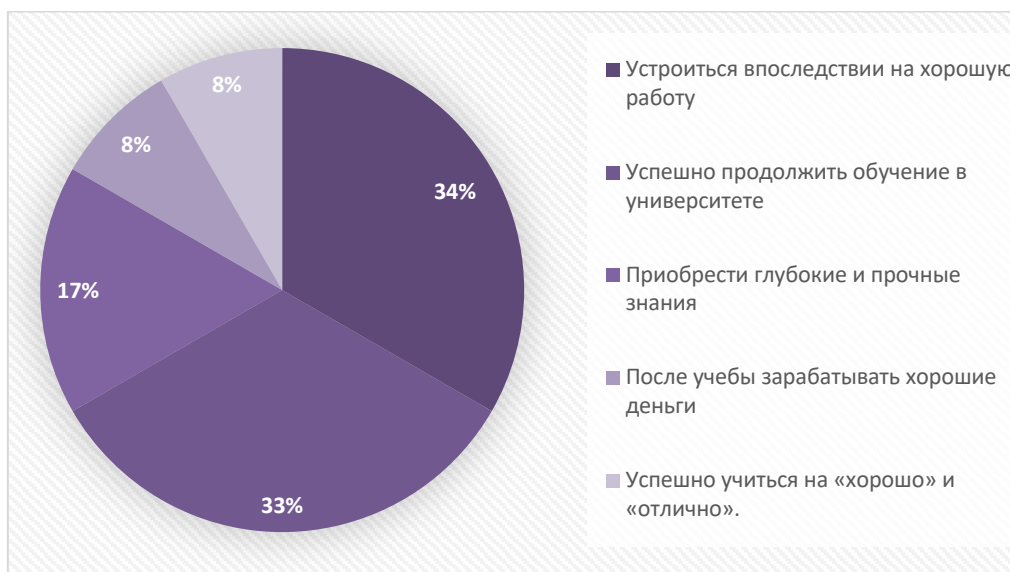


Рисунок 3 - Соотношение мотивов учебной деятельности у старшеклассников с высоким уровнем автономности

После мы перешли к анализу старшеклассников с средним уровнем автономности и выявлению их доминирующих учебных мотивов.



Рисунок 4 - Соотношение мотивов учебной деятельности у старшеклассников с средним уровнем автономности

Анализируя полученные данные можно заметить, что третья часть старшеклассников выбрала мотив «успешно продолжить обучение в университете». Почти одинаковые значения мы наблюдали у мотивов «после учебы зарабатывать хорошие деньги», «приобрести глубокие и прочные знания», «устроиться впоследствии на хорошую работу», «успешно учиться на «хорошо» и «отлично». Наименьший показатель мы увидели у такого мотива, как «радоваться при решении сложных заданий». В семьях с средним уровнем автономности мы наблюдаем схожие с семьями с высоким уровнем автономности результаты. Старшеклассники здесь также стремятся к лучшему будущему, стремятся учиться в университете, устроиться на работу, зарабатывать хорошие деньги.

И наконец, проанализировали старшекласников с низким уровнем автономности и посмотрели, какие мотивы учебной деятельности преобладают у данной группы испытуемых.

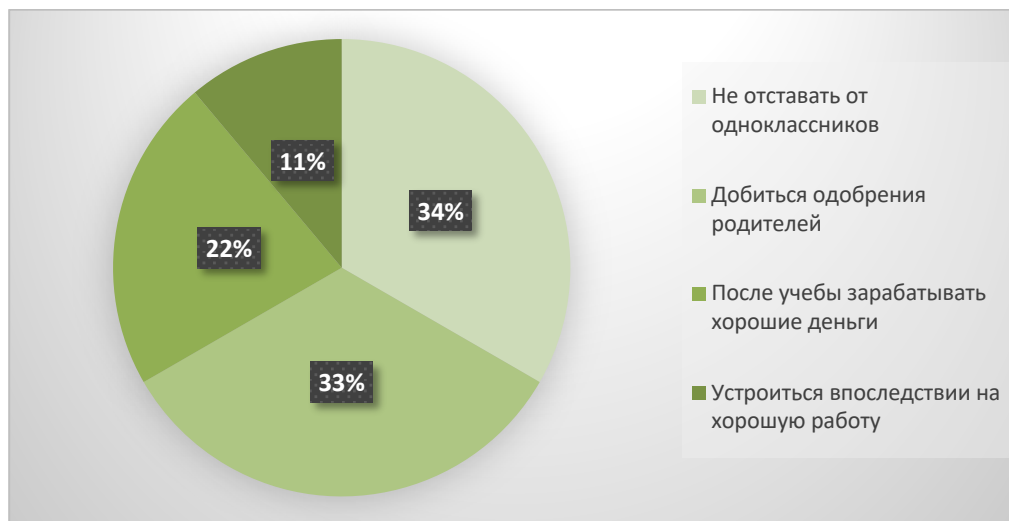


Рисунок 5 - Соотношение мотивов учебной деятельности у старшекласников с низким уровнем автономности

Проанализировав диаграмму, мы увидели доминирующие мотивы. Наибольшее и почти одинаковое значение имеют мотивы «не отставать от одноклассников», «добиться одобрения родителей». Менее выражен мотив «после учебы зарабатывать хорошие деньги». И самое маленькое значение имеет мотив «устроиться впоследствии на хорошую работу». В семьях с низким уровнем автономности мы можем наблюдать картину обратную, не такую, как в семьях с высоким и средним уровнем автономности. В данном случае мы видим, что старшекласники учатся в школе и выполняют домашнюю работу лишь для того, чтобы не отставать от своих одноклассников и добиться одобрения родителей. Мало кто из них стремится получить знания, закончить университет, найти хорошую работу.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что существуют взаимосвязь между учебной мотивацией старшекласников и их детско-родительскими отношениями. Так, старшекласники с низким уровнем автономности имеют невысокий уровень мотивации, и она направлена лишь на то, чтобы не отставать от одноклассников и удовлетворить желания своих родителей. В то время как старшекласники со средним и высоким уровнем автономности имеют высокий уровень мотивации, и она направлена на достижение целей, таких как получение хороших знаний, учёба в университете и престижная работа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Буренкова Е.В. Изучение взаимосвязи стиля семейного воспитания личностных особенностей ребенка и стратегии поведения значимого взрослого: Дис. канд. псих. наук. - Пенза, 2000 - 237с.
2. Гамаюнова И.Н. Взаимосвязь детско – родительских отношений к различным видам деятельности школьников // Научно – практический журнал «Гуманизация образования». - №6. – 2010. - С. 29- 34.
3. Дружинин В.Н. Психология семьи. – СПб.: Питер. 2011. 176 с.

4. Зацепина К.Н. Влияние семьи на развитие личности ребенка // Международный студенческий научный вестник. - №2. 2011.

5. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учеб. пособие. - М.: Гардарики, 2014.

6. Сизаева В.Э., Лисинецкая А.А. Проблема детско-родительских отношений и их влияние на представления о своей семье // Наука и современность. 2012.

CHILD-PARENT RELATIONS AS A FACTOR OF EDUCATIONAL MOTIVATION OF SENIOR PUPILS

© 2020

L.B. Kuznetsova, candidate of psychological sciences, associate professor
of the psychological department

Belgorod National Research University, Belgorod (Russia), ludkuznetsova@mail.ru

I.I. Fedko, first-year student of the Faculty of History and Philology

Belgorod National Research University, Belgorod (Russia), irinafedko29@mail.ru

УДК 316.6

ВОЛЕВАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ И ОТНОШЕНИЕ К ЗАПРЕЩЕННЫМ ПРЕПАРАТАМ В КОНТЕКСТЕ САМОКАТЕГОРИЗАЦИИ У МОЛОДЕЖИ

© 2020

М.А. Лученкова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Педагогика и психология»

*ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского» Балашовский институт (филиал),
Балашов (Россия), kiselewa_m@mail.ru*

Современная молодежь нацелена на поиск себя в социальном пространстве взаимодействий. Основной вектор ее устремлений сопряжен с реализацией желаемых планов в кратчайшие сроки и в оптимальном объеме. Подобная максималистская позиция способствует формированию поля жизненных трудностей, связанных с достижением целей [1, с. 118].

В этой связи, молодые люди склонны к рефлексии собственного статуса, как социальной персоны, способной быть самоэффективной и социально полезной. Личность, гармонично воспринимающая индивидуальные ресурсы, способна избирать успешные стратегии взаимодействия с окружающим миром [3, с. 7]. Именно поэтому проблему самокатегоризации современной личности, как процесса обретения гармоничной идентификации, причисления себя к определенной социальной группе, наиболее результативно рассматривать с позиции степени выраженности волевой саморегуляции человека, его способности преодолевать трудности, используя собственный потенциал.

Однако, следует заметить, что молодежь, склонна переоценивать индивидуальные ресурсы и, в случае неудачи, использовать различного рода запрещенные стимуляторы, которые искусственно и временно купируют остроту переживаний. Подобный когнитивный диссонанс между желаемым и возможным может способствовать включению молодежи в деструктивные группы, где имитационная поддержка будет достаточно выраженной.

В научной практике исследований, связанных с проблемой самокатегоризации и выбором стратегий достижения желаемых целей, рассматривались в контексте переживаний личности и принятия своего места в системе социальных групп. Особенное развитие данная проблема приобрела в теории социальной идентичности А.Тэшфела [Tajfel, Turner, 1986] и в концепции самокатегоризации Дж.Тернера [Тернер, 1994, 2003; Turner, 1985]. Однако внимание исследователей было направлено преимущественно на результат самокатегоризации – Я-концепцию или социальную идентичность. На наш взгляд, важным аспектом в понимании данной проблемы выступают следующие характеристики: степень выраженности волевой саморегуляции и отношение к запрещенным препаратам.

В этой связи нами было проведено исследование взаимосвязи волевой саморегуляции и отношения к запрещенным препаратам среди молодых людей. Исследование проводилось в формате интернет-тестирования. Выборка составила 30 респондентов в возрасте 15-17 лет. Исследование проводилось с учетом закона о персональных данных респондентов [4]. Особенностью исследовательской выборки явилось то, что респондентами выступили молодые люди, систематически занимающиеся спортом, относящиеся к спортивным сообществам, то есть условно категоризованные, как спортсмены.

Диагностическим инструментарием выступили следующие методики: тест-опросник «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова, Е.В. Эйдмана и опросник ЛОПДС («Личностная оценка проблемы допинга в спорте») О.В. Кариной и др.

По методике «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова, Е.В. Эйдмана (выбрана для диагностики ведущая шкала «Волевая саморегуляция») были получены следующие результаты:

Высокий уровень волевой саморегуляции показали 12 респондентов (40%). Данная группа молодых спортсменов успешно справляется с возникающими трудностями. Они склонны избирать конструктивные стратегии поведения в ситуации неопределенности. Можно утверждать, что они обладают мощным потенциалом мобилизации усилий для достижения поставленных целей. Респонденты способны к принятию эффективных решений, склонны к своевременной активности, направленной на желаемую цель.

Средний уровень волевой саморегуляции показали также 12 респондентов (40%). Данная группа молодых спортсменов способна организовывать собственную деятельность и использовать индивидуальные ресурсы для достижения поставленных целей. Однако, следует отметить, что средне нормативная волевая саморегуляция респондентов позволяет им справляться не с полным объемом трудностей. Если молодые люди субъективно воспринимают актуальные обстоятельства, как трудноразрешимые, а индивидуальные ресурсы, как недостаточные, они склонны к сворачиванию активности и переживанию негативных состояний.

Низкий уровень волевой саморегуляции показали 6 респондентов (20%). Молодые люди данной группы, как правило, не могут длительно осуществлять волевые действия. Они склонны к эмоционально негативному реагированию на трудности и выраженному зависанию в проблемной ситуации [5, 66]. Респонденты с низкой волевой саморегуляцией склонны к переживанию стрессового состояния в процессе достижения желаемых целей. Это обстоятельство связано с тем, что они субъективно воспринимают индивидуальные ресурсы, как дефицитарные, и не имеют выраженных навыков осуществления волевого акта [2, с. 84].

В процессе исследования по методике ЛОПДС («Личностная оценка проблемы до-

пинга в спорте») О.В. Кариной и др. было отмечено, что согласие с утверждениями по шкалам выявлено у многих респондентов. Иными словами, выбор нескольких шкал (согласие с утверждениями) наблюдался у респондентов с разным статусом волевой саморегуляции одновременно.

Таким образом, были получены следующие результаты:

- Шкала принятия антидопинговых законов и антидопинговой пропаганды (ее целей и методов) (шкала 1) 27 человек (90%).

Большинство респондентов–спортсменов ориентированы на принятие нормативных законов ВАДа. Они считают, что данные законы позволяют регулировать спортивную деятельность и оценочно рефлексировать, получаемые спортсменами результаты.

Молодые люди склонны положительно оценивать возможности антидопинговой пропаганды, нацеленной на нивелирование негативных последствий приема запрещенных химических препаратов. Респонденты убеждены, что развитие антидопинговой культуры объективно обосновано и способствует построению прозрачного контроля в спорте. Кроме того, респонденты считают, что данная пропаганда существенно расширяет представления о спортивных возможностях, основанных на здоровьесберегающих стратегиях достижения высоких результатов.

Следует отметить, что респонденты, показавшие данные результаты имеют разный статус волевой саморегуляции (большинство имеют высокий и средний, но есть и часть с низким уровнем). В связи с этим, можно констатировать, что отношение к законам ВАДа и антидопинговой пропаганде может иметь осознанный, интериоризированный спектр, а может представлять лишь вынужденную манифестацию представлений, требуемую обществом. Данный аспект следует изучить, используя возможности математической статистики, посредством корреляционного анализа для уточнения данных.

- Шкала предрасположенности к принятию установок и мифов допинг-легитимирующей субкультуры (шкала 2) 9 человек (30%).

Данные респонденты склонны к рассмотрению допинга как возможного стимула их спортивной деятельности. Возможно, это связано с имеющимися примерами (личными или знакомых спортсменов), которые наглядно показывали молодым людям возможность получения высоких результатов в короткий срок без усиленных, систематических нагрузок.

Молодые люди, показавшие эти результаты, возможно, имеют некоторую диффузность в представлениях об индивидуальных ресурсах и стратегиях достижения желаемых целей. В связи с этим, можно предположить, что в их сознании удерживаются когнитивные искажения, связанные с допустимостью (в определенных ситуациях) применения запрещенных химических препаратов.

- Шкала принятия личной ответственности за последствия применения запрещенных химических препаратов (шкала 3) 12 человек (40%).

Почти большинство респондентов склонны к осознанной ответственности при выборе стратегий достижения спортивных целей. Респонденты, показавшие данные результаты, как правило, объективно оценивают эффекты применения допинга. Они не склонны к укоренению в сознании мифов, касающихся доминирующей позитивизации подобного стимула спортивной деятельности. Их сознание отличается конкретностью мышления и наличием аргументированных резонов, связанных с выбором стратегий достижения желаемых целей. Молодые люди, показавшие эти результаты, отличаются стремлением к упорядочиванию собственных интеракций в спорте, осознанно предпринимают те или иные решения. Этим респондентов отличает развитые навыки совершения волевых актов.

- Шкала ориентации на применение естественных разрешенных методов стимуляции организма (шкала 4) 12 человек (40%).

Респонденты, показавшие данные результаты, как правило, ориентированы на выбор здоровьесберегающих стратегий достижения спортивных целей. Молодые люди данной группы, отличаются выраженным стремлением к высоким достижениям и поиску новых путей стимуляции спортивных результатов. Однако их вектор поиска новых форм и стратегий достижения целей имеет нормативную антидопинговую направленность. Они ориентируются в поступающей к ним информации, касающейся стимульных препаратов и в тоже время, склонны к реалистичному анализу всех возможных факторов воздействия на организм.

В ходе исследования нами был проведен корреляционный анализ, с использованием критерия Пирсона. Результаты корреляционного анализа позволили уточнить особенности отношения спортсменов к антидопинговым законам, антидопинговой пропаганде, возможной укорененности в сознании продопинговых установок, выраженность личной ответственности за последствия приема допинга, а также склонность к приему допустимых (незапрещенных) препаратов стимуляции спортивных результатов.

В ходе корреляционного анализа были получены следующие взаимосвязи:

1. Чем выше уровень волевой саморегуляции, тем выраженнее принятие антидопинговых законов и антидопинговой пропаганды ($r_s = 0.753$, при $p \leq 0,01$).

Вероятно, данные показатели связаны с тем, что молодые спортсмены имеющие развитые навыки волевых действий имеют достаточный опыт достижения спортивных результатов, основанных на индивидуальных ресурсах. Молодые люди, в сознании которых укоренены антидопинговые представления, реализуют себя в поле нормативных действий. Они отличаются уверенностью, упорством в достижении поставленных целей и ориентированы на открытость спортивной деятельности.

2. Чем ниже уровень волевой саморегуляции, тем выраженнее предрасположенность к принятию установок и мифов допинг-легитимирующей субкультуры ($r_s = - 0.673$, при $p \leq 0,01$).

Вероятно, данные показатели связаны с тем, что у молодых спортсменов, имеющих дефицит волевых актов, рассогласованность волевой саморегуляции частота выбора неконструктивных стратегий достижения желаемых целей достаточно высока. Они склонны к поиску стимулов в поле нормативных и ненормативных действий, включая использование запрещенных химических препаратов.

3. Чем выше уровень волевой саморегуляции (высокие и средние значения), тем выраженнее принятие личной ответственности за последствия применения запрещенных химических препаратов ($r_s = 0.683$, при $p \leq 0,01$).

Вероятно, данные показатели связаны с тем, что у молодых спортсменов с выраженной и нормативной волевой саморегуляцией имеется в анамнезе существенный опыт достижения высоких результатов, основанных на личных спортивных усилиях. Их уровень осознания эффектов приема запрещенных химических препаратов для организма и оценки достижений достаточно высок. Сам факт наличия выраженной личной ответственности за совершаемые спортивные действия выступает индикатором глубокой осознанности бытийных моментов, стабильных установок, связанных с развертыванием нормативной системы действия в спорте.

4. Чем выше уровень волевой саморегуляции (высокие и средние значения), тем выраженнее ориентация на применение естественных разрешенных методов стимуляции организма ($r_s = 0.649$, при $p \leq 0,01$).

Вероятно, данные показатели связаны с тем, что у молодых спортсменов с выраженной волевой саморегуляцией высокая готовность к достижению значимых результатов в спорте. Это обстоятельство стимулирует поиск возможных форм и стратегий для оптимизации спортивных усилий. В связи с тем, что спортсмены, имеющие высокий и средний уровень волевой саморегуляции, целеустремлены и конструктивно преодолевают возможные трудности, они обретают опыт успеха, основанный на личных усилиях.

Однако их устремленность к новым целям способствует поиску допустимых вариантов стимуляции организма. Молодые люди, показавшие данные результаты ориентированы на одобряемые стимулы спортивных достижений, именно поэтому, прием естественных (разрешенных) препаратов стимуляции считают вполне приемлемым в их спортивной деятельности.

Таким образом, можно констатировать, что проблема самокатегоризации, как процесса идентификации личности с определенной группой сопряжена с характером волевой саморегуляции, умением противостоять трудностям и не использовать стимулирующие препараты для достижения желаемых результатов и снижения фона негативных переживаний, в случае не достижения оптимального результата.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карина О.В., Киселева М.А., Шустова Н.Е. Концептуальное обоснование авторского опросника «Личностные экспектации» (ЛИЭКС) // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. Т. 12. № 5-1. С. 118-125.
2. Киселева М.А., Шустова Н.Е., Карина О.В. Прокрастинация как элемент жизненного пространства личности // В сборнике: Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире. Материалы III Международной научно-практической конференции. Пензенский государственный университет; Педагогический институт им. В.Г. Белинского. 2016. С. 84-88.
3. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности М.: Наука, 1980. 206 с.
4. О персональных данных [Электронный ресурс]: федер. закон от 27 июля 2006 г. № 152-ФЗ. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61801/. – Загл. с экрана.
5. Шустова Н.Е., Киселева М.А., Карина О.В. Социальная мимикрия как адаптивный способ взаимодействия личности с социумом в неблагоприятных условиях // Научный вестник МГИИТ, 2015. № 4 (36). С. 66-69.

FORCED SELF-REGULATION AND ATTITUDE TO FORBIDDEN DRUGS IN THE CONTEXT OF SELF-CATEGORIZATION AMONG YOUTH

© 2020

M.A. Luchenkova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department
«Pedagogy and Psychology»

*Saratov National Research State University named N.G. Chernyshevsky, Balashov Institute
(branch), Balashov (Russia), kiselewa_m@mail.ru*

УДК 37.01

ХАРАКТЕРИСТИКА НАПРЯЖЕННЫХ СИТУАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2020

А.Ю. Нагорнова, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательской части

*ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет», Тольятти (Россия),
nagornova.ay@mail.ru*

М.И. Сергеева, студент

*ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет
имени И.Н. Ульянова», Ульяновск (Россия)*

Педагогическая деятельность насыщена разного рода напряженными ситуациями и различными факторами, связанными с возможностью повышенного эмоционального реагирования. По степени напряженности нагрузка учителя в среднем больше, чем у менеджеров и банкиров, генеральных директоров и президентов ассоциаций, т.е. профессионалов, непосредственно работающих с людьми. Условия деятельности становятся напряженной ситуацией тогда, когда они воспринимаются, понимаются, оцениваются людьми как трудные, сложные, опасные.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что причины напряженности педагогической деятельности обусловлены объективными и субъективными факторами. Под объективными факторами понимают внешние условия ситуации, ее сложность, т.е. сложные, напряженные условия деятельности (загруженность рабочего дня, столкновение с новыми, трудными ситуациями, повышенные интеллектуальные нагрузки и т.д.) [1, с. 25]. Субъективные факторы – особенности личности, которые провоцируют чрезмерную чувствительность человека к определенным профессиональным трудностям, т.е. личностные (мотивационные, эмоциональные, социальные и др.) характеристики.

При анализе напряженности педагогической деятельности необходимо помнить о диалектике «внешних» «внутренних» факторов, единстве объективных и субъективных причин. Влияние напряженной ситуации на деятельность человека зависит не только от характера задачи, внешней обстановки, но и от индивидуальных особенностей человека, мотив его поведения, опыта, знаний, навыков, основных свойств нервной системы.

К напряженным ситуациям педагогической деятельности исследователи (А.К. Маркова, Л.М. Митина, М.М. Рыбакова, И.И. Рыданова и др.) относят:

- ситуации взаимодействия учителя с учащимися на уроке (нарушение дисциплины и правил поведения на уроке, непредвиденные конфликтные ситуации, непослушание, игнорирование требований учителя, глупые вопросы и т.д.);

- ситуации, возникающие во взаимоотношениях с коллегами и администрацией школы (резкие расхождения во мнениях, перегруженность поручениями, конфликты при распределении нагрузки, чрезмерный контроль за учебно-воспитательной работой, непродуманность нововведений в школе и т.д.);

- ситуации взаимодействия учителя с родителями учащихся (расхождения в оценке ученика учителем и родителями, невнимание со стороны родителей к воспитанию детей и т.д.) [2, с. 77].

Неблагоприятные воздействия напряженных факторов вызывают у педагога стресс двойного рода: информационный стресс (связан с информационными перегрузками, необходимостью быстрого принятия решения при высокой степени ответственности за

последствия) и эмоциональный стресс (характеризуется возникновением эмоциональных сдвигов, изменениями в характере деятельности, нарушениями поведения).

Поведение современных учителей характеризуется повышенной напряженностью, следствием которой являются: грубость, несдержанность, окрики, оскорбления учеников и т.д. Агрессивная реакция учителя противоречит педагогической целесообразности воздействия на ученика и является причиной прогрессирующей невротизации школьников. Эмоциональные взрывы не проходят бесследно для здоровья учителя, отравляя его организм «стрессовыми токсинами». Профессиональный долг обязывает педагога принимать взвешенные решения, преодолевать вспышки гнева, состояния раздражительности, тревожности, отчаяния. Однако внешнее сдерживание эмоций, когда внутри происходит бурный эмоциональный стресс, не приводит к успокоению, а, наоборот, повышает эмоциональное напряжение и негативно сказывается на здоровье [6, с. 185].

Формированию готовности к напряженным ситуациям педагогической деятельности может способствовать развитие навыков анализа и решения проблемных педагогических задач и ситуаций. Анализ конфликтных педагогических ситуаций повышает информированность студентов о возможных напряженных ситуациях будущей деятельности, способствует моделированию соответствующих форм поведения.

Важно научить студентов способами конструктивного разрешения конфликтов, которые направлены на личностный рост ребенка, ориентированы на гуманистическую систему воспитания, демократизацию взаимоотношений с детьми. Продуктивное решение конфликтной ситуации предполагает восприятие ее как творческой задачи, переосмысление собственной позиции и внутренней перестройки, гармонизацию общения на основе позиционного сближения сторон [5, с. 200].

Деструктивные конфликты характеризуются использованием механизмов психологической защиты. При таком способе решения конфликта все усилия направляется не на устранение причин конфликта, а на сохранение целостности своего «Я», сиюминутное неконструктивное снятие эмоционального напряжения (обвинение другого, «уход из конфликта», вытеснение неприятной информации из сознания и т.д.). Деструктивные акции создают лишь иллюзию примирения и сводятся к внешнему дисциплинированию учащихся. Они приводят к отчуждению учащихся, потере личного авторитета учителя. В педагогической деятельности среди наиболее встречающихся форм психологической защиты применяются «регрессивные меры» по отношению к ученикам – злоупотребление двойками, запись в дневник, нотации, наложение различных санкций через родителей, администрацию [4, с. 86].

Установлено, что деструктивный конфликт связан с такими личностными особенностями педагогов, как низкая эмоциональная устойчивость, доминирование эгоцентрической направленности, несогласованность самооценки, ориентация на негативные стороны других людей. Причиной многих конфликтов является неуважительное отношение учителей к своим ученикам, нежелание увидеть в ученике союзника по совместной деятельности, неспособность к равнопартнерскому диалогу с учащимися.

Преобладание у педагогов психозащитных техник в решении сложных педагогических ситуаций, а вследствие этого рост эмоционального напряжения и дискомфорта вызывает необходимость в профилактике и предупреждении действия неконструктивных механизмов в педагогическом общении. Это может быть сделано еще в годы обучения будущих учителей в вузе с помощью специального обучения

продуктивным способам разрешения педагогических конфликтных ситуаций.

«Более 80 % учителей имели высокий уровень ситуативной напряженности (по методике Спилбергера), а 60 % - постоянной напряженности. Это очень тревожные факты: они говорят, прежде всего, о профессиональной непригодности. Тем более что такие результаты обнаружались отнюдь не у пожилых педагогов, а у тех, кто проработал 10-15 лет» [3, с. 140].

Ни для кого не секрет, что профессия учителя относится к разряду стрессогенных и требует от него больших резервов самообладания и саморегуляции...

Неудивительно, что учительство, как профессиональная группа, отличается крайне низкими показателями физического и психического здоровья. И эти показатели снижаются по мере увеличения стажа работы в школе.

« ...Лишь 34 % обследованных педагогов находятся в зоне психологического благополучия. Они способны справиться с отрицательными воздействиями жизни на психологическом уровне. Около 40 % - имеют умеренные нервные расстройства, им необходима специальная психологическая помощь. Психофизическая усталость способствует развитию патологии души тела, психосоматических заболеваний, она постепенно и неуклонно переходит в психологическую и телесную депрессию – страшную болезнь нашего века» [3, с. 140].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М., 1996. - 25 с.
2. Ольшанский В.Б. Практическая психология для учителей. - М., 1994. - 77 с.
3. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. - СПб., 1999. - 140 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб., 1999. - 86 с.
5. Слостенин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. - М., 1997. - 8 с.
6. Ушинский К.Д. Проблемы педагогики. - М., 2002. - 185 с.

CHARACTERISTIC OF STRESSED SITUATIONS OF PEDAGOGICAL ACTIVITY

© 2020

A.Yu. Nagornova, Ph.D., associate professor, senior researcher of scientific research
Togliatti state university, Togliatti (Russia), nagornova.ay@mail.ru

M.I. Sergeeva, student

Ulyanovsk state pedagogical university named I.N. Ulyanov, Ulyanovsk (Russia)

УДК 348.41

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ БИОГРАФИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ИСТОЧНИКА ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

© 2020

Л.А. Рымар, старший преподаватель кафедры «Педагогика и психология спорта»
ГОУ ВО «ПГУ им. Т. Г. Шевченко», Тирасполь (Приднестровье), taximenko75@mail.ru

Анализ отечественной научно-педагогической литературы последних десятилетий обнаруживает рост количества исследований, рассматривающих феномен

биографичности в образовании. Авторы обращают внимание на широкие возможности использования воспитательного ресурса биографий в педагогической работе с детьми и подростками, на необходимость учета биографии самих учащихся при организации педагогического процесса и т.д.

Интерес к биографической (художественно-биографической, дневниковой и мемуарной) литературе понятен – в ней представлен ход жизни (или судьба) чаще всего неординарного человека, жившего в то или иное историческое время и, возможно, каким-то образом, оказавшем влияние на ход истории. Изучение биографической литературы терялось и заново возобновлялось в науке много раз.

В XIX-XX веках биографическая литература (именно из-за своего социально-психологического содержания) вызывает интерес и у разных ученых – литературоведов, социологов, историков, социальных психологов, педагогов.

В отечественной педагогической науке интерес к биографиям и автобиографиям как педагогическому феномену возник в конце XIX в., но не получил необходимого обоснования и соответствующего дальнейшего развития. Среди авторов, обращавшихся к биографическому методу в построении своих теоретических изысканий и опыта работы с детьми, следует назвать В.П. Вахтерова, К.Н. Вентцеля, С.И. Гессена, П.Ф. Каптерева, и др. [2, 4, 6]

Так, В.П. Вахтеров использовал в своей педагогической деятельности биографии, подчеркивая, что «в биографиях мы находим не только действия, но очень часто и мотивы этих действий и внешние условия, вызвавшие те или иные стремления, чувства, представления, определяющие данное действие или направление деятельности». [2].

В зарубежной педагогической науке в конце XX Ю. Хеннингсен, обратил внимание на биографию человека как педагогическую проблему. Он определил биографию как «персонифицированный вариант образования», содержащий в себе все то, что имело в жизни индивида «обучающий эффект». «Обучающим эффектом обладает то, что превращается в составную часть самого индивида, так как он размышляет о происшедшем, говорит об этом сам с собой и другими, осознает его и вспоминает о том, что внутренне преобразило его, о том, что он усвоил и интегрировал» [7].

В книге «Автобиография и педагогика» Хеннингсен Ю. раскрывает три отношения автобиографии и педагогики. По его мнению первое заключается в том, что автобиография является историческим источником для педагогики, так как на основе анализа отдельных автобиографий формируется историческая картина целого поколения и особенностей его обучения. Хеннингсен Ю. утверждал «На основе автобиографического материала могут быть исследованы впечатления детства и профессиональный опыт с учетом их результативности для обучения». Второе рассматривает главную роль образования в созидании и формировании жизненного пути человека, а также «...нацелена на осознание судьбы, формируемой в процессе получения образования». Третье отношение автобиографии и педагогики - это «...стремление образовывать, поучать, наставлять, преподавать...» [7]. При этом Хеннингсен Ю. анализирует исследование Курта Улига «Автобиография как педагогический источник», который, по его мнению, ясно увидел и хорошо описал задачу, вытекающую для педагогической науки: «Исследование воспитательного воздействия автобиографического жанра было бы прекрасной задачей. Стоит подумать только об «Исповеди» Августина, которая оказывала решающее воздействие на облик столетий, или о влиянии «Исповеди» Руссо на его век. А вот еще один пример, способный убедить каждого, — чудовищное влияние «Майн Кампф» Гитлера на целый народ,

преобразовавшее его базовые позиции. Все это позволяет увидеть, что с фактом воздействия автобиографий связана педагогическая проблема чрезвычайной важности». Данная задача выделяет и обосновывает важность биографической и автобиографической литературы в процессе воспитания современного поколения.

Биографический текст, на наш взгляд, можно рассматривать и как материал для описания, и как средство воспитательного воздействия. В таком понимании материал биографической литературы отражает содержание процесса воспитания, важными аспектами которого становятся темы по поводу ряда духовно-нравственных ценностей: человек, смысл, любовь, ответственность, добро, зло и др.

В различных источниках исследователи выделяют следующие компоненты биографии человека: событийный, пространственно-временной, межличностный, ценностно-смысловой, субъектно-деятельностный. Данные компоненты определяют функции биографической литературы в воспитании подрастающего поколения на современном этапе [1, 3, 5]:

- образовательная функция заключается в приобретении знаний о жизни. Знакомясь с биографиями других людей, воспитанник получает возможность сравнивать и осознать важнейшие этапы своей жизни, создавать свою биографию;

- аксиологическая функция заключается в передаче значимых, общепризнанных ценностей современного общества подрастающему поколению;

- проектировочная функция находит отражение в стремлении индивида к прогнозированию и проектированию жизни. Воспитанник соотносит биографии с событиями, фактами своей жизни. Педагогическая задача - организовать процессы конструирования биографии;

- функция социализации раскрывает посредством биографической литературы опыт взаимодействия индивида с социальной средой и те социально - значимые качества, ценности, знания, умения, которые сформировались в результате этого взаимодействия;

- функция воспитания в педагогическом процессе. В рамках воспитательного процесса педагог может оказать значимую помощь и поддержку в упорядочении, разъяснении, оценке, переосмыслении отдельных фактов, эпизодов, явлений, событий, связей между ними, мотивов, в преодолении трудностей, осознании своих возможностей, потребностей, способностей, продемонстрировать различные виды деятельности, представить спектр смыслов и ценностей, которые могли бы заложить основу субъективной системы ценностей и стать ориентиром в дальнейшем биографическом развитии человека.

Биографическая литература раскрывает не простую совокупность событий, действий, поступков в жизни человека. Ее содержание раскрывает духовно-нравственную жизнь персонажа. Суть биографического развития человека составляют ощущения, восприятия, переживания, оценки собственной жизни, а также отношение к ней.

Думается, что в таком контексте она выступает важным источником и средством воспитания и социализации личности.

Содержание биографической литературы способно:

- раскрыть факторы, условия и возможности становления гармонично развитой личности;

- показать взаимосвязь человека и его наследственности;

- раскрыть взаимодействие родителей и детей в семье;

- рассмотреть деятельность личности в связи с становлением его самоидентичности,

мировоззрения, ценностных ориентации;

- раскрыть механизм развития их потребностей.

Социально-педагогическое анализ биографической (художественно-биографической и дневниковой) литературы – это новое направление в педагогических исследованиях, научно-практическое и культурное значение которого еще предстоит оценить. Социально – педагогический анализ биографической литературы это - процесс изучения биографической литературы с позиции воспитательного влияния социальной среды на личность индивида в контексте ценного жизненного опыта выдающихся людей.

Актуальность его состоит в том, что многие русские и советские писатели в своем творчестве касались социально-педагогической темы – воспитания и взросления человека. Сначала это был Л. Толстой с трилогией «Детство», «Отрочество», «Юность», после него – Н. Лесков, С. Аксаков, В. Короленко, М. Горький, М. Зощенко, Ю. Тынянов, Ф. Искандер и др. И это было не случайно: все они, как патриоты и как люди с развитой творческой интуицией, хорошо понимали роль воспитания в судьбе человека. В художественно-биографической литературе отечественных писателей по существу представлена «живая» педагогика. Социальный интерес к «живой» педагогике очевиден: с ее помощью можно, например, понять, почему появляются на свете гении, сильные и цельные личности, просто честные люди, а почему – злодеи, предатели и прочая людская нечисть.

Скажем больше, на примере судьбы даже одного человека, узнав, почему она сложилась так, а не иначе, можно понять психолого-педагогические закономерности человеческого бытия, а значит, применить их для анализа собственной жизни и жизни близких людей.

Главное же состоит в том, что социально-педагогический анализ биографической литературы может благоприятствовать «прибавлению» воспитания в обществе, а значит, способствовать решению социальных проблем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беспалова Ю.М. Биографические исследования в социологии культуры // Вестн. Тюм. гос. ун-та. 2004. № 4. С. 21-33.
2. Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения / Сост. Л.Н. Литвин, Н.Т. Бритаева. М.: Педагогика, 1987. 400 с.
3. Винокур Г.О. Биография и культура: Русское сценическое произношение. М., 1997. С. 11-23.
4. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995.
5. Рейтблат А.Н. Этапы и источники построения биографического нарратива // Писать поперек: статьи по биографике, социологии и истории литературы. М., 2014. С. 211-226.
6. Толмачева Т.П. Педагогические взгляды К.Н. Вентцеля: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Моск. пед. гос. ун-т им. В.И. Ленина. - М., 1992. - 16 с.
7. Хеннингсен Ю. Автобиография и педагогика / Пер. с нем. В.А. Волкова; Под общ. ред. В.Г. Безрогова. М.: Изд-во УРАО, 2000. 184 с.

SOCIO-PEDAGOGICAL ANALYSIS OF BIOGRAPHIC LITERATURE AS A SOURCE OF EDUCATION OF MODERN YOUTH

© 2020

L.A. Rimar, senior lecturer of the department Pedagogy and psychology of sport
Pridnestrovian State University, Tiraspol (Transnistria), maximenko75@mail.ru

УДК159.99

ПРИЧИНЫ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

© 2020

Е.С. Слипченко, магистрант, направление подготовки 44.04.02

Психолого-педагогическое образование

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,

Ставрополь (Россия), selstav26@gmail.com

Е.Н. Францева, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,

Ставрополь (Россия), Fran_Len@mail.ru

Школьная дезадаптация – это одна из актуальных социально-психологических проблем в общеобразовательной школе, которая требует к себе особое внимание на современном этапе развития системы образования. Это обусловлено несколькими факторами - большое количество неадаптированных учеников (25%) и негативное влияние этого явления, сказывающееся на личностном развитии ребенка и его школьной успеваемости.

Феномен школьной дезадаптации является предметом изучения многих ученых: А. Адлер, Э.М. Александровская, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.О. Дробинская, И.В. Дубровина, И.А. Коробейников, Г.Ф. Кумарина, Н.М. Иовчук, В.И. Лубовский, Н.Г. Лусканова, Е.В. Новикова, Р.В. Овчарова, А.И. Ямщиков и другие.

А.И. Коробейников указывал, что термин «школьная дезадаптация» используется для определения любых затруднений, которые возникают у ребенка в процессе школьного обучения.

Более узкое значение для этого термина обозначил А. Адлер, который считал, что школьная дезадаптация – это совокупность признаков, которые свидетельствуют о несоответствии социально-психологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения [1, с. 176].

Исходя из данного определения, вытекает важная, на наш взгляд, мысль о том, что данное явление проявляется не только при поступлении ребенка в школу. Не смотря на то, что сам процесс приобретения ребенком новой социальной роли «ученика» может послужить толчком для формирования отклонений в процессе адаптации, существуют и другие факторы, приводящие к школьной дезадаптации в разных возрастных периодах. На данный момент учеными, изучающими особенности социально-психологической адаптации школьников, выделено три возрастные группы, наиболее привлекающие внимание исследователей: младшие школьники (А.Л. Венгер, М.Е. Зеленова, М.В. Максимова и т.д.), младшие подростки (М.Р. Битянова, Г.А. Цукерман, Т.И. Юферова и т.д.), старшие школьники (О.А. Альшина, Ю.М. Десятникова, Н.В. Морозова).

В связи с тем, что у неадаптированных младших школьников отмечаются более специфические искажения в развитии всех психических сфер, влекущих за собой различные трудности в последующей жизни, изучение феномена школьной дезадаптации в данном возрасте является более актуальной проблемой исследования.

При рассмотрении особенностей дезадаптации младших школьников важно обратить внимание на то, что в начале данного возрастного этапа происходит

немаловажный для становления личности ребенка кризис семи лет. Так, Л.С. Выготский отстаивал мысль о том, что в семь лет происходит потеря непосредственности, что влечет за собой менее естественное поведение школьника. Ученый объясняет это появлением обобщенных переживаний, которые влияют на личностные характеристики ребенка и это приводит к его осмысленному поведению. При рассмотрении причин кризиса 7 лет, Л.И. Божович отмечает то, что в данном возрасте ребенок поступает в школу и благодаря этому у него появляется новый социальный статус – школьник. Это приводит к появлению необходимости выполнять социальные обязанности, то есть соответствовать своей социальной роли школьника [7, с. 65].

По нашему мнению, именно начало школьного обучения может являться отправной точкой социальной дезадаптации младшего школьника и определять его дальнейшую социализацию. Это можно объяснить тем, что образовательный процесс с самого начала для его успешного протекания требует мобилизацию психофизиологических сил ребенка. Помимо этого новые требования к поведению ребенка не связаны с тем опытом, которым он обладает [6, с. 132].

Исходя из последней мысли, феномен дезадаптации младших школьников взаимосвязан с поступлением ребенка в школу, но так как нарушение адаптации к школьному обучению отмечается лишь у части первоклассников (25% по результатам исследования Д.А. Рябухиной), практика свидетельствует о наличии других причин или даже комплекса причин школьной дезадаптации [10, с. 183].

В психолого-педагогической литературе на данный момент существуют различные точки зрения о природе этого феномена. Так в работе М.Э. Вайнера «Школьная адаптация и развитие личности младших школьников» рассматривается два варианта обусловленности неадаптивного поведения первоклассников.

В первом случае неадаптивное поведение имеет первичную обусловленность, то есть другими словами, именно индивидуальные особенности ребенка отражаются в его поведении и поступках, что не создает картину дезадаптации. К этим особенностям относятся, как личностные характеристики, так и нейродинамические свойства (нестабильность психических процессов, психомоторная заторможенность или расторможенность и т.д.).

Во втором случае данный тип поведения обусловлен неадекватной защитной реакцией ребенка на различные аспекты школьной жизни (новые требования, взаимоотношения с взрослыми и сверстниками и т.д.).

В зависимости от причины будут отличаться и особенности поведения ребенка. При первом варианте наблюдается импульсивность, эмоциональная неустойчивость, быстрая и частая смена активности на пассивность. Во втором варианте поведение ребенка характеризуется нерешительностью, пассивностью, негативизмом, проявлением агрессии и другое [5, с. 80].

Как и другие, социально-психологические феномены, явление школьной дезадаптации имеет двоякую природу: социальную и биологическую. Такие ученые, как А.А. Бодалёв, Г.В. Бурменская и В.Е. Каган отстаивают точку зрения о наличии только биологических факторов, влияющих на нарушение адаптации школьников. Исследователи приводят пример, когда психогенные реакции, психогенные заболевания и подобные характеристики влекут за собой нарушение статуса ребенка, что затрудняет процесс воспитания и обучения.

Существует и противоположное утверждение о наличии только социальных причин школьной дезадаптации. Еще Д.Б. Эльконин подчеркивал, что при поступлении ребенка

в школу происходит перестройка системы отношений школьника с окружающим его миром, благодаря чему ребенок встает в совершенно новую позицию по отношению ко всем окружающим. При этом если 15-20 лет назад для ребенка особое значение приобретала фигура учителя, то у современных школьников отмечается снижение авторитета учителя и наибольшее влияние происходит со стороны родителей и сверстников [11, с. 241].

Группа ученых (Л.С. Алексеева, Е.А. Аркин, Г.М. Бреслав и др.) подтверждает идею о влиянии родителей на процесс адаптации младшего школьника. При этом, исследователи указывают на особую роль недостатков семейного воспитания. Так родители могут требовать слишком завышенных результатов от своего ребенка, неадекватно оценивать причины асоциального поведения ребенка или его трудностей в процессе обучения [2, с. 133].

Также, негативным социальным фактором дезадаптации настоящего времени является жесткая социальная дифференциация. Четкие границы между детьми разных социальных групп приводят младших школьников из малообеспеченной семьи или из семьи со средним достатком к сравнению его и одноклассника из более обеспеченной семьи. В этом случае, ребенок получает свой социальный статус в классе благодаря экономическому состоянию его семьи, а ребенку из малообеспеченной семьи приходится прилагать огромное количество усилий для приобретения желаемой роли. Часто длительный и безуспешный процесс «завоевания внимания» приводит к формированию у младшего школьника апатии, агрессии и т.д.

Помимо выше перечисленных факторов, современные ученые отмечают обилие негативной информации. Важно отметить, что проблема заключается не в большом количестве подобной информации, а в ее доступности для детей. Через социальные сети, радио, телевидение, и другие СМИ, неподготовленные школьники узнают о различных социальных бедах, терроризме, катастрофах и т.д. Такой на первый взгляд косвенно влияющий фактор, вызывает у ребенка ощущение безнадежности, беспомощности, перепады настроения и другие эмоциональные проявления, которые на прямую влияют на процесс адаптации [9, с. 27].

Существует и третья точка зрения. Так, по мнению С.А. Беличева, А.С. Белкина, А.Г.Лидерс и др. факторы, влияющие на появление дезадаптации младших школьников имеют как биологический так и социальный характер. Примером является анализ результатов эксперимента, проведенного Н.А. Буравлевой и С.А. Богомаз. Ученые пришли к выводу, что в процессе обучения ребенка в начальной школе протекают существенные изменения в его психике и организме. Нарушение различных механизмов их протекания из-за влияния внешних и внутренних факторов может привести к отрицательным последствиям, напрямую влияющим на процесс адаптации [4, с. 48].

Подтверждением данного утверждения служат данные, полученные в ходе эксперимента, проведенного группой ученых (А.А. Благинин, И.И. Мамайчук, И.П. Истомина, Т.Н. Черевкова). Целью их исследования явилось выявление психолого-педагогических характеристик личности учащихся младших и средних классов и уровня их школьной адаптации. В ходе изучения неадаптированных детей был проведен анализ биологических факторов (медицинского статуса) и социальных факторов, к которым относятся условия воспитания (наличие обоих родителей, их возраст, количество детей в семье, порядок рождения ребенка с нарушением процесса адаптации).

В ходе исследования социальных факторов было выявлено следующее:

- в 40% случаев ребенок воспитывается в полной семье, 12% в семье с отчимом и

42% в неполной семье (в 3-х случаях отец ребенка имеет зависимость);

- в 56% случаев в семье воспитывается один ребенок, в 41% случаев в семье воспитываются два ребенка, в трех случаях в семье воспитывается трое детей, в одном случае в семье 7 детей;

Благодаря анализу медицинского статуса детей было выявлено, что 69,9% детей наблюдались у невропатолога до одного года жизни с диагнозом перинатальная энцефалопатия, у 2-х детей выявлена пирамидальная недостаточность, у 1-ого ребенка были указаны данные о сотрясении мозга, у 2-х детей – гипертензивный синдром [3, с. 53].

Также, о влиянии как биологических, так и социальных факторов на процесс дезадаптации школьников указывают Е.Ю. Петросян и О.Г. Солдатов. Учеными отмечено, что причины яркой и негативной реакции младших школьников на процесс обучения заключаются в незаконченности морфофункционального развития, незрелости регуляторных механизмов, подвижности физиологических процессов, неустойчивости гомеостаза. При этом в их утверждении отслеживается мысль о влиянии социальных факторов, а именно изменяющихся условий жизнедеятельности ребенка. Авторы считают, что новые психофизические и социальные нагрузки, связанные с началом образовательного процесса, влияющие на ребенка в возрасте 6-8 лет (критический период в морфологическом развитии лобных областей мозга и связей между ними) создают предпосылки для возникновения различных психоневрологических расстройств. Например, нарушение сна, особенности поведения, трудности обучения и др. [8, с. 98].

Таким образом, анализ современных педагогических и психологических исследований показывает, что феномен школьной дезадаптации может иметь разнообразные причины. В некоторых случаях влияние оказывают различные биологические факторы (заболевания, психические нарушения и т.д.), в других, будут иметь влияние негативные социальные условия. Иногда очень сложно разделить генетические и социальные факторы риска, поэтому необходимо проводить своевременную диагностику детей, поступающих в школу и, в зависимости от причины, оказывать ту или иную помощь, как со стороны учителя, психолога так и со стороны родителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии; [пер. с англ. А. Боковой]. – Москва: Акад. проект, 2007. – 232 с.
2. Бекер И.Л., Мельникова Е.А. Современные особенности социальной адаптации младших школьников // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2008. – №10. – С. 131-134.
3. Благинин А.А., Мамайчук И.И., Истомина И.П., Черевкова Т.Н. Психолого-педагогические характеристики личности учащихся с различным уровнем школьной адаптации // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2011. – № 4. – С. 52-61.
4. Буравлева Н.А., Богомаз С.А. Особенности школьной адаптации учащихся начальных классов, относящихся к различным психотипам // Сибирский психологический журнал. – 2003. – №18. – С. 48-51
5. Вайнер М. Э. Школьная адаптация и развитие личности младшего школьника // Медико-биологические и психолого-педагогические аспекты адаптации и

социализации человека: Матер. 3-й Всерос. научно-практич. конф. Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2004. С. 79–81.

6. Гармоничное развитие личности младшего школьника. Книга для учителя Кузнецова Л.В. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.

7. Ермолова Т.В. Социальное «Я» как личностное новообразование кризиса 7 лет // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2009. – №2. – С. 62-71.

8. Петросян Е.Ю., Солдатова О.Г. Темперамент и здоровье. Новосибирск: Наука, 2006. 163 с.

9. Резниченко М.А. Трудности взросления младшего школьника // Начальная школа. 1998. №1. С.25-30.

10. Рябухина Д.А. Психологические особенности младших школьников с трудностями школьной адаптации // Символ науки. – 2016. – №11-4 (23). С. 183-185

11. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Академия, 2004. 384 с.

CAUSES OF SCHOOL DISADAPTATION IN PRIMARY SCHOOL AGE

© 2020

E.S. Slipchenko, master student, direction of preparation 44.04.02 Psychological and pedagogical education

Stavropol state pedagogical institute, Stavropol (Russia), selstav26@gmail.co

E.N. Frantseva, candidate of psychological sciences, associate professor of the department «General and practical psychology and social work»

Stavropol state pedagogical institute, Stavropol (Russia), Fran_Len@mail.ru

УДК 316.6

ИНДИКАТОРЫ И ПРЕДИКТОРЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТИРОВАННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

© 2020

A.A. Смирнов, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», Ярославль (Россия), asmirnov1970@bk.ru

E.V. Соловьева, студент-бакалавр

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», Ярославль (Россия), solovyeva.ev205@gmail.com

Социальная адаптация – необходимое явление в процессе обучения, выражающееся в постоянном приспособлении к новым условиям учебной деятельности. Каждый обучающийся вступает в систему взаимоотношений в образовательном учреждении, и становится его частью. Для того, чтобы выявить, насколько индивид смог адаптироваться в новой среде, нужны определенные показатели, которые могли бы отражать уровень вхождения в данную организацию. Важным представляется поиск, так называемых, индикаторов адаптированности.

Сама адаптированность, в нашем понимании, означает срез социальной адаптации в определенный момент, является показателем выраженности приспособления в выбранный промежуток времени, то есть промежуточным результатом. Мы считаем, что конечного результата адаптированности определять нельзя, поскольку адаптация в

образовательном учреждении – процесс без окончательного завершения.

Именно эта её гибкость, изменчивость дает основание говорить о том, что установление индикатора как «маячка», сообщающего о повышении или снижении социальной адаптированности, необходимо для улучшения эффективности учебной деятельности.

Выбранное определение «индикатора» обосновано его контролируемой диагностичностью. Следовательно, при нахождении таковых – необходимо делать упор на их измеримость и доступность.

В современных исследованиях больше подвергаются изучению детерминанты адаптации и её критерии.

Я.Л. Коломинский и Е.А. Панько (1989) выделяют следующие критерии уровня адаптации у шестилетних учащихся:

- успешность обучения: успеваемость, овладение навыками, умениями и знаниями по основным предметам, отношение к труду;

- положение в структуре межличностных отношений: статус, эмоциональное самочувствие, общительность;

- общественная активность: участие в общественно-полезной деятельности, самостоятельность, инициативность [3].

Д.Ю. Соловьева (2012) объединяет, основываясь на критериях предыдущих исследователей, оценку успешности адаптации первоклассников к школе в следующие параметры:

- уровень приспособленности к новой ситуации,

- эмоциональный комфорт,

- отношение к различным сторонам школьной жизни,

- принятие школьных норм и правил,

- положение ребенка в группе сверстников,

- формирование адекватного поведения [6].

Интересует возможность инструментов для определения выбранных критериев, поиск измеримых индикаторов.

Измеримость индикатора в отличие от критерия выражается в его возможности верификации с помощью методов диагностики, что должно подтверждать его надежность. Надежность определяется адекватностью отражения результатов действительности и соответствия ей. Результаты, которые демонстрирует индикатор должны быть соизмеримы с реальностью.

Доступность индикатора проявляется в легкости извлечения показателя адаптированности. Он должен отвечать признакам наглядности, экологической валидности, возможностью применения в учебной деятельности.

Связи с этим возникает следующая проблема: существует ли возможность с помощью индикаторов прогнозировать результатов социальной адаптированности?

Экстраполяционное значение в данном случае будет предписано предиктору социальной адаптированности. Этот параметр не диагностирует результат адаптации на данный момент времени, а предсказывает возможность дальнейших изменений выбранного показателя.

Именно поэтому в данном случае существует тесная связь между предикторами и индикаторами. Возможно, что появление индикатора при нужных обстоятельствах, может стать прогнозом для дальнейшей адаптации индивида.

Адаптация студентов к ВУЗу традиционно будет нами разделена на три главных

компонента: дидактический, социальный, профессиональный [5]. Исходя из вышеперечисленных критериев адаптации учеников в школе, можно сделать вывод, что адаптация в образовательном учреждении обобщенно тоже подразделяется на три базисных начала.

Профессиональная адаптация в школе может зародиться в отношении к труду у ребенка, его участие в общественно-полезной деятельности.

Социальная адаптация напрямую взаимосвязана с положением в структуре отношений.

Дидактическая отражает успешность обучения, степень усвоения изучаемого материала.

В данной статье не будет рассмотрено явление социально-психологической адаптации, которое выражается в самопринятии, в развитии самой личности. Также дополнительно выделяют психофизиологическую адаптацию, (например, перестройку физиологического состояния, стабилизацию эмоционального комфорта) которая тоже не входит в предмет нашего исследования [1].

Повторим, что социальная адаптация является приспособлением к конкретному виду деятельности, например, учебному [1].

Рассмотрим возможность измеримости некоторых индикаторов при диагностике социальной адаптированности обучающихся в образовательном учреждении.

Сначала следует заметить, что индикаторы и предикторы в общем можно подразделить на два вида: субъективные и объективные.

Субъективные – кратко можно определить, как показатели самооночные, основанные на полученных данных от самого индивида. Такие индикаторы доступны с помощью методов изучения, направленных на самоощущения обучающегося, на его оценку собственной социальной адаптированности. Одним из самых частных конкретизаций данного метода является опросниковые методики.

Объективные – в большей степени представляют интерес для исследователей, так как позволяют оценить адаптированность по установленным общим критериям, не прибегая к тщательному изучению самой личности. Именно такие критерии не должны зависеть от мнения экспериментатора или самооценки ученика.

И тут возникает еще одна важная проблема, которую нельзя обойти стороной, это взаимосвязь субъективных и объективных критериев.

Мы считаем, что эффективная прогнозируемость предиктора зависит от его степени коррелированности между субъективным и объективным значениями. Чем более сильная взаимосвязь между самооночными ощущениями адаптированности обучающегося и его фиксированными продуктами деятельности, тем более надежен предиктор.

Изложенный теоретический анализ позволим себе переложить на экспериментальные примеры.

Допустим, необходимо построить прогноз эффективности в изменениях социальной адаптированности через: успеваемость учеников, их одаренность и социометрический статус. Кто будет более успешен в учебной деятельности, кто более талантлив, кто более предпочитаем. Мы постараемся рассмотреть явление социальной адаптации системно, исходя из трех названных оснований: дидактическое, социальное и профессиональное.

Но, заметим, что возникают ограничения моделирования такой ситуации восприятия как прогноз. Именно эти «барьеры» становятся особенностями социально-адаптационных индикаторов.

В классическом эксперименте (1968) Р. Розенталя и его коллеги Л. Якобсон был

получен важный основной вывод: «Когда учителя ожидали от определенного ученика улучшения интеллектуальных показателей, этот ученик обязательно его демонстрировал» [8].

Заклучалось данное исследование в следующем. Проводили диагностические тесты интеллектуальных способностей учеников. В последствии, учителям предоставляли ложные результаты интеллекта обучающихся. Несмотря на результаты первичных тестов – у детей, которых учителя считали одаренными – успеваемость увеличивалась.

То есть учителя считали школьника с невыдающимися показателями интеллекта – одаренным, и он мог даже стать таким. Данный феномен был назван эффектом Пигмалиона или самосбывающимся (самоосуществляющимся) пророчеством Розенталя.

Его можно объяснить через механизм социальной фасилитации. Дети получали необходимую поддержку, внимание, похвалу для дальнейшего становления в учебной деятельности, и становились таким образом более мотивированными.

Поэтому межличностное восприятие, направленное на прогноз успеваемости, саморегулируемая и саморегулирующаяся часть в учебном процессе. Можно предположить необходимость построения прогноза, исходя из «презумпции невиновности», т. е. изначально важно полагать, что ученики способны, и не обвинять кого-то в плохом обучении заранее.

Данную характеристику при выделении (поиске) дидактических предикторов принципиально учитывать исследователю.

Нами было проведено собственное исследование (2020) индикаторов и предикторов первокурсников в ВУЗе. Было изучено, насколько результаты вступительных экзаменов (ЕГЭ – Единый Государственный экзамен) могут прогнозировать дальнейшую вузовскую адаптированность студента в учебно-профессиональной деятельности. Установлено, что объективный индикатор – показатель результатов экзаменов – даже отрицательно взаимосвязан с субъективным самоощущением адаптированности студента. Также данные по разным факультетам являются противоречивыми, что снимает предсказательный эффект с данного индикатора такого как ЕГЭ [5].

Начальное изучение объективных показателей успеваемости тоже не дает точных корреляций с субъективными индикаторами адаптированности обучающегося. Результаты первой сессии первокурсников в одном из наших исследований (2019) не показали взаимосвязи с компонентами социальной адаптированности, а были найдены лишь корреляции с интуитивным каналом эмпатии [7].

В дальнейшем планируется исследовать дидактическую адаптированность для возможности её диагностики объективными способами изучения и улучшение эффективности прогнозов.

Прогноз социальных предикторов подробно описан в пособии «Взаимоотношения в детских группах» А.А. Смирновым (1993) в главе «Использование данных социометрического опроса для коррекции взаимоотношений в группе и управления ею» [4].

Автор утверждает, что с помощью социометрического опроса можно воздействовать на личность и на межличностные отношения в группе. А.А. Смирнов пишет: «При открытии результатов социометрии следует иметь в виду, что обнародование их обладает внушающим действием: если объявленный статус несколько не соответствует реальному (например, чуть выше его) то через некоторое время реальный статус обычно приближается к названному» [4].

Следовательно, прогноз влияет на оценку успешности, навязывает даже

социальную роль (звезда, изгой, предпочитаемый, пренебрегаемый и пр.), как бы «включает» сано- или патогенное мышление у школьника.

Главное, чтобы подобные социальные прогнозы не превратились в дидактогению.

Профессиональная адаптированность тоже давно исследуема на прогнозируемость. Руководители заинтересованы в эффективности трудовой деятельности у подчиненных.

Мы предполагаем, что в данном случае можно придерживаться подхода Школы человеческих отношений (Э. Мэйо, М.П. Фоллет), опираясь на гуманистический принцип: видеть в работников людей, которые заинтересованы в труде. Не завышать ожидания, не считать, что сотрудники все ленивы, и лишь «винтики в системе». Известно, что в организации можно повысить продуктивность, например, способом доверия ответственности на человека, поверив в его самостоятельные возможности [2].

Также нужно помнить об этом при поиске предикторов профессиональной адаптированности в образовательном учреждении. Учитывать заинтересованность в будущей профессии, самостоятельную ответственность каждого ученика.

Исходя из вышеизложенного анализа и комплексного исследования сведений о предикторах и индикаторах социальной адаптированности обучающихся в учебной деятельности, можно сделать следующие **выводы**.

1. Индикаторы социальной адаптированности отличаются от её критериев и факторов тем, что они должны быть измеримы и доступны. Чаще всего, в исследованиях данные о индикаторах дают неоднозначный характер измеримости, в связи сложностью их получения. Они могут быть искажены восприятием испытуемого (адаптантом), либо самим экспериментатором.

2. Важным является «симбиоз» субъективных и объективных индикаторов и предикторов. Чем более взаимосвязаны «внутренние» и «внешние» показатели адаптированности, тем более они эффективны для прогноза и диагностики адаптации в дальнейшем.

3. Предикторы обладают свойством саморегуляции. В этом заключается трудность поиска объективного типа предикторов. Они могут предсказывать то, что исследователь сам хочет предвосхитить, следовательно, обладают зависимостью от субъективного взгляда экспериментатора. Данный механизм феномена Пигмалиона (Розенталя) необходимо учитывать при будущем нахождении «предсказателей».

Несмотря на все трудности определения «маркеров» и «предсказателей», которые описаны в данной статье, следующие исследования будут направлены на изучение более точных, надежных методов прогноза и диагностики социальной адаптированности обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карпов А.В., Орёл В.Е., Тернопол В.Я. Психология профессиональной адаптации. – Ярославль: Институт «Открытое общество», РПО, 2003. – 161 с.
2. Карпов А. В. Психология менеджмента: Учеб. пособие. - М.: Гардарики, 2005. - 584 с.
3. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. М.: Просвещение, 1989.
4. Смирнов А.А. Взаимоотношения в детских группах: Теоретические и методические основы исследования. - Ярославль / Яросл. гос. ун-т, 1993. - 36-37 с.

5. Смирнов А.А. Соловьева Е.В. Результаты вступительных испытаний и вузовская адаптированность первокурсников // Научный журнал, 2020 г. – Ярославль: Ярославский психологический вестник, No 2 (47), 2020. – С. 47-54.

6. Соловьева Д.Ю. Факторы адаптации первоклассников в школе // Вопросы психологии. - 2012. - № 4. - С. 23-31.

7. Соловьева Е.В., Смирнов, А.А. Взаимосвязь дидактического компонента вузовской адаптированности и параметров эмпатии // Молодежь и будущее: профессиональная и личностная самореализация: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Под общей ред. Е.В. Прониной; Владим. гос. ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Владимир: Изд-во Транзит-ИКС, 2020. – С. 120-124.

8. Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development. New York: Holt, Rinehart and Winston.

PREDICTORS AND INDICATORS OF SOCIAL ADAPTEDNESS OF STUDENTS IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION

© 2020

A.A. Smirnov, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of pedagogy and pedagogical psychology

Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl (Russia), asmirnov1970@bk.ru

E.V. Solovyeva, Bachelor student

Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl (Russia), solovyeva.ev205@gmail.com

УДК 371

ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЯЮЩЕЙСЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ

© 2020

А.Г. Ступина, старший преподаватель кафедры германских языков
ФГБОУ ВО «Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета»,
Республика Башкортостан, Стерлитамак (Россия), *a.g.stupina@strbsu.ru*

Е.В. Филипенко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Педагогика и психологии»

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский университет МВД России»,
Санкт-Петербург (Россия)

Проблемы современной молодежи сложны и многогранны. Сложен и наш мир тем, что многие цели и нравственные ориентиры в жизни человека, закладываемые в сознание с детства, начинают рушиться и теряют свою значимость. Буквально лет 20 тому назад формирование мировоззрения, нравственных ценностей, социальных оценок было строго регламентировано. Но меняется время, меняемся и мы. Почему так много проблем возникло у современной молодежи? Почему увеличивается количество молодых людей, которые нигде не работают, не учатся и не хотят этого; главными интересами которых становятся развлечения и поиск того, как «сделать деньги», растет преступность, молодежный алкоголизм и наркомания?

Приходится признать, что формирование ценностей, идейных убеждений происходит под влиянием общей социальной ситуации. Нельзя отрицать, что у современной мо-

лодежи нет нравственных ориентиров, нет ценностей. Они формируются по общим психологическим законам, в определенные периоды жизни человека. Ребенок впитывает, как губка, явления окружающей действительности, отношение к нему взрослых, пытается понять свое место в жизни. На основе этих знаний постепенно складывается их отношение к миру, к стране, к другим людям, родителям, учебе.

Изменения в социальной жизни привели к изменению мироощущения современной молодежи. Ученые выделяют пять основных тенденций, характеризующих социальную ориентацию формирующейся личности:

- недоверие к миру. Социальная ситуация показывает, что в мире нет стабильности, обещания взрослых расходятся с реальными делами. Значит, никому нельзя верить.

На основе этой тенденции возникает следующий фактор.

- надежда только на себя. Конечно, надеяться на себя надо, но вместе с тем возникает чувство одиночества, отсутствие товарищества, взаимодоверия и взаимовыручки, чувства коллективизма. Человек один пытается завоевать свое «место под солнцем», он один на один со своим переживаниями и проблемами и, как следствие:

- эмоциональная глухота к ближнему. Современную молодежь не восхищают подвиги и беззаветная любовь к Родине наших отцов и дедов, не задевает самоотверженность, героизм, выполнение долга перед Отчизной;

- у современной молодежи в большей степени формируются прагматизм и ориентация на результат. Им не хочется стремиться к высокому, трудиться на благо общества. Им хочется, чтоб результат был сейчас и обязательно принес личную пользу.

- жизненный принцип «Живи сам и давай жить другим» оценивается сейчас намного выше, чем «Делай людям добро».

Из вышесказанного видно, что жизненные цели и идеалы подрастающего поколения претерпели серьезную переориентацию с общественно значимых на личностные. Винить в этом только молодежь нельзя, они сами пытаются приспособиться к той моральной и нравственной пустоте, которая их окружает, они своим незрелым умом пытаются понять, что происходит в мире, так как взрослые сами оказались не готовы им в этом помочь. Сломав прежние общественно значимые ценности, порушив идеалы, что мы дали им взамен? Социальную незащищенность пенсионеров и инвалидов, строительство дворцов нуворишей, засилие на телевидении бездарных сериалов, боевиков с актами насилия и безнаказанными убийствами.

Личность формируется по своим законам независимо от нашего желания; в определенные периоды жизни видение мира со стороны и накопленные о нем знания становятся своими, формируется мироощущение, нравственные оценки действий и поступков, гражданская позиция, отношение к себе и другим в этом мире. Поэтому, очень важно взрослым наполнить содержанием познание мира подрастающего поколения, учитывая законы его формирования, изменившуюся социальную ситуацию, научить ориентироваться в многообразном мире, быть патриотом своего отечества, гуманным и с высокими нравственными установками. [2, с. 109]

Воспитание гражданина, патриота, человека высоконравственного, умеющего оценивать происходящее, самостоятельно делать выбор и нести ответственность – процесс целостный и сложный. Его нельзя подменить одним нравственным просветительством. Нельзя воспитать человека, влияя только на его сознание. Полноценное воспитание возможно на основе единства мысли и действия, убеждения и поступка, сознания и поведения. Воспитание осуществляется всегда и везде.

К примеру, обратимся к великому гуманисту А. Маслоу: «Образование должно учить тому, как расти и в каком направлении, что хорошо и что плохо, что желательно и что нежелательно, что выбирать и чего не выбирать» [1, с. 175]

Воспитание словом. Слова – это отражение наших мыслей, чувств, убеждений. Именно через слово узнаем мы многое из окружающей действительности, об отношении к ней других людей. Взрослые должны чувствовать меру ответственности, которую они берут на себя с ребенком или друг с другом. Личная гражданская убежденность педагога, нравственные ценности родителей всегда проявляются в речи. То, о чем мы говорим, какие даем оценки тем или иным явлениям действительности очень важно.

Воспитание делом. Если преподаватель призывает к познанию, а сам кроме своего предмета знать ничего не хочет – это плохо. Если взрослый говорит о честности и благородстве, а сам мелочен и мстителен – это тревожно. Взрослые сами должны соответствовать тому идейно-нравственному идеалу, который хотят воплотить в своих детях. Родители говорят детям: «Читай, занимайся и т. п.». А много ли мы сами сейчас читаем, занимаемся самообразованием, обсуждаем прочитанное?

Воспитание примером. Растущий человек сознательно или неосознанно повторяет окружающие его в реальности образцы характеров, поведения, отношений. Какие образцы для подражания мы предлагаем молодежи? Литературные произведения изучаются так быстро, что едва успевают познакомиться с содержанием, не то, что сформировать какие-либо нравственные идеалы. На телевидении же их сколько угодно – ярких, примитивных для понимания, агрессивных и жестоких для подражания. Редко демонстрируются фильмы, в которых хороший герой обязательно заботиться о других, помогает слабому и побеждает.

Воспитание общением. Важность общения для полноценного воспитания человека очень высока, это наша природная потребность. Различные виды общения имеют различное воспитательное воздействие. В современных образовательных учреждениях происходит смена парадигм со знаниевой на личностную. Обучение не ради получения суммы знаний, а воспитание личности через обучение. Реализовать ее требует много усилий, творчества и терпения. Мы требуем от молодежи самостоятельности, а сами продолжаем решать за них возникающие проблемы. Нельзя научить выполнять обязанности, не предоставляя никаких прав. Нельзя научиться исправлять ошибки, не совершая их. Социальный возраст – мера ответственности человека за дела; формируется постепенно в каждом возрасте для этого общение должно строиться по своим законам.

Воспитание общением. Уважение к личности воспитывает уважение этой личности к другим. Воспитание толерантности означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Отношение формирующегося человека к современной действительности также необходимо строить на толерантности. Умение оценивать, делать выбор, так или иначе строить отношения с миром во многом определяются терпимостью к нему. Надо любить Родину такой, какая она есть.

Современной молодежи дано право выбора, свобода мнений. Проблема в том, что делать с этой свободой. Поэтому сегодня, как никогда важен не созерцательный, а действенный патриотизм, проявление своей устойчивой гражданской позиции, уважение и поддержка ближнему, вера в себя, свои силы и в свою страну.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1998.

2. Савельев В.К. Гражданское воспитание курсантов как фактор обеспечения национальной безопасности России: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Кемерово, 2004 - 186 с.

3. Савотина Н.А. Гражданское воспитание: традиции и современные требования // Педагогика. - 2002. - № 4. - С. 39-44.

4. Симоненко В.Д. Преодоление трудности социализации детей-сирот средствами технолого-экономического образования // Роль и место образовательной области «Технология» в системе общего среднего образования. Брянск: Изд-во БИПКРО, 1998.

CIVIL EDUCATION OF STUDENTS UNDER A CHANGING SOCIAL-CULTURAL ENVIRONMENT

© 2020

A.G. Stupina, Senior Lecturer, Department of Germanic Languages

Sterlitamak branch of Bashkir State University, Sterlitamak (Russia), a.g.stupina@strbsu.ru

E.V. Filipenko, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department

«Pedagogy and Psychology»

St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, St. Petersburg (Russia)

УДК 37.018.26

РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ПРОФИЛАКТИКЕ И ПРЕОДОЛЕНИИ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

© 2020

О.О. Сушкова, магистрант кафедры педагогики и социокультурного развития личности

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», Таганрог (Россия), sushkovaolga2017@gmail.com

Рождение ребенка – это дар. Кем станет наш ребенок, когда повзрослеет? Успешный или посредственный? Какое будущее его ожидает? Такими вопросами задается большинство родителей. На подсознательном уровне они понимают, что будущее их ребенка зависит от них. Родители занимаются воспитанием и развитием своего ребёнка с самого рождения. Они являются тем самым первым социумом, с которым ребенок входит во взаимодействие. «Ребёнка воспитывают назиданиями, умными словами, историческими примерами, что в целом не играет никакого значения в воспитательном процессе. Воспитание – питание ребёнка тем, что имеешь сам, чем владеешь» [1]. Отсюда простой вывод: если хотите иметь счастливых детей, будьте сами счастливы, успешны – будьте успешными. Дети – зеркало отношений родителей. Дети видят в родителях опору и защитников. При взаимодействии с ребенком нужно исходить из пользы. «Начало – определяет весь процесс. В счастливых семьях вырастают счастливые дети» [2]. Порой именно «незрелость» родителей, их неготовность к рождению и воспитанию ребёнка, приводит к дезадаптации ребенка в социуме.

Очевидно, что один из переломных этапов жизни ребёнка – начало обучения в школе. Он вносит серьёзные перемены в его жизнь и жизнь родителей. При поступлении в школу ребёнок начинает осваивать новые виды деятельности, приобретает новый статус, становится субъектом учебной деятельности. Начинают проявляться новые возрастные особенности ребёнка, такие как ощущение своего внутреннего мира, наличие переживаний, чувств. Психика ребёнка в этот период испытывает нагрузку в связи с серьёзными

изменениями в привычном образе жизни. Игровая деятельность, доминирующая до этого момента, сменяется на учебную. Ребёнок должен привыкнуть к новому коллективу, новым требованиям, предъявляемым к нему со стороны учителя и родителей, к изменившимся повседневным обязанностям. В связи с этим могут возникнуть затруднения в адаптации ребёнка.

Цель нашего исследования – выявить возможные причины дезадаптации первоклассников, основные её проявления, а также способы её профилактики и преодоления.

В данной статье описана роль родителей в воспитании своего ребёнка в период школьной адаптации.

Анализ психолого-педагогической литературы [3] показал, что проблема школьной дезадаптации всегда привлекала внимание педагогов, психологов, а также врачей.

Понятие «дезадаптация» в настоящее время имеет много определений, так же, как понятию «школьной дезадаптации» нет однозначного толкования.

Чтобы понять, что такое дезадаптация, рассмотрим термин «адаптация».

В наиболее общем значении адаптация – это период приспособления к новым условиям.

Дезадаптация – психическое состояние, возникающее в результате несоответствия социопсихологического или психофизиологического статуса ребенка требованиям новой социальной ситуации. Различают (в зависимости от природы, характера и степени проявления) патогенную, психическую, социальную дезадаптацию детей и подростков.

Затруднения в приспособлении ребенка к школе можно условно разделить на несколько групп:

- связанные с дисциплиной, усвоением правил и норм школьного поведения;
- связанные с процессом обучения;
- связанные с социализацией в новом коллективе.

Разным детям требуется разное время для адаптации в школе. Наш опыт показывает, что период адаптации составляет для большинства детей 2 – 3 месяца обучения. Проявлением успешной адаптации является то, что ребёнок привыкает к коллективу, узнаёт ближе одноклассников, приобретает друзей. У таких детей преобладает желание посещать школу. Они с охотой учатся и выполняют требования учителя.

Другим детям необходимо больше времени для привыкания к новой жизни и своей роли ученика. Эти дети могут в течение первого полугодия не сразу выполнять требования учителя, конфликтовать со сверстниками. Они с трудом воспринимают учебную деятельность, и предпочитают привычную игровую деятельность. У таких детей возникают трудности в усвоении учебной программы.

Также нельзя не брать во внимание тот факт, что есть определённое количество детей, которым очень трудно даётся процесс адаптации в школе. У таких детей процесс адаптации может длиться в течение всего первого года обучения. Они отличаются неадекватными формами поведения, нежеланием посещать школу и учиться, проявлением негативных эмоций. Вследствие такого поведения с ними никто не хочет дружить, а это вызывает новый поток нарушений поведения: они мешают проводить урок, ведут себя вызывающе и демонстрируют своё отношение при всём классе.

Не сложившиеся взаимодействия с одноклассниками, неудачи в процессе обучения, негативные оценки значимых взрослых вызывают у ребёнка напряжение нервной системы. У ребёнка нет уверенности в себе, своих силах, повышается тревожность и раздражительность, и эти факторы могут привести к дезадаптации ребёнка.

На основе анализа литературы [4; 5] мы выделили целый ряд причин школьной дезадаптации:

1. Психофизиологическая готовность ребёнка к обучению в школе, т.к. ребёнок просто может быть не готов в следствии проблем с физическим здоровьем.

2. Специфика семейного воспитания. Это может быть как гиперопека, приводящая к неприспособленности ребёнка к внешним нагрузкам, так и попустительское отношение к ребёнку, приводящее к отвержению и неприятию правил и норм поведения в школьном коллективе.

3. Самоидентификация первоклассника и привычный стиль взаимодействия со взрослыми.

4. Отношение родителей к ответственному этапу их жизни в роли родителей первоклассника.

5. Интенсивность учебной нагрузки без учёта индивидуальных особенностей детей.

К наиболее типичным проявлениям школьной дезадаптации психологи относят:

- нежелание учиться, отсутствие успеха в обучении, отставание от школьной программы, соответствующей возрасту;

- страх перед публичным выступлением, растерянность и неуверенность в ответах, боязнь проверки знаний и оценивания результата;

- трудности во взаимодействии со сверстниками – отчуждённость, конфликтность, агрессия;

- трудности во взаимодействии с учителем – неуважительное отношение, нарушения дисциплины;

- неадекватная самооценка. В случае низкой самооценки, формируемой завышенными ожиданиями родителей, проявляется нерешительность, несамостоятельность, отсутствие инициативы, формируется низкая самооценка, и др. При высокой самооценке наблюдается стремление к лидерству, неприятие критики, обидчивость и др.;

- личностные нарушения, такие как упрямство, ущемлённость, агрессивность, лживость и др.

Любое из этих проявлений, или их совокупность дают тревожный сигнал педагогам и родителям, т.к. ставят ребёнка в тяжёлые условия адаптации. Ребёнок начинает отставать от своих сверстников, нарушается процесс его социализации.

Для успешной адаптации первоклассников учитель должен обеспечить индивидуальный подход к каждому ученику, создать педагогические условия, суметь развить интерес ребёнка к познавательной деятельности, а также должен оповестить родителей о существующей проблеме.

Роль родителей в период школьной адаптации их ребёнка имеет большое значение. Очень важно положительное отношение ребёнка к поступлению в школу. В формировании этого отношения могут помочь родители, создавая условия для будущего школьника.

Мы выделили несколько важных условий, соблюдение которых поможет родителям обеспечить успешную адаптацию своего ребенка к школьному обучению.

1. Подготовка ребенка к школе должна начинаться заранее, чтобы ребенок привыкал к своему новому будущему статусу. В этом могут помочь интересные и веселые рассказы из личных случаев, подбор тематических рассказов отечественных писателей, психологические сказки.

2. Сборы в школу – это ответственный этап подготовки для ребёнка. Задача родителей заинтересовать и мотивировать ребенка к процессу обучения. Создание родителями

окружающей обстановки, предметного окружения, совместный выбор инструментов для труда увлечёт ребёнка.

3. С самого начала обучения родители должны приучать ребёнка к самостоятельности, давать возможность ему принимать решения и нести ответственность за них. Выполнение домашнего задания, содержание рабочего места в порядке, сбор портфеля ребёнок должен делать самостоятельно. Родители могут только контролировать процесс.

4. Также нужно формировать у ребёнка адекватную самооценку. Любой реальный успех ребёнка должен быть оценен родителями искренне. В случае неудач родители должны поддерживать его советом, а не воспитывать. Не сравнивать результаты ребёнка с достижениями других более успешных учеников, а сравнивать его только с самим собой, хвалить его только за улучшение его собственных результатов.

5. Родители должны развивать в ребёнке познавательные способности, научить его учиться. В этом возрасте важна мотивация учения.

6. В период адаптации необходимо уделять ребёнку больше внимания, наблюдать за ним, чтобы не пропустить момент начала дезадаптации. Если ребёнок идёт в школу без желания, надо разобраться с причиной этого факта, и в случае необходимости, обратиться за помощью к педагогу или школьному психологу.

В период школьной адаптации ребёнок может уставать от нагрузок учебного процесса. Это естественно, так как произошли изменения в организации их жизни. При поступлении в школу помимо радостного ожидания и эмоционального подъёма дети испытывают чувства напряжения и растерянности от новых впечатлений. Чтобы избежать нервного перенапряжения и как-то отвлечь ребёнка, родители могут организовать совместные прогулки, любимые занятия и другой активный полезный отдых.

Родители должны понимать, что от того, как они будут взаимодействовать со своим ребёнком, будет зависеть дальнейшее отношение ребёнка к процессу обучения, и в целом, к школьной жизни.

Воспитать социально устойчивую личность, способную успешно адаптироваться в любой жизненной ситуации – основная задача родителей. Только тогда они могут быть спокойны за будущее своих детей. И у таких детей есть будущее.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гоч В.П., Белов С.В. Теория Причинности. – 2-е изд., доп. – Севастополь: Элиньо, 2004.
2. Тачиев С.А., Ветошкин А.М., Ветошкина Е.Н. Азбука Жизни. – Симферополь: Вперед, 2007. 266 с.
3. Молодцова Т.Д., Гура В.В., Шалова С.Ю. Исследование проблемы дезадаптации детей и подростков в России в XX веке // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 115-119.
4. Педагогическая психология: Хрестоматия /Под ред. В.Н. Карандашева. - СПб.: Питер, 2006. 412 с.
5. Молодцова Т.Д., Шалова С.Ю. Роль социальных и психологических рисков в появлении школьной дезадаптации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 82-86.

THE ROLE OF PARENTS IN PREVENTING AND OVERCOMING SCHOOL MALADAPTATION OF FIRST GRADERS

© 2020

O. O. Sushkova, master's student of the Department of pedagogy and socio-cultural development of personality

Taganrog Institute named A.P. Chekhov (branch)

RSEU (RINH), Taganrog (Russia), sushkovaolga2017@gmail.com

УДК 376 .05

ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

© 2020

Е.П. Тен

ГБОУ Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова», Симферополь (Россия), anna6619@mail.ru

В «Концепции создания, и развития информационно-образовательной среды открытого образования системы образования РФ» информационно-образовательная среда рассматривается как программно-телекоммуникационный комплекс, обеспечивающий едиными технологическими средствами ведение учебного процесса. Что же принято называть информационно-образовательной средой? Под мультимедийной образовательной средой мы понимаем учебно-информационную среду, где осуществляется взаимодействие студентов и педагогов с внешним миром через открытые интеллектуальные системы (всемирная сеть Интернет, учебно-информационные среды – обучающие системы для создания Интернет-проектов, дистанционные образовательные курсы и т. д.), которые во многом основываются на технологии мультимедиа. Следует отметить, что мультимедийная образовательная среда особенно востребована в условиях инклюзивного образования как процесса совместного воспитания и обучения лиц с особенностями психофизического здоровья с обычно развивающимися ровестниками, в ходе которого они могут достигать наиболее полного прогресса в социальном развитии. Так как мультимедийная образовательная среда дает возможность для большей индивидуализации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Данный фактор нужно учитывать при обучении студентов – дефектологов в педагогическом учебном заведении.

Е.Н. Нелунова в диссертационном исследовании пишет, что в мультимедийной образовательной среде живое общение «возмещается» опосредованным диалогом в сети на форумах, во время телеконференций, в различных чатах, а также «отзывчивостью» компьютера в электронных средствах обучения и других манипуляциях, которые происходят на основе интерактивности и «обратной связи». В настоящее время, в связи с наличием организационно-технических условий, мы вынуждены работать дистанционно, на период мероприятий, направленных на нераспространение короновирусной инфекции. Поэтому мы можем сделать вывод о том, что в действительности опосредованное общение не заменяет живого педагогического общения. Однако опосредованное общение в мультимедийной образовательной среде может рассматриваться как профессиональное общение преподавателя со студентами на занятиях и вне их, имеющее определенные

педагогические функции и направления» [1].

В Крымском инженерно-педагогическом университете в настоящее время есть все условия для дистанционного обучения, создана платформа дистанционного обучения. Для использования сайта «Дистанционное обучение», достаточно пройти по адресу <http://e.kipru-rc.ru/login/>. У каждого преподавателя «Личный кабинет», где размещаются читаемые курсы, рабочие планы дисциплин, лекции, практические задания, самостоятельная и индивидуальная работа студентов, т.е. все, что касается учебного процесса в учреждении высшего образования.

Цель исследования – теоретическое обоснование обучения студентов-дефектологов проектированию эффективной мультимедиа-поддержки занятий, визуализирующей учебный контент в инклюзивной образовательной среде.

А.А. Андреев [2] определяет «мультимедийные средства обучения как перспективный и высокоэффективный инструментальный, позволяющий предоставить преподавателю» массивы информации в большем объеме, чем традиционные источники информации; наглядно в интегрированном виде включать не только текст, графики, схемы, но и звук, анимацию, видео; отбирать виды информации и в той последовательности, которая соответствует логике познания и уровню восприятия конкретного контингента обучающихся».

Исследователи отмечают, что мультимедиа можно рассматривать как одно из наиболее эффективных средств информационных технологий, которое обладает большими возможностями в образовании. О приоритетности мультимедийных технологий в педагогическом образовании пишут в своих исследованиях (Н.В. Апатова, Ю.С. Брановский, Дж. Брунер, Н. Гарднер, Г. Дейвис, Д. Джонассен, Ю.Н. Егорова, В.А. Извозчиков, С.С. Кравцов, Е.С. Полат, И.В. Роберт, Н.В. Сафонова, С.А. Христочевский и др.). Некоторые авторы отмечают насущные проблемы обучения будущих учителей при помощи информационных технологий, так компетенции профессионального педагога складываются в первую очередь из умений использовать мультимедийные технологии в образовательном процессе (Т.А. Бабенко, Н.В. Клемешова, И.И. Косенко и др.). Современное мировое образовательное пространство диктует новые подходы и принципы обучения будущих учителей-дефектологов, использованию мультимедиа-средств в профессиональной деятельности посвящены работы Т.А. Бабенко, Т.Ю. Волошиновой, В.А. Касторновой, И.И. Косенко, В.В. Малева, Г.Н. Некрасовой, Е.М. Разинкипой, О.Г. Смоляниновой, И.А. Цвелей и др. Мы выполнили небольшой обзор педагогической, научной, психологической, специальной литературы, где подчеркивается, что будущий педагог должен овладеть основами использования компьютерных программ, для презентации обучающего контента в ходе объяснения и закрепления учебного материала. Хотелось бы добавить, что в связи с переходом на дистанционную форму обучения у преподавателей открылись большие возможности применения мультимедийных технологий, использование видео и аудио материалов в учебном процессе, проведение вебинаров на определенные темы. Что же касается студентов, то у них открылись широкие перспективы для творческого подхода самого процесса проектирования. Ведь в учебные проекты можно воплотить свои мечты о будущем образовательном процессе. Каждое поколение недовольно процессом современного обучения, им хотелось бы в корне изменить, перевернуть процесс обучения, таким образом, чтобы обучающийся мог усваивать знания легко, без принуждения, без зубрежки и напряжения. И нам думается, что за пренебрежением мультимедийных технологий кроется прогресс, динамика средств и методов обучения,

особенно в условиях инклюзивной среды, где каждый учащийся нуждается в индивидуальной, адаптированной под его возможности и способности, программе обучения.

Совершенствование системы подготовки студентов-дефектологов к проектированию эффективной мультимедиа-поддержки занятий, визуализирующей учебный контент происходит за счет мультимедиа-визуализации учебной информации. Следует отметить, что у будущих студентов-дефектологов возникают проблемы не в освоении программных сред и создании с их помощью дидактических средств в компьютерной форме, а при проектировании педагогического сценария, и, прежде всего, на стадии творческой инсценировки учебного текстового материала (когда закладывается основа трансформации вербального материала в пространственно-временных условиях наглядной экранной демонстрации). Иногда студенты-дефектологи копируют учебный материал из разнообразных источников и, не вникая в суть, демонстрируют его в процессе учебного времени. Следует полагать, что данный продукт не станет примером экранной культуры, который повышает компетенции и профессионализм студента-дефектолога. Поэтому при обучении студентов-дефектологов необходимо ввести специальные курсы обучения технологии реализации педагогического сценария, когда нужно осуществить визуальное конструирование контента с учетом различных аспектов (психологического, методического, эргономического, драматургического, дизайнерского). При этом следует отметить, что вполне закономерно использование классификации мультимедиа-иллюстраций «по содержанию и характеру отображения действительности, по назначению и месту в обучающем мультимедиа-средстве, по технологии разработки, по преобладающему функциональному аспекту, по степени сложности технологии создания аудиовизуального образа» [4].

Исходя из опыта преподавания, следует отметить, что при проектировании дидактического материала студенты-дефектологи используют дифференцированно содержание педагогического, психологического, режиссерско-инсценировочного, дизайн-эргономического, технико-технологического аспектов и этапов проектирования средств мультимедиа-визуализации учебной информации. Тщательно отбирают учебный материал, учитывая психологические особенности инклюзивных детей, развивая их сохранные задатки и способности.

Нами представлены этапы проектирования средств мультимедиа-визуализации учебной информации: исследовательский этап (отбор учебного материала), наисложнейший этап, который требует не только педагогической зоркости, но и достаточной профессиональной подготовки; этап моделирования (создание педагогического сценария), здесь уже требуется от студента – дефектолога не только педагогических, но и театральных умений; этап технологической разработки (создание прототипа), требует от студента-дефектолога чуткости и внимания, эмпатию, проникновение в души особенных учащихся, для того, чтобы его проект обучения был доступен и понятен детям с ограниченными возможностями здоровья; заключительный этап (подготовка к презентации и защите проекта), естественно, что при защите учитывается творческий потенциал студентов. «Модель целостного процесса обучения педагогов-дефектологов проектированию средств мультимедиа-визуализации учебной информации, включает в себя цель, задачи, ведущий метод обучения, ведущие формы обучения, результаты обучения (процессуальные и результативные критерии). Таким образом, мы готовим студентов к применению мультимедийных презентаций во время педагогической практики в инклюзивных классах общеобразовательных школ, исходя из классических требований гигиены педагогического труда во время работы с

компьютером [3]. Большое внимание при этом уделяется вопросам дифференцированного и индивидуального обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Совместно со студентами-дефектологами нами разработана программа «Проектирование средств мультимедиа-визуализации в инклюзивной среде», в которой особое внимание уделено методике трансформации информации из книжно-текстовой формы в экранную мультимедийную. «Разрабатываются студентами-дефектологами обучающие презентации, визуализирующие основные этапы разработки творческого проекта по созданию дидактического средства мультимедиа-визуализации, создан банк наглядных примеров мультимедиа-визуализации, сформированный из Интернет-ресурсов, из оцифрованных каталогов графики на CD, из мультимедиа-учебников и мультимедиа-средств, изготовленных студентами-дефектологами Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова.

Практика показывает, что студенты-дефектологи активно работают и над проектами, связанными с оборудованием для инклюзивного образования. Так, был создан проект «Создание тифлоцентра при кафедре специального (дефектологического) образования ГБОУВОРК «КИПУ», где были рассмотрены теоретические основы и методология развития педагогического образования для слабовидящих студентов с использованием специального оборудования на практических занятиях курса «Современные педагогические концепции и проектирование учебно-воспитательного процесса в вариативных моделях специального образования».

Ключевые слова проекта: тифлопедагогика, кабинет-студия, электронные образовательные ресурсы, принтер для печати шрифтом Брайля Romeo Attache Pro, стационарный видеоувеличитель с функцией читающей машины Аура с встроенным экраном, тифлофлэшплеер Victor Reader Stratus 12H, ультрапортативный Дисплей Брайля Focus 14 blue с Bluetooth. Устройство для печати тактильной графики PIAF, читающая машина Sara CE, электронный ручной видеоувеличитель ЭРВУ Snow 7 HD, читающая машина Smart Reader. Актуальность исследования. В настоящее время особую актуальность приобретает проблема инклюзивного образования, в связи с этим внедряется высшее образование для людей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и для слабовидящих. Данная проблема в тифлопедагогике находится под пристальным вниманием исследователей, так как слабовидящий учитель лучше знает физиологические и психологические потребности слабовидящих и слепых обучающихся. Это подтверждается экспериментальными исследованиями О.Л. Алексеевой, Л.С. Волковой, Т.П. Головиной, В.З. Денискиной, О.Л. Жильцовой, М.И. Земцовой, С.Л. Коробко, Н.С. Костючек, В.А. Кручинина, Е.Б. Карпушиной, А.Г. Литвака, А.Л. Лукошевичене, И.С. Моргулиса, Л.И. Плаксиной, С.А. Покутневой, И.В. Новичковой, Л.В. Рудаковой, Л.И. Солнцева, Т.П. Свиридюк, В.А. Феоктистовой, И.П. Чигриновой, Е.В. Шлай, K. Becker, W. Bel-mer, H. Felden, H. Suhrweir, C. Urwin, L. Zeuthen и др., в которых показано, что студенты с нарушением зрения обладают развитой речью, логическим мышлением, способностью к преподавательской деятельности. В работах, относящихся к теории компенсации нарушений зрения (Л.С. Выготский, Л.С. Волкова, М.И. Земцова, А.И. Зотов, Н.С. Костючек, Ю.А. Кулагин, В.З. Кантор, А.Г. Литвак, Д.М. Маллаев, И.О. Моргулис, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева, Б.К. Тупоногов, В.А. Феоктистова и др.), показано, что преодоление недостаточности чувственной основы речи может быть осуществлено средствами целенаправленной коррекционно-педагогической работы у слабовидящих студентов. В

то же время сформированность связной речи студентов с нарушениями зрения (амблиопией и косоглазием) создает предпосылки для успешного обучения их в учреждениях высшего образования. **Проблема проекта** – поиск содержания и методология развития педагогического образования для слабовидящих студентов с использованием специального оборудования. **Цель проекта** – определить научные основы и методологию развития педагогического образования для слабовидящих студентов с использованием специального оборудования. **Объект проекта** – процесс становления и развития педагогического образования для слабовидящих студентов с использованием специального оборудования. **Предмет проекта** – особенности содержания и приемов развития педагогического образования для слабовидящих студентов с использованием специального оборудования. Методологической основой исследования являются: теоретические положения Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, С.Я. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина о ведущей роли деятельности в развитии и формировании личности человека, которые определяют деятельностный подход в развитии связной речи дошкольника; концепция культурно-исторического развития ребенка, теоретические положения о соотношении обучения и воспитания в развитии и становлении психики ребенка (Л.С. Выготский, Т.А. Власова, Ю.А. Кулагин, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин); учение об общих и специфических особенностях психофизиологического и речевого развития (Л.И. Белякова, Т.А. Басилова, И.П. Волкова, Е.Л. Гончарова, В.З. Денискина, Л.А. Дружинина, М.Д. Коновалова, И.Г. Корнилова, Л.И. Мясникова, Л.А. Ремезова, Л.В. Фомичева и др.); учение о ведущей роли специального обучения и воспитания, их психолого-педагогической и коррекционной направленности в процессе работы с детьми со зрительной патологией (О.Л. Алексеев, Л.П. Григорьева, В.П. Ермаков, М.И. Земцова, А.В. Кручинин, В.З. Кантор, А.Г. Литвак, Д.М. Маллаев, И.С. Моргулис, Г.В. Никулина, Л.И. Плак-сина, Л.И. Солнцева, Л.А. Семенов, Л.С. Сековец, Б.В. Сермеев, Б.К. Тупоногов, В.А. Феоктистова, Л.И. Фильчикова и др.). **Научная новизна проекта** – будет научно обоснована система развития педагогического образования для слабовидящих студентов с использованием специального оборудования.

Достоверность и обоснованность результатов проекта обеспечиваются теоретико-методологическим обоснованием проекта, подбором специальных приемов развития педагогических способностей студентов с нарушениями зрения. Для их эффективного обучения будет создан кабинет-студия с электронными образовательными ресурсами: принтер для печати шрифтом Брайля Romeo Attache Pro, стационарный видеоувеличитель с функцией читающей машины Аура с встроенным экраном, тифлофлэшплеер Victor Reader Stratus 12H, ультрапортативный Дисплей Брайля Focus 14 blue с Bluetooth, устройство для печати тактильной графики PIAF, читающая машина Sara CE, электронный ручной видеоувеличитель ЭРВУ Snow 7 HD, читающая машина Smart Reader .

Следует отметить, что инклюзивное образование будет иметь позитивные эффекты лишь в случае создания в образовательном учреждении качественно новой, инклюзивной образовательной среды как психолого-педагогической реальности, содержащей специально организованные условия (пространственно-предметные, социальные, технологические) для развития и социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, соответствующие их возможностям и особым образовательным потребностям. Поэтому структура и содержание творческого проекта студентов-дефектологов по созданию средств мультимедиа-визуализации учебной

информации и создания инклюзивной среды, включает в себя следующие компоненты: постановка проблемы (в соответствии с нозологическими группами детей в инклюзивных классах), разработка педагогической концепции, исследование темы, формулировка методической идеи, отбор и систематизация материала, замысел визуализации, разработка педагогического сценария, компьютерная реализация сценария, самооценка продукта, планирование методики его использования, оформление пояснительной записки и защита проекта [4].

«Предложенная нами модель формирования компетенций студентов-дефектологов педагогического университета в процессе написания проектов и создания мультимедиа-визуализации учебной информации отражает содержательную характеристику профессионально-педагогической подготовки в мультимедийной образовательной среде Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова и включает в себя совокупность целей, задач, принципов обучения, педагогических условий, показателей, обеспечивающих изменение мотивационно-ценностного, познавательно-интеллектуального, информационно-деятельностного компонентов и уровней сформированности компетенций. Мотивационно-ценностный компонент компетенций студентов заключается в потребности расширения информационных знаний, умений, навыков работы с мультимедийной информацией и возможностях ее использования в профессионально-педагогической деятельности [5]. Познавательно-интеллектуальный компонент базируется на специальных знаниях и теоретических основах возможностей использования мультимедиа-визуализации учебной информации. Информационно-деятельностный компонент заключается в оперировании мультимедиа; в обработке и представлении мультимедийной информации, связанной с профессионально-педагогической направленностью.

Таким образом мы подводим студентов-дефектологов к выводам, что мультимедиа-визуализация представляет собой презентацию учебной информации, при которой ее содержание (контент) передается преимущественно аудиовизуальными образами в сочетании с лаконичным гипертекстом в интерактивно инсценированной эстетико-эмоциональной форме. Мультимедиа-визуализация позволяет реализовать дидактический принцип наглядности на качественно новом уровне путём использования дидактического потенциала мультимедиа-технологии. Выполняя проекты, студенты-дефектологи убедились, что современный педагог должен уметь проектировать дидактические средства мультимедиа-визуализации с учетом их педагогического, психологического, режиссерско-инсценировочного, дизайн-эргономического, технико-технологического аспектов. Эффективность формирования компетенций студентов в процессе освоения мультимедиа-визуализации учебной информации обеспечивается соблюдением комплекса педагогических условий, среди которых: активизация познавательной деятельности студентов-дефектологов по использованию мультимедиа в учебной и будущей профессионально-педагогической деятельности; создание мультимедийного учебно-методического комплекса, способствующего информационному насыщению учебных дисциплин необходимой обучающей мультимедийной информацией; внедрение курса «Современные педагогические концепции и проектирование учебно-воспитательного процесса в вариативных моделях специального образования», направленного на овладение студентами мультимедийными технологиями; специальная подготовка преподавателей вуза к использованию в образовательном процессе мультимедийных средств обучения в инклюзивной образовательной среде, которая является особой единицей образовательной социальной

среды, позволяющая решать задачи совместного обучения различных категорий обучающихся посредством обеспечения динамического соответствия условий среды индивидуальным возможностям и образовательным потребностям каждого учащегося.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Нелунова Е.Д. Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку в школе. – Якутск: ИПКРО, 2006. – 102 с.
2. Андреев А.А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учеб. заведениях: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – Москва, 1999. – 306 с.
3. Тюрин А.В. Инклюзивная образовательная среда как акмеологическое средство адаптации // Вестник Московского государственного гуманитарно-экономического института. – 2013. – № 4. – С. 52–62.
4. Вострикова Т.В. Педагогическое проектирование информационно-образовательной среды общеобразовательного учреждения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ростов-на-Дону, 2006. – 219 с.
5. Малев В.В. Проектирование содержания и методики подготовки студентов педвуза к использованию средств информационных технологий в профессиональной деятельности (на примере учителя информатики). – Воронеж, 2000. – 190 с.

FORMATION OF DESIGN SKILLS OF STUDENTS-DEFECTOLOGISTS IN INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMEN

© 2020

E.P. Ten

*Crimean Engineering and Pedagogical University of Fevzi Yakubov, Simferopol (Russia),
anna6619@mail.ru*

УДК 37.013.42

О ПРОФИЛАКТИКЕ СОЦИАЛЬНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ СРЕДИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ

© 2020

С.А. Фадеева, доктор педагогических наук, главный научный сотрудник; профессор кафедры теории и практики воспитания и дополнительного образования *НИИ ФСИН РОССИИ, Москва (Россия);*
ГБОУ ДПО НИРО, Нижний Новгород (Россия), fadeeva1607@gmail.com

Социальное неблагополучие несовершеннолетних сегодня представляет собой достаточно распространенное явление. Социальная ситуация характеризуется увеличением правонарушений в подростковой среде, распространением социально опасных отклонений. Многие исследователи причинами данных явлений называют нарушения социализации подростков, склонных к деструктивному поведению, их социальную некомпетентность и несформированность системы нравственных ценностей несовершеннолетних правонарушителей. Главным фактором неблагополучия, безусловно, является семья несовершеннолетнего, которая не формирует социально одобряемые ценности у ребенка, не поддерживает достойные условия его жизни, дестабилизирует родственные отношения и, в целом, не выполняет своих воспитательных функций. Все это приводит к проявлениям асоциального поведения

несовершеннолетних, совершению ими противоправных поступков и закреплению деструктивных моделей поведения в дальнейшем.

В школьной среде семейное неблагополучие несовершеннолетних выливается в плохую посещаемость и успеваемость, агрессивное поведение во взаимодействии со сверстниками и учителями, отсутствие познавательного интереса и школьной мотивации, несформированность способностей к ценностному самоопределению и навыков выбора нравственных жизненных ориентиров. Иногда – в силу отсутствия эффективных профилактических технологий в школе – социальное неблагополучие несовершеннолетних может усиливаться и закрепляться, приводя к необратимым последствиям.

Обеспечение благополучного детства - один из основных национальных приоритетов в стране, а профилактика различных форм детского неблагополучия – обязательная задача системы образования. В международной практике защиты детства существует понятие Индекс детского *благополучия*, включающий семь основных показателей:

- экономическое/финансовое благополучие семьи;
- состояние взаимоотношений ребенка с семьей и сверстниками;
- состояние здоровья ребенка;
- поведение ребенка, в том числе ведущее к снижению уровня безопасности его жизни (напр., употребление наркотиков, алкоголя);
- образовательные достижения ребенка;
- включенность ребенка в жизнь группы, сообщества;
- эмоциональное благополучие ребенка³.

Предотвращение социальных, психолого-педагогических, правовых и иных проблем школьников, особенно относящихся к группе риска, является задачей организованной профилактической деятельности. Выявление причин и условий, ведущих к отклонениям в поведении несовершеннолетних, представляет собой комплекс правовых, организационно-воспитательных, психолого-педагогических мер воздействия. Следует отметить, что и семья несовершеннолетнего нередко выступает в качестве объекта профилактической деятельности.

Работа по профилактике социального неблагополучия несовершеннолетних в школе – длительный и многофакторный процесс, эффективность которого обусловлена применением эффективных воспитательных технологий и форм занятости трудных подростков.

Одной из них является организация работы *музыкального клуба* в рамках внеурочной деятельности. Подростки положительно относятся к музыке (являясь нередко фанатами того или иного музыкального течения или исполнителя), поэтому данный вид досуговой занятости не вызовет отторжения даже у проблемных школьников.

Не секрет, что несовершеннолетние, склонные к деструктивным моделям поведения, испытывают, как правило, дефициты развития эмоциональной сферы, состояния аффективной напряженности из-за постоянного чувства незащищенности, отсутствия опоры в близком окружении и – как следствие - демонстрация беспомощности либо агрессии (как защитной реакции). Социально неблагополучных

³ O'Hare W., Mather M., Dupuis G. Analyzing State Differences in Child Well-Being. Foundation for Child Development, January 2012. P.14

школьников характеризуют не только асоциальные проявления поведения, но и устойчивые отрицательные эмоциональные состояния. Музыка как самый эмоциональный вид искусства способна развивать эмоциональную восприимчивость детей и в реальной жизни. Б.М. Неменский утверждал, что эмоционально-образное познание способно повлиять на формирование *эмоционально-ценностных* отношений личности. Учёный подчёркивает, что опыт эмоционально-образного мышления бесполезно *лишь* изучать. Эти чувства требуют, прежде всего, *проживания и переживания*, что становится возможным при восприятии и постижении музыкального искусства (3, с. 9-16).

Музыка – одна из основных культурных форм подростковой и молодежной субкультуры, что обусловлено многими причинами: подростки и молодые люди чаще слушают аудиозаписи, чем представители других возрастных групп (общение зачастую происходит по теме прослушанного и воспринятого); звуковой фон часто используется подростками для защиты (блокировки) от внешнего мира и взрослых; досуг подростков часто разворачивается вокруг популярной у них музыки. А для того, чтобы несовершеннолетние постепенно приучались слушать произведения музыкальной классики, начинать следует с культурного обмена: прежде познакомьтесь с музыкальными композициями массовой поп-культуры и организуйте их совместное обсуждение; затем предложите воспитанникам послушать высокохудожественные образцы музыки, постепенно вызывая к ним положительные эмоции и интерес. Учите внимательно относиться к разным взглядам на мир и их художественное воплощение.

Музыкальный клуб можно организовать в формате *клуба встреч* (культурно-досуговый тип). Каждому типу «клубности» соответствуют различные «социально-организационные и культурно-образовательные стратегии по воспитанию детей и молодёжи»⁴ (2). В музыкальном клубе будет присутствовать тематика каждой встречи, отражающая задачи деятельности, принятые образцы организационной культуры, нормы взаимодействия и поведения членов клуба. Основными задачами музыкального клуба будут: досуговая занятость подростков, приобщение их к миру музыкальной культуры как части духовной культуры, воспитание эмоциональной сферы и расширение эмоционального словаря, развитие интереса к познанию и творчеству и др. Виды деятельности в клубе могут полностью соответствовать интересам участников – слушание музыки, оценка и обсуждение услышанного; музыкальное исполнительство и театрализация; реализация музыкально-творческих проектов. Наиболее важным будет являться тот факт, что в процессе приобщения к музыке будут раскрываться эмоционально-личностные потенциалы обучающихся, они смогут приобрести опыт *переживаний* высшего порядка – нравственных, интеллектуальных, эстетических. Не случайно музыку считают «феноменом-спутником развития психической функции эмоций человека как непосредственной оценки значимости происходящих вокруг него явлений и событий... Весь эмоциональный ряд психики человека – от базовых врождённых эмоций до высших социально и культурно обусловленных чувств – служит основным содержанием музыки» (4, с. 60, 64).

Каковы же могут быть социально-воспитательные эффекты, ожидаемые от посещения несовершеннолетними занятий-встреч в музыкальном клубе? Это – расширение круга общения и оптимизация межличностных отношений, повышение самооценки и стабилизация позитивного эмоционального состояния, коррекция целей и

⁴ https://new-disser.ru/_avtoreferats/01004251716.pdf

жизненной устойчивости, формирование адекватного психологического самочувствия, а также потребности в эстетическом и творческом самовыражении. Кроме того, формируются эталонные модели эмоционально-ценностных отношений в клубе как неформальной группе, постепенно замещающие групповые асоциальные модели взаимодействия.

Социальное неблагополучие несовершеннолетних является обратимым процессом, предполагающим вероятность достижения устойчивых результатов в условиях школы. Увеличение числа социально неблагополучных несовершеннолетних ставит перед системой школьного образования задачи усиления воспитательной и профилактической функций, что возможно лишь при создании организованной социально-развивающей среды. Школьная среда может способствовать снижению социально-личностных проблем и дефицитов несовершеннолетних самыми разными средствами, в том числе и средствами музыкального воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Минина К.В. Технологии социального сопровождения учащихся-подростков в условиях образовательного учреждения: автореф. к. социолог. н., С.-П.: 2009.
2. Мирошкина М.Р. Социальное становление молодежи в клубе по месту жительства Автореферат на соискание ученой степени д.п.н.; Ярославль, 2008 - https://new-disser.ru/_avtoreferats/01004251716.pdf
3. Неменский Б.М. Эмоционально-образное познание в развитии человека. Ж-л «Вопросы психологии» №3, 1991. - С. 9-16
4. Торопова А.В. Очерки по музыкальной психологии и психологии музыкального образования. – М.: Гном и Д, 2007.
5. O’Hare W., Mather M., Dupuis G. Analyzing State Differences in Child Well-Being. Foundation for Child Development, January 2012. P. 14

ABOUT PREVENTION OF SOCIAL PROBLEMS AMONG MINORS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT BY MEANS OF MUSIC

© 2020

S.A. Fadeeva, Doctor of Pedagogics, Senior Scientific Researcher; Professor at the Department of Education Theory and Practice and Additional Education

*Scientific Research Institute of the Federal Penal Enforcement Service of Russia,
Moscow (Russia);*

*State Budgetary Educational Institution of Continuing Vocational Education Nizhny Novgorod
Research Institute of Education Development, Nizhny Novgorod (Russia),
fadeeva1607@gmail.com*

УДК 37.01

ЭКСТРЕМАЛЬНЫЕ ВИДЫ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ КАК КОМПОНЕНТЫ (ВИДЫ) АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

© 2020

О.В. Шупленков, кандидат исторических наук, доцент кафедры «истории, права и общественных дисциплин»

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,
Ессентуки (Россия), oleg.shup@gmail.com*

Н.О. Шупленков, кандидат исторических наук, доцент кафедры «истории, права и общественных дисциплин»

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,
Ессентуки (Россия), veras-nik@yandex.ru*

В статье креативные (художественно-музыкальные) и экстремальные виды адаптивной физической культуры рассматриваются в системе духовных и физических потребностей личности. Переключение эмоционально-творческой деятельности инвалида на формирование новых образов и впечатлений позволяет стимулировать работу отдохнувших участков мозга, его обоих полушарий, всех сфер человеческого восприятия.

Выделение новых видов физической культуры, формирование потребности личности в здоровье, гармоничном развитии должны осуществляться, исходя из тщательного изучения всесторонних и постоянно увеличивающихся ее потребностей, аксиологической концепции жизни каждого конкретного человека.

При выделении компонентов, видов, разделов адаптивной физической культуры в качестве основного критерия выступают потребности человека с отклонениями в состоянии здоровья, включая инвалида, поскольку потребности общества, в этом случае даже на теоретическом уровне, достаточно размыты и неконкретны.

Исходя из потребностей лиц с отклонениями в состоянии здоровья и инвалидов, выделяют шесть компонентов адаптивной физической культуры. Мы рассмотрим два их них: креативные (художественно-музыкальные) и экстремальные виды АФК.

Креативные (художественно-музыкальные) и экстремальные виды двигательной активности встречаются в существующих видах этой области социальной практики — адаптивном физическом воспитании, адаптивном спорте, физической реабилитации, адаптивной двигательной рекреации; что они, скорее, относятся к средствам или методам адаптивной физической культуры [1; 2].

Вытеснение из сознания занимающихся предыдущей картины мира, полное поглощение его новыми впечатлениями, образами, активностью – считается принципиально важной отличительной особенностью креативных (художественно-музыкальных) видов АФК. Здесь происходит не просто смена вида деятельности, например, умственной на физическую, а полное переключение сознания, погружение его в новую, необычную для повседневности деятельность, стимулирующую работу отдохнувших участков мозга, его обоих полушарий, всех сфер человеческого восприятия [3; 4].

Это достигается использованием образов, музыки, выполнением новых ролей, сложных действий и т.п., что невозможно достичь при выполнении хорошо известных, автоматизированных действий (ходьбы, бега, езды на велосипеде, плавания, лыжных прогулок и др.), применяемых, например, в рекреации именно для смены вида деятельности.

Креативные (художественно-музыкальные) виды адаптивной физической культуры дают возможность занимающимся перерабатывать свои негативные состояния (агрессию, страх, депрессию, тревожность, отчужденность), проиграть свои внешние и внутренние ощущения, лучше познать и понять себя; совместно переживать ситуации с другими людьми (детьми и взрослыми); экспериментировать со своим телом и движениями; развивать эстетические чувства и получать сенсорное удовлетворение и радость от ощущений собственного тела.

В процессе занятий адаптивным физическим воспитанием формируется комплекс специальных знаний, жизненно и профессионально необходимых двигательных умений и навыков, развиваются основные физические и психические качества, повышаются функциональные возможности различных органов и систем, развиваются, сохраняются и используются в новом качестве оставшиеся в наличии телесно-двигательные характеристики. Основная цель адаптивного физического воспитания состоит в формировании у занимающихся осознанного отношения к своим силам, твердой уверенности в них, готовности к смелым и решительным действиям, преодолению необходимых для полноценного функционирования субъекта физических нагрузок, а также потребности в систематических занятиях физическими упражнениями и в осуществлении здорового образа жизни в соответствии с рекомендациями валеологии.

За последнее время в Минобрнауки России был разработан ряд нормативных документов по вопросам инклюзивного образования, часть из которых находятся еще в формате проектов. Для детей с ОВЗ подготовлен соответствующий стандарт образования на основе Конституции Российской Федерации и законодательства Российской Федерации с учетом Конвенции ООН о правах ребенка и Конвенции ООН о правах инвалидов, региональных, национальных и этнокультурных потребностей народов Российской Федерации. Его существенное отличие от ФГОС состоит в том, что стандарт образования детей с ОВЗ представлен только в описании вариантов, которые соответствуют определенному диапазону различий детей с ОВЗ в возможностях и потребностях получения образования [5].

Существует четыре варианта данного стандарта, которые состоят из системных характеристик требований к уровню конечного результата образования, структуры образовательной программы, условий получения образования в данном диапазоне образовательных потребностей и возможностей детей с ОВЗ. Стандартизация промежуточных результатов образования на любой его ступени будет обеспечивать сохранение возможности перехода ребенка с одного варианта стандарта на другой в процессе школьного обучения. Это важно для максимального использования потенциальных способностей ребенка с ОВЗ и реализации его права на получение образования, адекватного его возможностям, которые могут полностью раскрыться только в самом процессе обучения. Во всех вариантах специального стандарта есть следующие требования: к структуре основной образовательной программы (соотношение академического компонента и жизненной компетенции); к результатам школьного образования на каждой его ступени (цензовый, нецензовый, индивидуальный) к условиям, необходимым для освоения детьми с ОВЗ планируемых результатов образования.

В первом варианте специального стандарта (цензовый уровень) дети имеют цензовое образование, обучаясь в обычном классе, которое можно сопоставить по уровню с образованием их обычных сверстников, при этом для детей необходимо создать соответствующую среду и рабочее место в связи с особенностями ограничений

его здоровья. Является важным подготовить педагогический и детский коллектив к появлению ребенка с ОВЗ, который может освоить первый вариант ФГОС. В случае невозможности в полном объеме усвоить отдельный предмет школьной программы перед ребенком с ОВЗ остается право выбора первого варианта специального ФГОС или другого.

Во втором варианте специального стандарта (цензовый уровень) дети имеют цензовое образование, но в более пролонгированные сроки, в среде сверстников со сходными проблемами здоровья. Среда и рабочее место должны быть организованы в соответствии с составом учащихся класса. Полноценное освоение второго варианта стандарта возможно при создании специальных условий для реализации как общих, так и особых образовательных потребностей всех обучающихся в классе. Второй вариант стандарта, в отличие от первого, более нацелен на формирование полноценной жизненной компетенции, практическому применению полученных знаний в обычной жизни. Предусматривается дополнительная педагогическая деятельность по социализации детей, включающая постепенное расширение их жизненного опыта и ежедневных социальных контактов [5].

В стандарт включены требования к: структуре АООП; условиям ее реализации, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям; результатам освоения АООП.

В требования к результатам образования, учащихся входят: личностные, включающие готовность и способность обучающихся к саморазвитию; метапредметные, подразумевающие успешное овладение УУД; предметные, в которые входят новые знания, их преобразование и применение в повседневной жизни.

Особые образовательные потребности у детей с нарушениями ОДА предлагаются спецификой их двигательных нарушений, а также особенностями нарушения психического развития, и предопределяют определенную логику организации учебного процесса, отражаясь в структуре и содержании образования. Также определить особые по своему характеру потребности, которые присущи всем обучающимся с нарушениями опорно-двигательного аппарата: обязательность непрерывности коррекционно-развивающего процесса, который реализуется как через содержание образовательных областей, так и в процессе индивидуальной работы; необходимо введение в содержание обучения особых разделов, не присутствующих в ОООП; важно использовать специальные методы, приемы и средства обучения, которые обеспечивают реализацию «обходных путей» в обучении; обязательность индивидуализации обучения; наглядно-действенный характер содержания образования и упрощение системы учебно-познавательных задач, которые необходимо решать в процессе образования; особое обучение «переносу» сформированных знаний и умений в новые ситуации взаимодействия с реальной действительностью; специальная помощь в развитии возможностей вербальной и невербальной коммуникации; коррекция произносительной стороны речи; освоение умения использовать речь по всему спектру коммуникативных ситуаций; создание особой пространственной и временной организации образовательной среды; максимальное расширение образовательного пространства – выход за пределы образовательного учреждения [7].

В процессе активного адаптивного физического воспитания, которое должно начинаться с момента рождения ребенка или с момента обнаружения той или иной патологии, первоочередное внимание уделяется задачам коррекции основного дефекта, сопутствующих заболеваний и вторичных отклонений, выработке компенсаторных

механизмов осуществления жизнедеятельности, если коррекция не удастся, профилактической работе.

Именно здесь огромное значение приобретают так называемые межпредметные связи, когда в процессе занятий физическими упражнениями осуществляется освоение умственных, сенсорно-перцептивных, двигательных действий и понятий, происходит умственное, нравственное, эстетическое, трудовое и другие виды воспитания [8].

В творчестве воплощаются чувства, надежды и страхи, ожидания и сомнения, конфликты и примирения. Творческие возможности человека, реализуемые в процессе арттерапии, – это его развитие, интеллектуальное, эмоциональное, раскрытие творческого потенциала, осуществление его прав на достойную жизнь, возможность преодолеть ограничения, вызванные болезнью или травмами вплоть до инвалидности [9].

Арттерапия особенно важна для людей-инвалидов, которые в силу физических или психических особенностей своего состояния зачастую социально дезадаптированы, ограничены в социальных контактах. Творческий опыт, осознание себя, развитие новых навыков и умений позволяют этим людям более активно и самостоятельно участвовать в жизни общества расширяют диапазон их социального и профессионального выбора. Развитие творческого потенциала человека способствует его возможностям принимать решения, более успешно строить свою жизнь [10].

Востребованность такого рода деятельности в последнее время объясняется тем, что арттерапия, базируясь на интернациональном языке искусства, способна сыграть роль катализатора социальных процессов.

Для России терапия искусством по-прежнему является новой областью научной и практической деятельности, так как отсутствуют четко отработанные методики, обучающие программы. Также одной из малоизученных областей деятельности является танцтерапия [11].

Очень важен этот компонент адаптивной физической культуры и в случае приобретенной патологии или инвалидности, когда человеку приходится заново обучаться жизненно и профессионально важным умениям и навыкам (ходьбе на протезах, пространственной ориентации в случае потери зрения и т.д.).

Содержание адаптивного спорта направлено прежде всего на формирование у инвалидов высокого спортивного мастерства и достижение ими наивысших результатов в его различных видах в состязаниях с людьми, имеющих аналогичные проблемы со здоровьем.

Основу адаптивного спорта составляет соревновательная деятельность и целенаправленная подготовка к ней, достижение максимальных адаптационно-компенсаторных возможностей на доступном биологическом уровне, совершенствование индивидуальной спортивной техники за счет сохранных функций. Подготовка к соревнованиям рассматривается как врачбно-педагогический процесс, где в оптимальном соотношении задействованы лечебные и педагогические средства, обеспечивающие реализацию физического, интеллектуального, эмоционально-психического потенциала спортсмена-инвалида, удовлетворяющие эстетические, этические, духовные потребности, стремление к физическому совершенствованию.

Адаптивный спорт развивается в настоящее время преимущественно в рамках крупнейших международных паралимпийского, специального и сурдолимпийского движений.

Основная цель адаптивного спорта заключается в формировании спортивной культуры инвалида, приобщении его к общественно-историческому опыту в данной

сфере, освоении мобилизационных, технологических, интеллектуальных и других ценностей физической культуры.

Адаптивный спорт как социальное явление можно сравнить с лакмусовой бумажкой, позволяющей дать объективную оценку реализуемой в обществе аксиологической концепции отношений к инвалидам и лицам с отклонениями в состоянии здоровья: действительно ли, инвалиды воспринимаются как равные, имеющие право на самостоятельный выбор пути.

Содержание адаптивной двигательной рекреации направлено на активизацию, поддержание или восстановление физических сил, затраченных инвалидом во время какого-либо вида деятельности (труд, учеба, спорт и др.), на профилактику утомления, развлечение, интересное проведение досуга и вообще на оздоровление, улучшение концентрации, повышение уровня жизнестойкости через удовольствие или с удовольствием.

Наибольший эффект от адаптивной двигательной рекреации, основная идея которой заключается в обеспечении психологического комфорта и заинтересованности занимающихся за счет полной свободы выбора средств, методов и форм занятий, следует ожидать в случае ее наполнения оздоровительными технологиями профилактической медицины.

Основная цель адаптивной двигательной рекреации состоит в принятии личности инвалида проверенных исторической практикой мировоззренческих взглядов Эпикура, проповедовавшего философию (принципов гедонизма, в освоении инвалидом основных приемов и способов рекреации.

Характерными чертами являются свобода выбора средств и партнеров, переключение на другие виды деятельности, широта контактов, самоуправление, игровая деятельность, удовольствие от движения.

Для инвалидов адаптивная двигательная рекреация – не только биологически оправданная саморегулируемая двигательная активность, поддерживающая эмоциональное состояние, здоровье и работоспособность, но и способ преодоления замкнутого пространства, психическая защита, возможность общения, удовлетворения личных интересов, вкусов, желаний в выборе видов и форм занятий.

В случае приобретенной инвалидности или тяжелого заболевания адаптивная двигательная рекреация может и должна стать первым этапом, первым шагом в направлении снятия (преодоления) стресса и приобщении к адаптивной физической культуре (адаптивному физическому воспитанию, адаптивному спорту и др.).

Основная цель адаптивной физической реабилитации заключается в формировании адекватных психических реакций инвалидов на то или иное заболевание, ориентации их на использование естественных, экологически оправданных средств, стимулирующих скорейшее восстановление организма; в обучении их умениям использовать соответствующие комплексы физических упражнений, приемы гидровибромассажа и самомассажа, закаливающие и термические процедуры и другие средства (Су-Джок акупунктура и т.п.).

В отдельных нозологических группах инвалидов, преимущественно с поражением опорно-двигательного аппарата, лечение движением не заканчивается в медицинском стационаре, а продолжается всю жизнь на основе самореабилитации.

Креативные (художественно-музыкальные) телесно-ориентированные практики адаптивной физической культуры – компонент (вид) адаптивной физической культуры, удовлетворяющий потребности человека с отклонениями в состоянии здоровья (включая

инвалида) в самоактуализации, творческом саморазвитии, самовыражении духовной сущности через движение, музыку, образ (в том числе художественный), другие средства искусства.

Безусловно, творческий аспект присутствует во всех перечисленных компонентах (видах) адаптивной физической культуры, однако именно здесь он является главной, ведущей целью, самой сущностью данного вида АФК. Именно в креативных телесно-ориентированных практиках единение духовного и телесного начал человека в процессе занятий физическими упражнениями является обязательным, неизменным атрибутом деятельности, без которого она в принципе не может существовать.

Основной целью креативных (художественно-музыкальных) телесно-ориентированных практик необходимо считать приобщение инвалидов и лиц с отклонениями в состоянии здоровья к доступным видам деятельности, способным обеспечить им самоактуализацию, творческое развитие, удовлетворение от активности; снятие психических напряжений («зажимов») и, в конечном счете, вовлечение их в занятия другими видами адаптивной физической культуры и в перспективе – профессионально-трудовую деятельность.

Экстремальные виды двигательной активности – компоненты (виды) адаптивной физической культуры, удовлетворяющие потребности лиц с отклонениями в состоянии здоровья в риске, повышенном напряжении, потребности испытать себя в необычных, экстремальных условиях, объективно и (или) субъективно опасных для здоровья и даже для жизни.

Основной целью экстремальных видов двигательной активности является преодоление психологических комплексов неполноценности (неуверенности в своих силах, недостаточное самоуважение и т.п.); формирование потребности в значительных напряжениях как необходимых условиях саморазвития и самосовершенствования; профилактика состояний фрустрации, депрессии; создание у инвалидов и лиц с отклонениями в состоянии здоровья ощущения полноценной, полнокровной жизни.

Перечисленные виды (компоненты) адаптивной физической культуры, с одной стороны, носят самостоятельный характер, так как каждый из них решает свои задачи, имеет собственную структуру, формы и особенности содержания; с другой, – они тесно взаимосвязаны. Так, в процессе адаптивного физического воспитания используются элементы лечебной физической культуры с целью коррекции и профилактики вторичных нарушений; рекреативные занятия – для развития, переключения, удовлетворения потребности в игровой деятельности; элементарные спортивные состязания. Многие спортсмены-инвалиды проходят последовательный путь от физической реабилитации в условиях стационара к рекреативно-оздоровительному спорту и спорту высших достижений.

Если для здорового человека двигательная активность является естественной потребностью, реализуемой повседневно, то для инвалида – это способ существования, объективные условия жизнеспособности. Она дает независимость и уверенность в своих силах, расширяет круг знаний и общения, меняет ценностные ориентации, обогащает духовный мир, улучшает двигательные возможности, повышает жизненный тонус, физическое и психическое здоровье, следовательно, открывает возможности позитивного изменения биологического и социального статуса.

Таким образом, адаптивная физическая культура в целом и все ее виды призваны с помощью рационально организованной двигательной активности как естественного стимула жизнедеятельности, используя сохраненные функции, остаточное здоровье,

природные ресурсы и духовные силы, максимально реализовать возможности организма и личности для полноценной жизни, самопроявления и творчества, социальной активности и интеграции в общество здоровых людей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лисовский С.П. Евсеев В.Ю. Голофеевский А.Н. Мироненко. Комплексная профилактика заболеваний и реабилитация больных и инвалидов: Учеб. пособие. М., 2004. 320 с.
2. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры. Ч.1. М., 2002. 412 с.
3. Вайнер Э.Н. Краткий энциклопедический словарь: Адаптивная физическая культура: Учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2003. 144 с.
4. Власов А.А. Чрезвычайные происшествия и несчастные случаи в спорте (причинно-следственные связи, классификация, ответственность): Учебное пособие. М.: Советский спорт, 2001. 80 с.
5. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Проблемы развития адаптивной физической культуры в вузе // Вестник научных конференций. Наука и образование в XXI веке: по материалам международной научно-практической конференции 31 октября 2018 г. Часть 2. 2018. № 10-2(38). С. 122–123.
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».
7. Выдрин И.В., Зенкова М.А. Правовое регулирование инклюзивного образования в федеральном законе «Об образовании в РФ» // Вестник Уральского института экономики, управления и права. 2016. №2 (35). С. 31–33.
8. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Роль и значение социальной среды в развитии адаптивного спорта // Научный альманах. 2018. № 11-3(49). С. 277–279. URL: <http://ucom.ru/doc/na.2018.11.03.pdf>
9. Moloy T. Art, Psychotherapy and Psychiatric Rehabilitation. Arts Psychotherapy and Psychosis / Killick K., Schaverien J. (eds.). L.; N. Y., 1997. Pp. 261–265.
10. Щупленков О.В., Щупленков Н.О. Значение социокультурного фактора в развитии адаптивного спорта // Вестник научных конференций. 2018. №11-3(39). С. 121–123. URL: <http://ucom.ru/doc/cn.2018.11.03.pdf>
11. Практикум по арт-терапии / Под ред. А. И. Копытина. СПб.: Питер, 2001. 448 с.

EXTREME TYPES OF MOTOR ACTIVITY AS COMPONENTS (TYPES) OF ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE

© 2020

O.V. Shchuplenkov, Phd in history, associate Professor of the Department of history,
law and social disciplines

Stavropol State Pedagogical Institute, Yessentuki (Russia), oleg.shup@gmail.com

N.O. Shchuplenkov, Phd in history, associate Professor of the Department of history,
law and social disciplines

Stavropol State Pedagogical Institute, Yessentuki (Russia), veras-nik@yandex.ru

УДК 37.01

РОЛЬ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В КОРРЕКЦИИ ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ

© 2020

О.В. Шупленков, кандидат исторических наук, доцент кафедры «истории, права и общественных дисциплин»

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,
Ессентуки (Россия), oleg.shup@gmail.com*

Н.О. Шупленков, кандидат исторических наук, доцент кафедры «истории, права и общественных дисциплин»

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,
Ессентуки (Россия), veras-nik@yandex.ru*

В статье подчеркивается необходимость ранней диагностики заболевания детей, с целью своевременной коррекции здоровья школьника при помощи занятиями адаптивной физической культурой и спортом. Возросшие требования к образованию привели к тому, что ребенок стал больше времени проводить за партой или столом. Компьютер, развитие индустрии компьютерных игр, видео и телевидения приводят к еще большему снижению активности, заставляют ребенка длительное время находиться в статической позе. Поэтому необходимо создать условия для создания эффективных механизмов физического развития школьников, в том числе и при помощи адаптивной физической культуры.

Состояние ограниченных возможностей, обусловленное стойкими структурными и функциональными изменениями организма, в настоящее время охватывает более 800 миллионов человек, составляя не менее 10% населения планеты. На этом фоне одним из серьёзных итогов гуманизации общественного развития конца XX – начала XXI вв. стал рост значимости социализирующих практик в отношении лиц с ограниченными возможностями. В числе важнейших направлений работы с данной категорией населения оказываются адаптивная физическая культура и спорт (АФК). С этим явлением связаны сегодня многочисленные ожидания в развитии системы комплексной реабилитации инвалидов и перспективы обеспечения условий для всестороннего развития личности с отклонениями в состоянии здоровья.

Стратегия достижения лучших результатов лечебно-восстановительных мероприятий в отношении лиц с ограниченными возможностями все больше связывается с оценкой качества жизни. Эксперты ВОЗ считают важным развитие исследований качества жизни (КЖ) как направления, которое имеет свою методологию, критериальный арсенал и является весьма чувствительным показателем при сравнении различных методов лечения, профилактики и реабилитации.

Медико-социологические исследования оказываются своеобразным барометром общественных представлений о состоянии инвалидности, возможностях использования физических и эмоциональных нагрузок различной интенсивности в рамках адаптивной спортивно-оздоровительной деятельности с конечной целью социализации или ресоциализации человека с ограниченными возможностями.

Гуманизация взглядов на состояние ограниченных возможностей в ходе социальной эволюции представляется актуальной с точки зрения понимания сущности и перспектив

здоровьесберегающих технологий, преемственности и взаимной связи форм двигательной активности человека, подготовки специалистов и принятия взвешенных управленческих решений в этой области человеческой деятельности [1].

По мнению экспертов Всемирной организации здравоохранения, в Российской Федерации дети-инвалиды составляют, по разным оценкам, от 1,5% до 4,5% детского населения, что в абсолютных значениях превышает полумиллионную отметку. По оценке министерства здравоохранения и социального развития, в ближайшие годы прогнозируется дальнейший рост этого показателя на фоне снижения численности населения, показателей его здоровья, неблагополучной социальной ситуации в семье.

Во «Всемирном докладе об инвалидности» ВОЗ указывается на то, что люди с инвалидностью демонстрируют более низкие результаты в отношении здоровья, более низкие достижения в области образования, чем не инвалиды. И связывают это с тем, что инвалиды сталкиваются с барьерами, препятствующими их доступу к услугам здравоохранения, образования, информации и др. [2]. Ключевым моментом в реабилитационных мероприятиях детей с ОВЗ является их обучение.

В Федеральном законе России «О социальной защите инвалидов в РФ» от 15 ноября 1995 г. говорится: «Инвалид – лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм и дефектами, приводящими к ограничению жизнедеятельности и вызывающими необходимость его социальной защиты». Под «ограничением жизнедеятельности» понимается полная или частичная утрата лицом способности или возможности к самообслуживанию, самостоятельно передвигаться, ориентироваться, общаться, контролировать свое поведение, обучаться и заниматься трудовой деятельностью. В настоящее время слово «инвалид» принято заменять термином «человек с ограниченными умственными или физическими возможностями», а также лицо «с отклонениями в состоянии здоровья» (ОВЗ) [3].

Конвенция о правах людей с ОВЗ была одобрена Генассамблеей ООН 13 декабря 2006 года и вступила в силу 3 мая 2008 года после того, как ее ратифицировали 50 государств. Глава МИД РФ Сергей Лавров подписал конвенцию 24 сентября 2008 года в Нью-Йорке. На сегодняшний день к документу присоединились 110 стран.

В п. 5 Конвенции определено, чтобы наделить инвалидов возможностью участвовать наравне с другими в проведении досуга и отдыха и в спортивных мероприятиях, государства-участники принимают надлежащие меры:

а) для поощрения и пропаганды как можно более полного участия инвалидов в спортивных мероприятиях на всех уровнях;

б) для обеспечения того, чтобы инвалиды имели возможность организовывать спортивные и досуговые мероприятия специально для инвалидов, развивать их и участвовать в них, и для содействия в этой связи тому, чтобы им наравне с другими предоставлялись надлежащие обучение, подготовка и ресурсы;

с) для обеспечения того, чтобы инвалиды имели доступ к спортивным, рекреационным и туристическим объектам;

д) для обеспечения того, чтобы дети-инвалиды имели равный с другими детьми доступ к участию в играх, в проведении досуга и отдыха и в спортивных мероприятиях, включая мероприятия в рамках школьной системы;

е) для обеспечения того, чтобы инвалиды имели доступ к услугам тех, кто

занимается организацией досуга, туризма, отдыха и спортивных мероприятий [4]

Ратификация конвенции ООН о правах инвалидов создает дополнительные гарантии обеспечения, защиты и развития социальных и экономических прав инвалидов, а также служит ориентиром для дальнейшего совершенствования правового регулирования и практической деятельности в сфере социальной защиты инвалидов [5; 6].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) для лиц с ограниченными возможностями здоровья одним из наиболее важных результатов освоения предметной области по физической культуре является овладение основными двигательными умениями и навыками [7].

Многие авторы отмечают, что для слепых и слабовидящих детей младшего школьного возраста характерны различные нарушения формирования основных движений, снижение качества и скорости выполнения двигательного действия [8; 9].

Согласно результатам анализа методической литературы по вопросам формирования правильной осанки, несмотря на имеющиеся различия в особенностях физического развития школьников на разных этапах онтогенеза, рекомендуемые средства и методы педагогического воздействия недостаточно дифференцируются и, по сути, являются аналогичными для учащихся всех возрастных групп [10]. Вместе с тем, в последнее время все больше появляется методических рекомендаций по использованию разнообразных технических средств и тренажерных устройств, которые позволяют достаточно эффективно содействовать положительному решению задач по профилактике и коррекции нарушения осанки, осуществлять дифференцированный подход не только по возрастным группам, но и нозологии [11; 12].

В настоящее время, среди появившихся современных средств педагогического воздействия, рекомендуемых для использования в общеобразовательных школах, выделяется «волновой тренажер Агашина», упражнения с которым оказывают положительное влияние на здоровье школьников, оптимизируют деятельность мышц и мышечного тонуса [13; 14]. Однако, исследований по эффективному использованию данного тренажера недостаточно, что затрудняет его массовое внедрение в практику физического воспитания школьников. Как следствие этого, очевидно, что исследования по разработке методик профилактики и коррекции нарушения осанки с использованием данного тренажера, являются весьма актуальными и своевременными.

Есть также потребности, которые присущи только некоторым отдельным группам обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Мы рассмотрим только потребности, которые присущи детям, которые посещают общеобразовательную школу. Первая группа учащихся с выраженными нарушениями опорно-двигательного аппарата без органического поражения головного мозга, которые проходят обучение в общеобразовательной школе, может успешно осваивать предложенную программу, но при условии создания для нее без барьерной среды, обеспечения специальными приспособлениями и индивидуально адаптированным рабочим местом. Также дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата этой группы нуждаются в различных видах помощи, что свидетельствует о необходимом в период начального обучения особый щадящий режим, психологическую и коррекционно-педагогическую помощь. Для второй группы обучающихся необходим учет особенностей и возможностей

обучающихся, реализуемый через особые образовательные условия. Специальное обучение и услуги также должны охватывать физическую терапию, психологическую и логопедическую помощь. Для детей с тяжелыми нарушениями речи при ЦБП может понадобиться вспомогательная техника. Обучающимся с НОДА в сочетании с ЗПР нужны разработанные опоры с детализацией в форме алгоритмов для конкретизации действий при самостоятельной работе [16].

Возникновение и развитие нарушения осанки – сложный процесс, протекающий в период роста скелета. Николайчук Л.В., Николайчук Э.В. отмечают, что он развивается при наличии трех факторов [17]:

1. Первичный патологический фактор – наследственный (нарушения на уровне генного аппарата, хромосом, проявляющиеся диспластическими изменениями в спинном мозге, позвонках, межпозвонковых дисках, сосудах и др.) или приобретенный.

2. Фактор, создающий общий патологический фон и обуславливающий проявления первого фактора в целом сегменте позвоночника (обменногормональные, эндокринные нарушения, остеопороз), – предрасполагающий фактор.

3. Статико-динамический фактор, имеющий особое значение в период формирования структурных изменений позвонков и реализующий действие первых двух факторов.

Учитывая, что врач-ортопед может влиять практически только на третий фактор, следует строить план лечения, исходя из следующих принципов:

Регулирование роста позвонков, образующих дугу искривления.

Уменьшение функционального компонента, т. е. нестабильности позвоночника. Наличие кривизны позвоночника всегда сопровождается функциональной компенсацией, развитием противоискривлений; чем мобильнее позвоночник, тем более выражены искривления при нагрузке.

Устранение декомпенсации, искривления. Разная степень величины дуг искривления позвоночника неминуемо ведет к увеличению меньшей и отклонению корпуса, т. е. к декомпенсации.

Медикаментозное, физиотерапевтическое воздействие на весь организм, направленное на нормализацию обмена веществ.

АФК – один из наиболее распространенных методов, в связи с тем, что данным методом практически невозможно травмировать позвоночник.

Для лечения нарушений осанки с древности медики применяют лечебную физкультуру. Этим методом лечения практически невозможно травмировать позвоночник, в связи с чем, он более распространен. Так, E. G. Dawson рекомендует использовать этот метод лечения с целью исправления осанки, а также как способ, укрепляющий организм пациентов в целом. S. H. Sigurd отмечает, что не существует методик лечебной физкультуры, способных исправить или хотя бы замедлить тенденцию искривления оси позвоночника. Аналогичной точки зрения придерживаются и сотрудники «Центра изучения позвоночника» университета Мериленд [18].

Тем не менее, врачи стараются усовершенствовать методики лечебной физкультуры, адаптировать их для исправления нарушений осанки. Здесь следует отметить работы В. А. Шкляренко. Однако наиболее удачным вариантом можно признать работу В. А. Богданова [19].

Физические упражнения оказывают стабилизирующее влияние на позвоночник,

укрепляя мышцы туловища, позволяют добиться корригирующего воздействия на деформацию, улучшить осанку, функцию внешнего дыхания, дают общеукрепляющий эффект.

Комплекс методов АФК, применяемых при лечении нарушения осанки, включает:

- лечебную гимнастику;
- плавание;
- массаж;
- физиолечение.

АФК по мнению И.К. Котешевой сочетается с режимом сниженной статической нагрузки на позвоночник. АФК проводят в форме групповых занятий, индивидуальных процедур, а также индивидуальных заданий, выполняемых больными самостоятельно [20].

Упражнения лечебной гимнастики должны служить укреплению основных мышечных групп, поддерживающих позвоночник – мышц, выпрямляющих позвоночник, косых мышц живота, квадратные мышцы поясницы, подвздошно-поясничных мышц и др. Из числа упражнений, способствующих выработке правильной осанки, используются упражнения на равновесие, балансирование, с усилением зрительного контроля и др.

По мнению Андреева Ю. А. одним из средств АФК являются подвижные игры с применением элементов спорта [21].

Противопоказаны физические упражнения, увеличивающие гибкость позвоночника и приводящие его к перерастяжению.

Кроме этого, хорошо принимать ванны с морской или океанической солью по 20 минут.

Необходимо самовытяжение пассивное: для этого головной конец кровати нужно приподнять на 10–15 сантиметров и лежать на спине и на животе по 40–50 минут расслабившись.

Основным средством профилактики и методом лечения плоскостопия является специальная гимнастика, направленная на укрепление связочно – мышечного аппарата стоп и голеней. При резко выраженном плоскостопии по назначению врача добавляются массаж, ножные ванны и грязевые процедуры. Очень полезны прохладные ножные ванны перед сном (начиная с температуры воды 36–35° и доводя ее до 30–28°) [22].

Появление болей в области ступней и голеней служит противопоказанием к продолжению гимнастики, нужно лишь снизить нагрузку. В занятия рекомендуется включать упражнения с мелкими предметами (мячами, шариками, кубиками, палочками и др.) давать ребятам задания захватывать их пальцами ног, ходить и бегать, ходить на носках и наружных сводах стоп.

Для профилактики и лечения плоскостопия приемы массажа необходимо сочетать с рядом упражнений (с помощью взрослого).

При занятиях с детьми следует применять упражнения, оказывающие воздействие на укрепление всего организма, так и мускулатуры ног.

Профилактикой плоскостопия также считается и закаливание. Т.е. ходьба босиком по траве, песку, гальке или гравию – все это является укреплением стопы ребенка и служит мерой профилактики плоскостопия [23].

С целью коррекции осанки, врачи стали использовать корсеты еще в средние века. Идея укрепления несущей способности позвоночника при сколиозе за счет создания

внешних опорных конструкций является актуальной и по настоящее время. Работы по созданию новых типов корсетов из новых материалов велись и ведутся очень активно. Однако результаты этих поисков недостаточно хороши. Академик В.Д. Чаклин отмечал, что коррекция нарушения осанки, получаемое при использовании корсетов, является временным и исчезает буквально за 14 дней после окончания лечения. После этого идет дальнейшее прогрессирование заболевания. По мнению И.Г. Алексеенко корсетирование в реабилитации больных с нарушением осанки является одним из основных компонентов, однако длительное использование корсета усугубляет и без того существенный дефицит функции паравертебральных мышц [24].

Исследования показали, что сейчас, за редким исключением, практически нет подростков, у которых была бы правильная осанка. К сожалению, реальность такова, что факторов риска нарушений осанки становится все больше. Гиподинамия, неблагоприятная экологическая ситуация, увеличение частоты хронических заболеваний у детей приводят к нарушениям развития опорно-двигательного аппарата [25]. Часто у родителей просто нет времени для контроля, да и сам контроль зачастую сводится к окрику: «Не горбись!». Нарушение осанки происходит постепенно, и родители начинают бить тревогу только тогда, когда нарушение уже в выраженной степени и требует вмешательства врача, применения серьезных средств лечения или даже операции. Между тем, нарушение осанки и деформацию позвоночника, как и любое заболевание, легче предупредить, чем лечить. Нарушение осанки на ранних стадиях гораздо эффективнее поддается щадящим методам лечения, чем его запущенные формы.

Таким образом, можно прийти к выводу, что диагностика нарушения физического здоровья необходима с младшего возраста, т.к. выявив первоначальные признаки заболевания можно предупредить их последствия и провести своевременную их коррекцию различными средствами АФК. Активное использование различных средств АФК при нарушении здоровья у детей, приводит к тому, что процесс профилактики и коррекции заболеваний становится наиболее эффективным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Храмов В.В. Адаптивная физическая культура и спорт: социальные проблемы реабилитации: автореф. дис. ... докт. мед. наук. Волгоград, 2008. 46 с.
2. Всемирный доклад об инвалидности: резюме. Всемирная организация здравоохранения, 2011 г. – URL: <http://www.who.int/>
3. Оздоровительная и адаптивная физическая культура: Учеб. пособие для самостоятельной работы студентов фак. физ. культуры / Авт.-сост. Л. В. Руднева. Тула, 2016. 150 с.
4. Конвенция о правах инвалидов, принятая Генеральной Ассамблеей Организации Объединенных Наций от 13 декабря 2006 г.
5. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Проблемы развития адаптивной физической культуры в вузе // Вестник научных конференций. Наука и образование в XXI веке: по материалам международной научно-практической конференции 31 октября 2018 г. Часть 2. 2018. № 10-2(38). С. 122-123.
6. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Роль и значение социальной среды в развитии адаптивного спорта // Научный альманах. 2018. № 11-3(49). С. 277-279. URL: <http://ucom.ru/doc/na.2018.11.03.pdf>

7. ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. – URL: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wpcontent/uploads/2014/04/03_ФГОС_СЛЕПЫЕ_27.09.2014.pdf
8. Михайлова М.В. Организация адаптивного физического воспитания в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях // Культура физическая и здоровье. 2012. № 6. С. 88–91.
9. Андреев В.В. Комплексная коррекция двигательных способностей школьников 12–17 лет с депривацией зрения на основе дифференцированного подхода зрения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Набережные Челны, 2012. 24 с.
10. Carter D.R. Mechanical loading histories and cortical bone remodeling // *Calcified Tissue International*. 1984. V. 36. P. 19-24.
11. Котешева И.А. Лечение и профилактика нарушений осанки. М., 2002. 208с.
12. Murata Y. The knee-spine syndrome. Association between lumbar lordosis and extension of the knee / Department of Orthopedic Surgery, School of Medicine, Chiba University, Chiba City, Japan. *J Bone Joint Surge Br*. 2003. P. 95-99.
13. Агашин М.Ф. волновые тренажеры: Классификация и область применения // Сборник трудов ученых РГАФК. М., 2000. С. 4-10.
14. Андрианов В.Х., Баиров Л.А., Сидорьева В.И., Райе Р.Э. Заболевание и повреждение позвоночника у детей и подростков. Л., 1985. С. 256
15. Агайари А. Коррекция нарушений осанки у школьников 11-13 лет средствами адаптивной физической культуры: дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 122 с.
16. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».
17. Николайчук Л.В., Николайчук Э.В. Остеохондроз, сколиоз, плоскостопие. Мн., 2004. 320 с.
18. Хансен Р., Тейлор Дж. Человек в движении: Пер. с англ. М., 1991. 270 с.
19. Евсеев С.П., Шипицина Л.М. Частные методики адаптивной физической культуры. М., 2004. 608 с.
20. Котешева И.А. Сколиоз позвоночника: лечение и профилактика. М., 2004. 272 с.
21. Плаксунова Э.В. Коррекционное значение средств адаптивной физической культуры в восстановлении двигательной функции у детей с сочетанными нарушениями в развитии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2001. 24 с.
22. Доленко Ф.Л. Берегите суставы. М., 1990. 144 с.
23. Вавилова Е.Н. Укрепляйте здоровье детей. М. 1986. 125 с.
24. Чаклин В.Д., Абальмасова Е.А. Сколиоз и кифозы. М., 1975. 255 с.
25. Щупленков О.В., Щупленков Н.О. Значение социокультурного фактора в развитии адаптивного спорта // Вестник научных конференций. 2018. №11-3(39). С. 121-123. URL: <http://ucom.ru/doc/cn.2018.11.03.pdf>

THE ROLE OF ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE IN CORRECTING THE HEALTH OF SCHOOLCHILDREN

© 2020

O.V. Shchuplenkov, Phd in history, associate Professor of the Department of history,
law and social disciplines

Stavropol State Pedagogical Institute, Yessentuki (Russia), oleg.shup@gmail.com

N.O. Shchuplenkov, Phd in history, associate Professor of the Department of history,
law and social disciplines

Stavropol State Pedagogical Institute, Yessentuki (Russia), veras-nik@yandex.ru

СЕКЦИЯ 3. ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА СИСТЕМУ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9

ВЗАИМОПОНИМАНИЕ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ

© 2020

Н.Н. Азарнов, кандидат психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии и психологии труда
*АНО ВО «Российский новый университет» (АНО ВО РосНОУ), Москва (Россия),
azarнов.n@yandex.ru*

Проблема взаимопонимания преподавателей и студентов на занятиях в высших учебных заведениях является чрезвычайно актуальной как в теоретическом, так и прикладном отношениях и определяет успешность деятельности сторон.

В ситуациях непосредственного взаимодействия (лекция, семинар и т.д.) преподаватель и студенты решают специфические задачи [1-4]. Преподаватель, имея представление о преподаваемой части предмета, стремится к тому, чтобы более или менее сходные представления об этой же части предмета имели студенты. Только тогда они будут самостоятельно решать предметные задачи, и достигать успехов в учебной, а затем в профессиональной деятельности. Студенты, в свою очередь, посредством ответных действий овладевают необходимыми представлениями о предмете, предметными навыками и умениями. Следовательно, на занятиях стороны взаимодействуют. Взаимодействие – это действие двух и более лиц по отношению друг к другу, обусловленные единством предмета, места и времени их деятельности [4]. Преподаватель осуществляет деятельность преподавания, а студенты – учебную деятельность. Их деятельность мотивирована и состоит из системы взаимосвязанных действий совершаемых автономно и в ситуациях взаимодействия. Каждое действие подчинено цели и разворачивается во времени и месте.

На каждом лекционном занятии в определенном месте и времени студент внимательно ощущает и воспринимает все предметные движения и операции, которые осуществляет преподаватель, его мимику, жесты, речь. Под влиянием его разнообразных движений у студента за счет ответного действия постепенно складывается психический образ той части предмета, которая преподносится ему и изучается им на занятии.

Следовательно, взаимопонимание – это такое явление, при котором, достигается определенное сходство представлений о предмете взаимодействия у преподавателя и каждого в отдельности студента на данный момент времени, в данном месте. Несходство, существенные различия в представлениях участников деятельности свидетельствует о недопонимании или полном непонимании ими друг друга [4-7].

Как показали результаты исследования, студент может овладеть относительно полным или не полным, поверхностным или глубоким, узким или широким, правильным или неправильным, системным или бессистемным, означенным научными или житейскими словами представлением об изученной на данном занятии (ряде занятий) части предмета.

Означенное представление человека о предмете, это такое представление, в состав которого входят звуковые образы слов, которыми люди в деятельности и общении (в

повседневной жизни) обозначают предметы, их свойства, качества, назначение, состав и т.д.[6,7]. Высшее, означенное представление личности о предмете, есть продукт ее собственной деятельности, протекающей в системе взаимодействия с другими людьми, при их непосредственном содействии. Овладев представлением о предмете, или решении какой-либо предметной задачи, личность использует их, действует в соответствии с ними в жизни, в профессиональной деятельности.

Каждый студент может выразить это свое представление о предмете, предметной задаче с помощью речи, мимики, жестов, выполнения знаково-символической или иной модели его, а так же путем демонстрации этого предмета или предметного действия и т.д. В случае овладения представлением о действии по решению задачи, он может решить эту задачу самостоятельно, показать преподавателю умение совершать соответствующее действие. Это высший уровень взаимопонимания.

Правильно поступают те преподаватели, которые по ходу занятия часто задают вопросы студентам, ставят перед ними задачи для самостоятельного решения, тестируют, контролируют ход их решения, просят привести примеры из жизни, иллюстрирующие понимание ими изучаемого предмета, одобряют, поддерживают и т.д. их активность.

Осуществление всех этих действий в ситуациях непосредственного взаимодействия с преподавателем и отдельно от него (но в объективно существующей системе взаимодействия) ведет к относительно полному или не полному пониманию на данный момент времени каждым отдельным студентом изучаемого предмета или части его.

Исследование показало, что затрудняются понять изучаемую часть предмета (ту или иную тему занятий), те студенты, которые не имеют необходимых, усвоенных в прошлом представлений об изучаемом предмете. Различные отклонения в функционировании ощущений, восприятия, внимания, памяти, мышления, речи и т.д. затрудняют или делают невозможным понимание личностью фрагмента предмета или задачи, которую она уясняет в ситуации взаимодействия с преподавателем [6,7]. Не способствует пониманию задачи незнание человеком специальных терминов, используемых в ситуации взаимодействия. Отвлечение студента на какое-то время от своего действия так же затрудняет понимание им партнера по взаимодействию. Затрудняет взаимопонимание преподавателя и студентов незнание ими психических особенностей друг друга – способностей, привычек, характера и т.д. Негативно сказывается на взаимопонимании слабая заинтересованность взаимодействующих лиц в деятельности [9]. Для достижения взаимопонимания необходимо время и взаимное содействие сторон. Оно исключает недостаточное содействие или его имитацию или противодействие [10].

Экспериментальное исследование, проведенное в Российском новом университете и ряде других учебных заведений г. Москвы в 2012-2019гг., позволило выявить и обосновать психические предпосылки и социально-психологические условия достижения взаимопонимания личностями при проведении занятий в ситуациях взаимодействия.

Психические предпосылки со стороны преподавателя:

- профессиональная компетентность, в том числе ее социально-психологическая составляющая;
- наличие профессиональных способностей, в том числе социально-психологических;
- профессиональная направленность, наличие разнообразных и достаточно сильных

мотивов профессиональной деятельности;

- целеустремленность, требовательность, пунктуальность, чуткость, внимательность, отзывчивость и другие черты характера;

- высокий уровень функционирования ощущений, восприятия, памяти, мышления, речи и т.д.

- адекватная самооценка;

- эмоционально-волевая устойчивость;

- авторитетность, общительность и другие социально-психологические качества.

Психические предпосылки со стороны каждого студента:

- компетентность в изучаемом предмете, являющиеся продуктом предшествующей учебной деятельности человека;

- наличие учебных способностей;

- заинтересованность в учебе, наличие разнообразных и достаточно сильных мотивов учения;

- целеустремленность, упорство, настойчивость, аккуратность, пунктуальность, дисциплинированность и другие черты характера;

- высокий уровень функционирования в учебной деятельности ощущений, восприятия, памяти, мышления, речи и т.д.

- адекватная самооценка.

Социально-психологические условия достижения взаимопонимания преподавателя и студентов:

- взаимная сосредоточенность на действиях;

- взаимное восприятие сторон на протяжении всего занятия;

- оптимальный темп действий сторон;

- четкость, определенность, последовательность, доступность выражения друг другу представлений о предмете;

- использование на занятиях различных моделей изучаемого предмета;

- наличие возможности уточнять друг у друга представления о предмете;

- использование ими единой системы знаков и единой системы понятий для обозначения предмета [10-12];

- содействие, обоюдное стремление индивидов понять друг друга.

Таковы, в общем виде психические предпосылки и социально-психологические условия достижения взаимопонимания личностей на лекционных и других занятиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдурахманов Р.А. Социальная психология // Модуль 3. Психология общения. - М.: РосНОУ, 2007. - 96 с.

2. Абдурахманов Р.А. Социальная психология // Модуль 2. Основные направления социальной психологии. Социальная психология личности. - М.: РосНОУ, 2007. - 118 с.

3. Абдурахманов Р.А., Плышевская Э.Н. Индивидуально-психологические особенности студентов, самоактуализирующихся в процессе обучения в вузе // Вестник Российского нового университета, Выпуск 1. - М.: РосНОУ, 2012. - С. 43-53.

4. Азарнов Н.Н. Взаимопонимание личностей в деятельности // Вестник Российского нового университета. Выпуск 1. Психологические науки. Педагогические науки. Иностранные языки. – М., РосНОУ, 2013. – С. 15-22.

5. Азарнов Н.Н. Исследование взаимопонимания личностей в условиях информационно-образовательной среды вуза: Преподаватель как субъект

информационно-образовательной среды вуза: ХУШ научно-методическая конференция преподавателей, аспирантов и сотрудников. – Самара, Самарский гос. ин-т культуры. - 2016.- С. 23-32.

6. Азарнов Н.Н. Исследование трудностей взаимопонимания личностей в ситуациях общения // Цивилизация знаний: российские реалии. Материалы 16 Международной научной конференции. – М., РосНОУ – 2015 – С. 215-218.

7. Азарнов Н.Н. Исследование межличностного взаимопонимания в системе дистанционного обучения вуза // Личность в информационно-образовательном пространстве: ответы на вызовы времени: сборник докладов Всероссийской научно-практической конференции. 22 ноября 2018 года. г. Елец. – М.: РосНОУ – 2018. – С. 20-26.

8. Азарнов Н.Н. Исследование интенсивности взаимодействия с другими людьми в трудовой деятельности представителями различных профессий // Цивилизация знаний: российские реалии. Материалы 16 Международной научной конференции г. Москва, 24-25 апреля 2015г. – М., РосНОУ, 2015 – С.556-558.

9. Азарнов Н.Н. Психологические основы познания людьми друг друга в деятельности и общении // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2015. № 4. С. 31-36.

10. Азарнов Н.Н., Азарнова А.Н. Исследование особенностей познания и опознания личностью окружающих предметов в повседневной жизни. //Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2015. № 1. С. 38-41.

11. Знаков В.В. Понимание в познании и общении. Самара. СамГПУ, 2000. – 188 с.

12. Кулешова Л.Н., Стрижицкая О.Ю. Активность личности как потенциал развития в период поздней взрослости // Вестник Санкт-Петербургского университета. Менеджмент. – СПб. – 2008. №4. – С. 111-114.

MUTUAL UNDERSTANDING IN STUDENTS AS A FACTOR OF THE SUCCESSFUL ACTIVITIES OF TEACHERS AND STUDENTS

© 2020

N.N. Azarnov, PhD in Psychology, Professor, Professor of the Department
of General Psychology and Psychology of Labor
Russian New University, Moscow (Russia), azarnov.n@yandex.ru

УДК 378:61:316.6

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

© 2020

В.И. Болотских, доктор медицинских наук, заведующий кафедрой патологической физиологии

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», Воронеж (Россия), bolotskih64@mail.ru

Ю.М. Тумановский, кандидат медицинских наук, доцент кафедры патологической физиологии

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», Воронеж (Россия), tumanovskij@mail.ru

А.В. Макеева, кандидат биологических наук, доцент кафедры патологической физиологии

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», Воронеж (Россия), makeeva81@mail.ru

О.В. Лидохова, кандидат биологических наук, доцент кафедры патологической физиологии

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», Воронеж (Россия), lidohova@rambler.ru

М.В. Луцик, кандидат биологических наук, доцент кафедры патологической физиологии

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», Воронеж (Россия), marleven@mail.ru

О.Н. Остроухова, кандидат медицинских наук, доцент кафедры патологической физиологии

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», Воронеж (Россия), o.n.petrenko@yandex.ru

В настоящее время развитие современного общества тесно связано с изменениями экономической и политической жизни, что существенным образом влияет на особенности формирования и воспитания личности человека как центральной фигуры данного общества. Взаимодействие человека и общества обозначается понятием «социализация» (14, с. 108), под которым подразумевают процесс усвоения индивидом языка, социальных ценностей и социальных норм общества (8, с. 18). Этот термин широко используется в педагогическом процессе. Педагоги изучают социализацию человека в первую очередь с позиций воспитания. Основной целью воспитательной деятельности в обществе, и в вузе в частности, является максимальное вовлечение личности в целенаправленную организационную деятельность, способствующую реализации интеллектуального, морального, творческого и физического потенциала, содействию формированию всесторонне развитой и гармоничной личности.

С понятиями «социализация» и «воспитание» тесно связано такое понятие как «социальное воспитание». Оно зависит от влияния на педагогический процесс конкретных условий среды (социокультурных, природных, географических, социально-бытовых и др.), в первую очередь, социальной среды.

Социальная сфера жизни общества представляет собой систему, направленную на удовлетворение материальных и духовных потребностей человека. К ней относятся образовательные и воспитательные учреждения (школы, колледжи, университеты),

которые направлены на формирование социально активной личности как гражданина-патриота (1, с. 11). Главной целью социального воспитания является образование молодых людей, способных обеспечить повышение интеллектуального потенциала страны, ее национальную безопасность, сохранение ее лучших историко-культурных традиций. Реализация этой цели возможна только при взаимодействии личности и социальной среды, а также в условиях активной социальной адаптации личности. Социальная адаптация предполагает взаимодействие личности и социальной среды в процессе их общественного функционирования (6, с. 211).

В плане такого взаимодействия основная роль принадлежит студенческой молодежи. Воспитание студентов в условиях высшей школы способствует формированию и развитию у них общей и профессиональной культуры (5, с. 58), создает условия для формирования социально-психологической адаптации, определяет умение студентов правильно ориентироваться в содержании, формах и методах при обучении в вузе (2, с. 44).

В настоящее время современные педагогические технологии обучения студентов используют не только обучение студентов внутри вуза, но и применение дистанционного образования. Такой подход к получению дополнительных знаний позволяет шире использовать студентом различные учебные продукты (от традиционного учебника до аудиокурсов, компьютерных программ, обзорных телелекций), стимулирует учащегося к самостоятельному поиску необходимой информации (9, с. 89).

На современном этапе высшее образование в России предъявляет новые требования к качеству обучения студентов в медицинских вузах. В новой обстановке для успешной адаптации бывшего школьника в изменившуюся социальную среду важными факторами являются приобретение необходимых для жизни новых знаний и трудовых навыков (социокультурная адаптация), приспособление к учебной группе и формирование системы новых межличностных отношений (социально-психологическая адаптация), усвоение основополагающих понятий профессиональной среды, приспособление к условиям организации учебно-образовательного процесса, формирование у обучаемых навыков и умений при выполнении самостоятельной учебной работы и научной деятельности (психолого-педагогическая адаптация). Реализация всех этих принципов обеспечит преемственность при обучении студентом-медиком основных положений общих знаний на кафедрах медико-биологического профиля, необходимых для понимания в дальнейшем сущности специфического обучения на клинических кафедрах (13, с. 135). Важно также учитывать, что наибольшее напряжение адаптационный процесс у студентов-медиков наблюдается на следующих этапах обучения:

- начальный период (адаптация к вузовскому обучению в целом)
- 3 курс (адаптация к изучению клинических предметов)
- 6 курс (выбор специальности и оценка своих возможностей в будущей профессиональной деятельности) (17, с. 143).

Социально-психологическая адаптация студента в вузе заключается не только в умении правильно ориентироваться в окружающей его природной и социальной среде, но, что не менее важно, внутри самой учебной группы. В сложных социально-экономических условиях у студентов особенно первых курсов могут возникать антипатии друг к другу, что приводит к нарушению учебно-познавательной деятельности, дезадаптации, в целом к снижению академической успеваемости.

В социально-психологической адаптации студентов-медиков важную роль играют изменения их идентичности в процессе обучения в вузе. Показано (11, с. 1398), что

студенты старших курсов чаще способны к самоконтролю и положительной переоценке событий, более устойчивы к возникающим сложным проблемам, обладают большей жизнестойкостью по сравнению со студентами младших курсов.

Современный образовательный период в российских вузах характеризуется активным участием в учебном процессе иностранных граждан. Иностранные студенты, попадая в иную социальную среду, испытывают дискомфорт как в повседневной жизни, так и в особенностях адаптации к обучению в новых условиях.

В ряде случаев нарушение межличностных отношений и социально-психологической адаптации может возникать при совместном обучении с иностранными студентами. Иностранные студенты, приезжая в Россию, сталкиваются с новыми условиями жизни, иной социокультурой, обучением на неродном языке. Они должны искать новые ориентиры, знакомится с непривычными для них нормами и ценностями, моделями поведения. В наибольшей степени адаптация иностранных студентов именно актуальна в начальный период обучения (и пребывания на территории России). В этом случае основная задача педагога заключается в повышении компетентности обучающихся, готовых к открытому диалогу, в создании оптимальных условий для самовыражения индивидуума, уважительности по отношению к окружающим (10, с. 32). Для успешной реализации этих положений механизм социальной адаптации иностранных студентов должен быть направлен на включение этого контингента студентов в новую для них образовательную среду путем создания благоприятных условий, позволяющих им легче освоить учебно-организационные и учебно-методические материалы (12, с. 106).

Для успешной социальной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе важными являются такие аспекты как психолого-педагогический аспект, связанный с приспособлением к новой дидактической ситуации, которая отличается методами преподавания на родине, социально-психологический аспект, предполагающий усвоение новых социальных норм, психофизиологический аспект, касающийся приспособления физиологических функций к новым условиям жизнедеятельности (20, с. 100), а также понимание основных законов сохранения и укрепления здоровья на протяжении всего периода обучения (3, с. 495). Проблема социальной адаптации особенно касается студентов-медиков, так как учебная нагрузка у них примерно в 2 раза выше, чем у студентов других вузов (16, с. 31).

Одним из важных аспектов совместного обучения российских и иностранных студентов является формирование уважительного отношения студентов к иной культуре на основе этнической толерантности, усвоение иностранными студентами особенностей русской культуры, создание благоприятного психологического климата в смешанных группах (19, с. 81).

Необходимо отметить, что важное значение для образовательного процесса студентов-медиков приобретает не просто их социально-психологическая адаптация, а социально-профессиональная адаптация, направленная в конечном итоге на формирование специалиста, способного в рамках своей профессии осуществлять мониторинг здоровья населения, лечение инфекционных и соматических заболеваний, догоспитальную диагностику и оказание первой врачебной помощи при неотложных состояниях, грамотно и эффективно проводить профилактику и диспансеризацию (7, с. 103; 4, с. 59).

В последнее время система образования широко использует информационные технологии в разных сферах образовательного процесса. Появляются новые средства

обучения, учебные интерфейсные модули, аудио- видео средства. При этом многие факторы, значимые для системы традиционного очного обучения, остаются не менее значимыми и для системы дистанционного образования, а именно цели и задачи одинаковы. Равнозначимы эффективное управление образовательным процессом, активизация и дифференциация учебной деятельности. Однако, дистанционное образование диктует свою специфику организации учебной деятельности, выбор форм и методов обучения, содержания обучения, средств обучения, в том числе и информационных, что в свою очередь требует учета личностных особенностей обучающихся и их адаптации.

В рамках реализации комплексного педагогического подхода в обучении студентов-медиков на кафедре патологической физиологии был разработан электронный образовательный ресурс, содержащий дистанционные курсы в модульной объектно-ориентировочной динамической учебной среде Moodle в виде иерархической структуры курсов по специальностям. Применение платформы Moodle при изучении патофизиологии иностранными студентами позволяло пользователям придерживаться индивидуального графика работы, накапливать и структурировать полученные на занятиях знания. Преподаватель, в свою очередь, получал возможность предоставления участникам курса необходимого теоретического материала с использованием визуальных средств обучения и реализации интерактивного взаимодействия со студентами в процессе их самостоятельной работы, а также автоматизированного контроля успеваемости обучающихся.

Благодаря этим наработкам при переходе в кратчайшие сроки на полное дистанционное обучение студентов в связи с эпидемиологической ситуацией, связанной с распространением CoViD-19 сотрудники кафедры легко наладили учебный процесс и внедрили информационные технологии для работы со студентами всех специальностей, в том числе и при обучении иностранных студентов. При переходе на дистанционное обучение, стали ещё более актуальны электронные занятия по патологической физиологии, которые были разработаны сотрудниками кафедры на базе платформы Moodle (15, с. 134). Данные занятия использовались кафедрой в учебном процессе несколько лет, поэтому у студентов уже сложилось представление о порядке и условиях такой формы обучения, что, в свою очередь, значительно облегчило социально-психологическую адаптацию иностранных студентов-медиков.

Во время пандемии при подготовке к промежуточной аттестации иностранные студенты владели свободным доступом ко всем возможным вариантам удаленного взаимодействия со своими преподавателями, для этого на кафедре патологической физиологии наряду с платформой Moodle использовались различные мессенджеры и социальные сети. В целом результаты промежуточной аттестации показали снижение количества неудовлетворительных оценок по дисциплине патологическая физиология среди иностранных студентов-медиков.

Таким образом, можно сделать вывод, что итогом процесса социально-психологической адаптации студентов к вузу и учебной деятельности в нем в условиях широкого доступа к информационным ресурсам и средствам работы с ними является состояние, предполагающее самостоятельное и продуктивное выполнение учебной деятельности. А критериями адаптированности – являются объективные результаты учебной деятельности (академическая успеваемость) (18, с. 36).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева М.А. Возможности воспитания в формировании социальной активности личности студента как гражданина-патриота / М.А. Андреева, Д.В. Холдобин // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2013. – №5 (154). – С. 9-13.
2. Анонова С.И. О социально-психологической адаптации обучающихся в вузе // Вестник Бурятского государственного университета. – 2015. – №5. – С. 43-48.
3. Взаимосвязь образа жизни и культуры здоровья студентов с процессом адаптации к учебной деятельности / З.С. Абишева, Г.Д. Жетниебаева, Т.К. Раисов и др. // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – №3-5. – С. 495-496.
4. Вклад социально ориентированной подготовки студентов в воспитании личности врача / Л.А. Жданова, Л.К. Молькова, И.Е. Бобошко и др. // Сборник «Воспитательный процесс в медицинском вузе: Теория и практика. Сборник научных трудов по материалам II Межрегиональной научно-практической конференции. – 2019. – С. 59-63».
5. Гучкова Т.Н. Воспитание социально зрелой личности в условиях вузовского обучения // Сб. Психолого-педагогические условия формирования социально зрелой личности / Материалы международной научно-практической конференции, 125-летию С.Л. Рубинштейна посвящается. – 2014. – С. 57-63.
6. Дукманов М.В. К вопросу о рассмотрении понятия «адаптация человека» с точки зрения социологии // Мир образования – образование в мире. – 2017. – 2017. – № 4 (68). – С. 211-215.
7. Жукова Т.А. Социально-профессиональная адаптация студентов в системе университетского образования // Инновации в образовании. – 2007. – № 12. – С. 103-113.
8. Загребина А.В. Высшее образование как институт социализации в современном российском обществе // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2007. – Т.7, № 1. – С. 18-21.
9. Карпенко О.М. Социальная адаптация студента и современные образовательные технологии // Право и образование. – 2003. – №1. – С. 85-94.
10. Кипрская Е.В. Воспитание уважения к России иностранных обучающихся через приобщение к студенческому сообществу / Е.В.Кипрская, Е.В.Шарапова // Совершенствование воспитательной работы в вузе: Патриотическое воспитание - приоритетное направление воспитательной работы в вузах. Сборник статей IV Межвузовской научно-практической конференции 4-8 декабря 2017. – г. Киров, 2018. – С. 32-37.
11. Костина Л.А. Социально-психологическая адаптация студентов-медиков как реализация особенностей их идентичности // Фундаментальные исследования. – 2014. – №11-6. – С. 1398-1402.
12. Мартюшов К.Ф. О механизме социальной адаптации иностранных студентов в российском вузе // Научный вестник МГТУ ГА. Серия: международная деятельность вузов. – 2005. – №94 (12). – С. 106-113.
13. Междисциплинарный подход к психолого-педагогической адаптации студентов медицинского вуза / Л.В. Михайлова, Мохаммад Амин Н.А., Т.М. Авилова и др. // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2018. – №4. – С. 135-139.

14. Милованова Н.Ю. Воспитание, социальное воспитание и социальная адаптация личности в контексте социализации // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – № 1 (117). – С. 108-113.
15. Профессиональная подготовка будущих специалистов различного профиля: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2019. – 223 с.
16. Руженкова В.В. Медико-психологические и клинические характеристики адаптации к учебному стрессу иностранных студентов // Социальная и клиническая психиатрия. – 2018. – Т.28, №4. – С. 31-38
17. Социально-психологические аспекты адаптации студентов медицинских вузов / В.Г. Изатулин, О.А. Карабинская, Б.А. Атаманюк и др. // Электронный сборник научных трудов «Здоровье и образование в XXI веке». 2009. – Т. 11, № 3. – С. 142-143.
18. Чайка В.Г. Особенности социально-психологической адаптации студентов к обучению в вузе // Инновации в образовании. – 2002. – № 2. – С. 35-41.
19. Шаповал Г.Н. Поддержание высокого уровня мотивации обучения в ходе социализации личности иностранного студента медицинского вуза // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2015. – № 1 (80). – С. 81-84.
20. Шестопалова С.Г. Особенности адаптации иностранных студентов при обучении в российском вузе // Вестник Университета Российской академии образования. – 2009. – № 2. – С. 100-102.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF FOREIGN MEDICAL STUDENTS

© 2020

V.I. Bolotskikh, Doctor of Medical Sciences, Head of the Pathophysiology
Department N.N. Burdenko

Voronezh State Medical University, Voronezh (Russia), bolotskih64@mail.ru

Yu.M. Tumanovsky, Candidate of Medical Sciences, Associate Professor
of the Pathophysiology Department

N.N. Burdenko Voronezh State Medical University, Voronezh (Russia), tumanovskijy@mail.ru

A.V. Makeeva, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor
of the Pathophysiology Department

N.N. Burdenko Voronezh State Medical University, Voronezh (Russia), makeeva81@mail.ru

O.V. Lidokhova, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor
of the Pathophysiology Department

N.N. Burdenko Voronezh State Medical University, Voronezh (Russia), lidohova@rambler.ru

M.V. Lushchik, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor
of the Pathophysiology Department

N.N. Burdenko Voronezh State Medical University, Voronezh (Russia), marleven@mail.ru

O.N. Ostroukhova, Candidate of Medical Sciences, Associate Professor
of the Pathophysiology Department

N.N. Burdenko Voronezh State Medical University, Voronezh (Russia), o.n.petrenko@yandex.ru

ПАТРИОТИЗМ КАК ОСНОВА ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ КУРСАНТА ФСИН

© 2020

К.М. Бурмистрова, адъюнкт факультета подготовки научно-педагогических кадров,
специализация «Педагогическая психология»
ФОУВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний»,
Рязань (Россия), kristina_byrm@mail.ru

В современной России тема патриотизма, его роли и необходимости в развитии российской государственности является одной из самых популярных и дискуссионных тем, которая не перестает широко обсуждаться в обществе. Динамично развивающееся общество предъявляет особые требования к личности. Данный аспект предполагает активную патриотическую деятельность, которая должна базироваться на сформированных патриотических ценностях будущего молодого поколения.

Основным механизмом формирования психолого - педагогического воспитания патриотизма курсантов является та образовательная среда, в которой они обучаются. Патриотическое воспитание составляет неотъемлемую часть всей системы обучения курсантов образовательных организаций ФСИН России.

Для того чтобы раскрыть сущность понятия патриотических ценностей, требуется проанализировать содержание основных категорий - «ценность» и «патриотизм».

Существует многообразие трактовок понятия патриотизма. Оно зависит от принадлежности исследователей к той или иной отрасли науки.

В психолого-педагогическом словаре патриотизм понимается как «чувство любви к своему Отечеству, готовность подчинять свои личные и групповые интересы общим интересам страны, верно служить ей и защищать ее» [2].

Для изучения патриотизма имеются определенные методологические предпосылки, представления в различных научных дисциплинах. Так педагог-исследователь М.Б. Кусмарцев поясняет: «Патриотизм соединяет в себе сакрально (священное), и будничную работу, духовно-эмоциональное восприятие (видение) целого и конкретную фактическую реальность» [3, с. 117].

Анализ работ по изучению патриотической направленности личности показал, что патриотизм рассматривается как качество, формируемое в процессе обучения и воспитания.

Патриотизм рассматривают:

- как нравственное качество личности (Б.С. Братусь, В.В. Ганеева, О.А. Журавлева, Г.О. Флоровский);
- как личностная и социальная ценность (В.Г. Алексеева, У.Л. Колб, В.И. Руденко);
- как ценностно-смысловое образование (А.Г. Асмолов, А.В. Битюев, Л.Е. Душацкий, Д.А. Леонтьев)
- как направленность личности (А.И. Асеев, И.М. Бровер, В.А. Быков, С.Т. Смольников);
- как потребность и мотив (Р.Л. Бибрик, И.А. Васильева, Л.Е. Душацкий);
- как отношение к Родине (Л.И. Божович, Н.И. Ильин, В.Н. Каптерев, М.И. Старов).

В психологии патриотизм принято рассматривать как устойчивое положительное отношение человека к месту своего рождения, истории и культуре своей Родины, переживании и принятии успехов и неудач, активное и позитивное участие в сохранении

и приумножении накопленного исторического опыта.

В структуре патриотического сознания определяют ряд взаимосвязанных уровней: логико-когнитивный, эмоционально–регулятивный, ценностно-смысловой [1].

На ценностно-смысловом уровне у личности проявляются высшие мотивы деятельности, поведение и отношения в социальном пространстве и происходит становление духовно-нравственных идеалов.

Поскольку многие авторы рассматривают патриотизм через ценностные ориентации, установки, интересы, идеалы (В.Г. Алексеева, Л.В. Василега, С.Ю. Иванова и др.), то это позволяет нам сделать вывод о включенности патриотизма в ценностно-смысловую сферу личности и выделить следующие характеристики патриотизма: патриотические ценности и смыслы, патриотическое сознание, патриотическое поведение, патриотическая направленность личности, патриотическая мотивация, патриотические чувства и патриотическое отношение. На наш взгляд, именно эти характеристики наиболее полно отражают сущность данного явления.

На основе анализа определений патриотизма и ценностей можно определить патриотические ценности как выработанные общественным сознанием и признанные человеком положительно значимые представления о Родине, национальных интересах, общественных идеалах, воплощенные в его жизнедеятельности, выражающиеся в эмоциональном отношении к Отчизне, культуре родной земли. Эмоциональное отношение к Отчизне проявляется в любви, преданности и привязанности к ней, гордости и ответственности за нее. От патриотических ценностей человека (воплощенных в активной жизненной позиции) зависит отношение и к себе, и к другим людям, обществу и государству.

К патриотическим ценностям можно отнести:

- общественные идеалы, выработанные общественным сознанием;
- ценностное отношение к личности, обществу, государству;
- потребность в высоких духовно-нравственных и культурных ценностях в их дальнейшем развитии;
- достойное выполнение общественного, государственного и воинского долга различными категориями населения с учетом их интересов, потребностей и способностями в деятельности;
- уважение к закону, нормам общества;
- положительное отношение к труду, потребность в труде на благо Отечества;
- социально-политический и нравственный принципы, выражающие чувство любви к Родине;
- стремление защищать интересы государства [5].

Анализ исследований, посвященных патриотизму, отражает значимость психолого-педагогических условий его развития. Условия будут способствовать формированию у курсантов тех качеств, которые помогут им в дальнейшем развитии их как специалистов. Нам важно понимать, как патриотизм повлияет на формирование ответственности и становление курсанта как личности, какими принципами и методами он будет руководствоваться в своей будущей профессиональной деятельности.

Как и в любом направлении воспитательной деятельности в формировании патриотизма сложно прогнозировать успех, если деятельность в этом направлении не опирается на целостный, системный подход. Формирование подлинных основ патриотизма связано с развитием личности курсантов в целом.

Одним из характерных проявлений развития личности курсанта выступает обезличивание патриотизма как одной из базовых духовных ценностей. Сложившаяся

ситуация достаточно четко определяет круг профессиональных компетенций и качеств личности, которые должны формироваться в процессе патриотического воспитания курсантов в образовательных организациях ФСИН России. Спецификой развития патриотизма в структуре личности курсантов является его развитие в образовательном процессе.

Патриотические ценности образуют «ядро» духовной культуры народа, нации, так как без любви к своей Родине, своей Земле и своему народу не может быть культуры, а культура - это фундаментальная основа общественного развития, продуктивное средство становления личности. Человек «погружает свою индивидуальность в культуру как в общечеловеческую память, запечатлевшую развитие духовности в результатах событий культурного характера, и, обращаясь к ней как к живому, говорящему зеркалу, творит свою личность и свой образ» [4].

Научные труды в рамках феномена патриотизма и патриотического воспитания чаще соотносятся с категорией школьников и военнослужащих. Однако, несмотря на наличие большого количества научных трудов по данной тематике, проблема психологического сопровождения развития патриотизма курсантов как ценностно-смыслового образования в структуре личности не находит свое отражение в рамках педагогической психологии.

Главной целью развития патриотизма курсантов является разработка программы психологического сопровождения развития патриотизма и апробирование данной программы в рамках образовательного процесса Академии ФСИН России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беляева Е.В., Мишаткина Т.В. Этика гражданственности: учебно-методическое пособие. Минск: РИВШ, 2006. - 134 с.
2. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е.С. Рапацевич; под общ. ред. А.П. Астахова. - Минск: Современная школа, 2010. - 928 с.
3. Кусмарцев М.Б. Феномен российского патриотизма и современное образование // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2012. – № – С. 116-121.
4. Лапин Н.И. Ценности как компоненты социокультурной эволюции современной России // Социологические исследования - М.: Наука, 1994.
5. Палаткина Г.В., Шаронов А.А., Джангазиева А.С. Сущность и структура патриотических ценностей подростков // Вестник РМАТ. 2019. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-struktura-patrioticheskikh-tsennostey-podrostkov-1>(дата обращения: 03. 07.2020).

PATRIOTISM AS THE BASIS OF THE VALUE-SENSE SPHERE OF THE CADETS OF THE FSIN

© 2020

***K.M. Burmistrova**, adjunct of the faculty for the preparation of scientific and pedagogical personnel, specialization «Pedagogical Psychology»
Academy of the Penal Serves of the Russian Federation, Ryazan (Russia),
kristina_byrm@mail.ru*

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КРИЗИС
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ОБЕ СТОРОНЫ АТЛАНТИКИ**

© 2020

О.А. Бурукина, кандидат филологических наук, доцент кафедры
иностраных языков ФМОиЗР ИАИ
ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет»,
Москва (Россия), obur@mail.ru

Современный мир характеризуется стремительными и кардинальными трансформациями, которые резко повысили скорость жизни даже в сообществах с традиционно неспешным укладом; изменили практику и форматы общения, с одной стороны, сделав его более тесным, быстрым и разнообразным и позволяя всегда оставаться на связи со многими людьми в разных странах, а с другой, – постепенно вытесняя потребность в непосредственном личном общении и заменяя его виртуальным. Как следствие, изменились и навыки общения, ведь для результативного виртуального общения достаточно пересылать мемы, ставить «лайки» и обмениваться немногосложными фразами без соблюдения правил пунктуации и этикета.

Изменилась и степень открытости общества: если раньше делиться подробностями личной, а тем более интимной жизни было зазорно, то сейчас это абсолютно необходимо для поддержания соответствующего статуса в социальных сетях. При этом непреходящее значение придается персональным суждениям, далеко не всегда профессиональным и по большей части ничего не значащим, кроме более или менее удачной попытки самоутвердиться таким, мягко говоря, неэффективным способом.

Кстати, вопрос личной эффективности тоже подвергся кардинальному пересмотру: если в XX в. личная эффективность измерялась нажитым в итоге жизни, в XXI в. она измеряется исключительно насыщенностью, а по возможности пресыщенностью самого процесса жизни, при этом, поскольку критерием эффективности стал процесс, а не результат, снижается и даже нивелируется личная ответственность человека за результат и перекладывается на любые другие факторы или акторов внешней, а *rigor* не всегда благоприятной среды.

Причем самым «дешёвым» и доступным способом разнообразить повседневную жизнь сегодня стали беспорядочные сексуальные связи, цели которых у мужчин и женщин в большинстве случаев не совпадают: количество девушек, «коллекционирующих» партнёров, примерно на порядок ниже, чем молодых людей, стремящихся «оторваться» в первые 30 лет своей жизни.

В результате поколение людей, выросших в этих новых условиях, привыкло уделять особое внимание любым аспектам собственной личности, вплоть до придания ей статуса исключительной – *прекрасной и уникальной как снежинка*. Представители «Поколения снежинок», став студентами британских и американских университетов, одновременно стали генераторами социально-экономического кризиса, охватившего вузы по обе стороны Атлантики.

Кризис высшего образования в Великобритании. Сложившаяся на сегодняшний день ситуация в университетах Великобритании вызывает растущее беспокойство стейкхолдеров и общественности: если 20 лет назад работа сотрудников служб безопасности университетов ограничивалась пьяными драками у баров на территории университетского кампуса, сейчас их все чаще привлекают к чрезвычайным ситуациям, связанным с

психическим здоровьем студентов и к сопровождению студентов, совершивших попытку самоубийства, в приемный покой больниц скорой помощи.

Британские университеты испытывают резкий всплеск тревоги, психических расстройств и депрессии студентов. Также наблюдается резкий рост отсева студентов – в 2015 году количество студентов, отчислившихся на первом году обучения, достигло 26 000, и наблюдалось тревожное количество самоубийств. За 12 месяцев с июля 2016 г. по июнь 2017 года уровень самоубийств среди студентов университетов Англии и Уэльса составил 4,7 случаев суицида на 100 000 студентов, то есть 95 случаев суицида или примерно гибель одного студента каждые четыре дня [1].

Впервые новостные программы заговорили о кризисе психического здоровья студентов в 2017 году после резкого увеличения количества самоубийств в Бристольском университете: за 18 месяцев с октября 2016 года, покончили с собой 12 студентов. Хотя университет пытался справиться с этим кризисом самостоятельно, он изо всех сил пытался удовлетворять растущую потребность студентов в психологической помощи. В апреле 2018 г. Наташа Абрахарт, 20-летняя студентка-физик Бристольского университета, страдавшая от сильной тревоги, покончила с собой в день, когда ей предстояло сдавать устный экзамен. Ее родители решили подать судебный иск против университета за то, что Наташе не предложили альтернативу устному экзамену, который она сочла для себя невыносимым испытанием [2].

Таким образом, в британских университетах сложилась обоюдоострая ситуация: с одной стороны, требования студентов повысить доступность психологических услуг и психиатрической помощи часто не удовлетворяются университетами и игнорируются в прессе. При этом студенты все чаще жалуются на то, что не могут справиться с дедлайнами сдачи многочисленных эссе, и стрессом, в который их вгоняют многочисленные тесты. С другой стороны, сотрудники британских университетов обеспокоены тем, что преподавание теперь отступает на второй план, а на первый план выходит удовлетворение эмоциональных потребностей студентов [3, с. 416].

В британской прессе поколение сегодняшних студентов, не выдерживающих стресса новых условий коммерциализованного высшего образования, даже удостоилось специального термина – «Поколение снежинок» / “Generation Snowflake”⁵, а родителей современных британских студентов называют родители-вертолеты (*helicopter-parents*), поскольку подобно вертолетам они «зависают над головой» своих великовозрастных детей, уделяя чрезвычайно пристальное внимание их опыту и проблемам, особенно в учебных заведениях. Эти родители чрезмерно опекают своих недорослей, обучающихся в университетах, названивая им каждое утро, чтобы разбудить на занятия, а также позволяют себе вмешиваться в учебный процесс, обсуждая их успеваемость с преподавателями и пытаясь повлиять на их мнение [4].

Более 30 лет назад по обе стороны Атлантического океана начали меняться стили воспитания: родители больше всего озаботились безопасностью и самооценкой своих детей. По мере того, как росла эта популяция родителей, американская культура начала отражать их устремления: появились знаки «Ребенок на борту» в кузовах минивэнов; столики для пеленания в общественных туалетах и расширяющиеся правила безопасности детей. Ширится армия родителей, делающих домашнюю работу за своего ребенка и стремящихся пойти на первое собеседование по трудоустройству со вчерашним выпуск-

⁵ Поколение снежинок (от англ. *Generation Snowflake*) – оскорбительный термин для обозначения поколения, годы взросления которого пришлись на начало XXI века. Название берет свое начало из романа Чака Паланика «Бойцовский клуб» и подчёркивает уязвимость этих молодых людей и их уверенность в собственной исключительности и значимости.

ником вуза [5, с. 92].

Американский публицист Майкл Снайдер так охарактеризовал «Поколение снежинок»: «К сожалению, мы вырастили поколение неженков, вечных мальчиков и девочек, которые никогда не станут настоящими мужчинами и женщинами». Поколение знаменито своей чувствительностью к политкорректности и неумением терпеть существование противоположных взглядов на жизнь [6].

Выражение “Generation Snowflake” подразумевает, что «снежинки» гиперчувствительны и не могут перенести столкновение с внешним раздражителем – чужим мнением. Поколение знаменито своим вниманием к политкорректности и неспособностью терпеть существование противоположных взглядов на жизнь. Другой смысл выражения подразумевает заикленность на собственной исключительности. Оба значения отразились в борьбе студентов против приглашения лекторов со спорными взглядами в британские университеты, где столетиями столкновение разных точек зрения считалось нормой, способствующей их развитию [7].

По мнению Уильяма Дэвиса, преподавателя Голдсмитского колледжа⁶ и автора книги «Индустрия счастья», посвященной коммерциализации благосостояния, одним из самых тревожных явлений, сформировавшихся в последние десятилетия, стал рост хронической тревоги, поразившей значительное количество британских студентов до такой степени, что они вообще не могут найти в себе силы появляться в кампусе университета. Растущая доля студентов напуганы возможной неудачей и воспринимают весь процесс обучения и оценки как неумолимое испытание, которое не оставляет места для творчества и не допускает права на ошибку [8].

В начале 2000-х гг. диплом о высшем образовании в Великобритании имели лишь 33% населения (сравните: 3,4% в 1950 г., 8,4% в 1970 г. и 19,3% в 1990 г.) [9]. В результате позитивных изменений, явившихся итогом Болонского процесса, направленного на расширение доступности высшего образования в Европейском Союзе, сегодня около половины (49%) молодых британцев поступает в университеты. С ростом масштабов британского студенчества число студентов, обращающихся за психологической помощью, неизбежно отражает более широкий кризис в психическом здоровье британской молодежи.

Согласно исследованиям, сейчас в Англии в шесть раз больше молодых людей (в возрасте от 4 до 24 лет) испытывают психологические проблемы, чем поколение назад – в 1995 году. Сокращение бюджета на социальные службы и службы работы с молодежью, а также на государственные школы в последнее десятилетие привело к тому, что многие молодые люди, испытывающие психологические проблемы еще в средней школе, вообще не получают никакой помощи до поступления в университет, где они сталкиваются с новыми проблемами, повышающими и без того высокий уровень стресса.

По мнению Айрин Стоун, консультанта Университета Брунел, вузы лишь отражают процессы, происходящие во всем британском обществе, в котором к молодежи предъявляются повышенные требования: «Чрезвычайно увеличилась трудовая нагрузка: теперь у многих британцев не одна работа, приходится одновременно жонглировать двумя-тремя. А еще необходимо учитывать растущее давление со стороны информационно-коммуникационных технологий и постоянную необходимость осуществлять управление социальными платформами, формирующими отношения. Все это вызывает повышенное беспокойство и растущий уровень стресса» [8].

⁶ Goldsmiths, University of London – Голдсмитс, высшее учебное заведение (университетский колледж), расположенное в Лондоне.

Университет Западной Англии в г. Бристоль, недавно опубликовал отчет о гибели 14 студентов, которые покончили с собой в период между 2010 и 2018 гг. При этом половина самоубийств произошла в период с января по апрель, когда студенты готовились к экзаменационной сессии [10].

Стремление сделать университеты прибыльными провоцирует фундаментальную неразбериху относительно того, для чего они нужны. В результате произошел переход от ценностного обучения как самоцели к оснащению выпускников необходимыми умениями для рынка труда, что само по себе создает безрадостную атмосферу [11].

Ожидания радикально изменились в последние два десятилетия – и не в последнюю очередь потому, что студенты, выплачивающие за свое обучение тысячи фунтов стерлингов, взамен ожидают определенного уровня *обслуживания*. В свою очередь преподаватели по всей Великобритании выражают обеспокоенность растущей ответственностью за то, что они могут пропустить жизненно важный признак неравной борьбы того или иного студента с непреодолимым стрессом или депрессией. По мнению преподавателей британских университетов, эту дополнительную ответственность нести чрезвычайно тяжело, особенно в условиях растущей неопределенности условий труда [там же].

Университеты испытывают непомерную нагрузку и стремятся адаптироваться к новым требованиям, поскольку теперь они обязаны заботиться о своих студентах, ведь в сложившейся ситуации общество ожидает, что университеты будут одновременно выполнять функции педагогов, родителей и терапевтов. У сотрудников университетов возникает вопрос, смогут ли они справиться с нарастающим кризисом в психическом здоровье студентов, но главное – действительно ли это является их работой? [12].

С тех пор как в 1999 году Премьер-министр Великобритании Тони Блэр пообещал привлечь в университет 50% молодых людей, «расширение участия»⁷ стало в Великобритании политическим приоритетом. Данная цель была почти достигнута: в 2017 году официальная статистика показала, что 49% людей в Англии к 30 годам поступили на углубленные программы обучения (преимущественно бакалаврские и магистерские). Соответствующие академические степени стали обязательным требованием большинства работодателей, не берущих претендентов без высшего образования на рабочие места, которые ранее могли занимать «дослужившиеся» сотрудники, начавшие свою трудовую биографию сразу после окончания школы [13].

В настоящее время примерно половина 18-летних выпускников школ поступает в университет. Одновременно с резким расширением доступа к университетскому образованию были сокращены расходы на государственные услуги: в течение десятилетия после финансового краха ежедневные расходы на государственные услуги в процентах от ВВП достигли исторического минимума конца 1930-х годов. Это означало резкое сокращение местных органов власти, школьных бюджетов и финансового обеспечения охраны психического здоровья обучающихся. Согласно данным, опубликованным в ноябре 2017 года, две трети лиц моложе 18 лет, направленных в Англии в психиатрическую службу, не получали лечения, в то же время с 2009 года количество больничных коек для лечения пациентов с острыми психическими расстройствами сократилось на 30% [7].

В поисках причины резкого увеличения проблем с психическим здоровьем среди молодежи, исследования изучали влияние социальных сетей и недостаток сна, вызванный электронными устройствами, а также воздействие неопределенности будущего выпускников на рынке труда, личных долговых обязательств перед банками и ограничен-

⁷ “Widening participation” – внутренняя политика Великобритании, направленная на увеличение количества британцев, получающих высшее образование.

ность государственных услуг. В своей книге «Дети в наши дни: человеческий капитал и суть миллениалов» Малкольм Харрис отчасти подтверждает истинность стереотипа о том, что миллениалы больше работают, чем предыдущее поколение, но они беднее поколения своих родителей. М. Харрис считает, что давление рынка труда, рост студенческого кредитования и долговых обязательств способствуют резкому росту тревожности и депрессии среди молодежи. Молодые люди чувствуют – и не без основания, – что сейчас они меньше контролируют свою жизнь, чем когда-либо прежде [14, с. 63].

В 2018 году Управление национальной статистики подготовило отчет по Англии и Уэльсу, в котором указывалось, что раньше студенты с меньшей вероятностью, чем население в целом, совершали самоубийства, и что недавний всплеск просто привел их в большее соответствие с остальным населением Великобритании в возрасте от 24 лет. Если в прошлом университеты давали обучающимся передышку от давления рынка труда, сегодня они больше не могут себе этого позволить. Теперь университеты соревнуются друг с другом за студентов и большие суммы платы за обучение [11].

В 1998 году закончилась золотая эра всеобщего бесплатного высшего образования: в британских университетах была введена плата за обучение в размере 1000 ф. ст. в год, а государственные субсидии были заменены студенческими кредитами, подлежащими возврату после достижения заработной платы выпускников порога в 10 000 ф. ст. в год. С тех пор расходы на получение высшего образования выросли еще больше. В 2006 году плата за обучение была увеличена до 3000 ф. ст. в год. В 2012 году она выросла до £ 9000. В 2017 году плата за обучение поднялась до £ 9250, и, как ожидается, будет продолжать расти. Сейчас каждый студент в среднем покидает университет с долгами около 50 000 ф. ст. [там же].

По мнению Марка Кроуфорда, сотрудника профсоюза аспирантов в одном из ведущих университетов Британии – UCL (University College London / Университетском колледже Лондона), – превращение британских университетов в бизнес-организации не просто влечет за собой уничтожение радости обучения и социальной полезности преподавания и исследования, этот процесс «превращает в больных» всех стейкхолдеров университета. Самоценность университетского образования и процесса обучения сегодня сводится к успеваемости, сокращению вспомогательных услуг и огромной плате за проживание [7].

В своем интервью журналу «Ред Пеппер» / “Red Pepper” в 2018 году М. Кроуфорд подчеркнул, что под давлением процессов коммерциализации высшего образования британские университеты создают структуру обучения и реализуют внутреннюю политику, способствующую ухудшению психического здоровья студентов, но в то же время не обеспечивают достаточного финансирования для исправления последствий негативного воздействия созданной ими учебной среды [там же].

Социально-психологический кризис ВО Канады и США. В Северной Америке также растет количество людей, имеющих высшее образование. Так, по данным Бюро переписи населения США за 2017 год, 33,4% американцев заявили, что получили степень бакалавра или выше. Из них только 9,3% взрослых старше 25 лет имеют степень магистра. Это резкий скачок по сравнению с 28% выпускников 4-летних колледжей и магистратур в 2007 году (сравните: в 1940 г. только 4,6% американцев имели 4-хлетнее высшее образование) [15, с. 4].

Одновременно в университетских городках США растет и число студентов, борющихся с депрессией, тревогой, суицидальными мыслями и психозами [15, с. 5]. Возраст, в котором проявляются многие психические расстройства, – от 18 до 24 лет – напрямую

совпадает со средним возрастом поступления студентов в высшие учебные заведения [16, с. 594].

По мнению Б. Вастаг (2001), в США за последние 60 лет уровень самоубийств среди подростков утроился, что делает самоубийство второй по значимости причиной смерти для этой возрастной группы [17, с. 2702]. Исследования, проведенные Американской ассоциацией здравоохранения колледжей (2005 г.), показывают, что от 12 до 18% студентов колледжей проходят лечение от психического расстройства [там же].

Канадская статистика также отражает трагическую частоту психических расстройств у студентов университетов. К. Воддел и др. обнаружили, что от 13 до 18% канадских подростков страдают психическими расстройствами, и Канада занимает третье место по количеству самоубийств среди подростков в странах ОЭСР [18, с. 827].

По данным исследования Е.Л. Прайса и др., направленного на определение уровня депрессии среди первокурсников в канадских учебных заведениях, в Канаде, как и в Соединенных Штатах, у 7% студентов-первокурсников и 14% студенток-первокурсниц в 2005 г. проявлялись симптомы острого депрессивного расстройства [19, с. 72–73].

Дальнейшие исследования показали, что сегодня за психологической помощью в Канаде и США обращается значительно больше студентов, чем в предыдущие десятилетия [20, с. 319]. Социологический опрос директоров Центров психологического консультирования в кампусах американских университетов выявил рост числа случаев серьезных психологических проблем среди студентов – этот факт констатировали более 95% опрошенных директоров [20, с. 323].

По данным опроса, все администраторы заявили о том, что в консультационных центрах колледжей США возрастает потребность в психологической и психиатрической помощи, и что сегодня студенты нуждаются в иных видах консультационных услуг, чем в предыдущие десятилетия. Фактически, чтобы удовлетворить насущные потребности студентов американских вузов, многие программы консультирования колледжей вынуждены изменить свою роль с личного консультирования на кризисное управление [21, с. 58]. По мнению А. Флэтт Крусселринк (2013), разумно предположить, что результаты исследований психологических проблем студентов колледжей в США также отражают реальность и в кампусах канадских университетов [22].

Кризис психического здоровья, с которым сталкиваются американские вузы, имеет отношение к проблемам институционального финансирования, поскольку кризис создает растущую потребность в финансовых и людских ресурсах для решения этой серьезной проблемы. По данным исследования Р. Галлахера (2008), приток студентов, нуждающихся в немедленном консультировании и психологической, а зачастую психиатрической помощи, стал непосильным бременем для специалистов в области психического здоровья, что приводит к трудностям в удовлетворении потребностей в персонале в периоды пиковой нагрузки, переутомлению персонала и снижению внимания к студентам с менее серьезными потребностями. Консультационные центры в высших учебных заведениях США и Канады испытывают трудности с удовлетворением растущих потребностей студентов в силу нехватки финансирования и хронической нехватки квалифицированного персонала [15, с. 5].

По мнению Р.Д. Кадисона и Т.Ф. ДиДжеронимо, американским университетам крайне необходимы ресурсы для увеличения штата, повышения квалификации сотрудников и увеличения физического пространства консультационных центров в университетских кампусах [21, с. 59].

Ряд исследований также предоставил данные, подтверждающие реальность кризиса

в области психического здоровья американских школьников старших классов и серьезную проблему, которую он ставит и перед учреждениями среднего образования [22]. Причины этого кризиса включают в себя: академическую (учебную) нагрузку (в первую очередь дедлайны), финансовое бремя, повышение доступности высшего образования, более широкое использование технологий и кардинальные изменения в образе жизни школьников старших классов и студентов университетов и колледжей. Все эти факторы играют важную роль в кризисе психического здоровья [там же].

Текущие инициативы в области высшего образования, направленные на улучшение психического здоровья студентов, включают в себя увеличение помощи в учебе со стороны тьюторов, введение университетами переходного (адаптационного) года для студентов из числа национальных меньшинств, выдачу субсидий на обучение, введение технологических семинаров и образовательных программ, направленных на поощрение здорового образа жизни и уменьшение вероятности развития психических заболеваний [23].

Но американским студентам требуется больше помощи. Исследования демонстрируют острую необходимость увеличения финансирования программ по охране психического здоровья, включая потребность в квалифицированном персонале, расширения помещений консультационных центров в университетских кампусах и увеличения количества образовательных программ. Это финансирование позволит оказывать студентам как активные, так и реактивные услуги. Кризис психического здоровья, от которого страдают миллионы студентов в Северной Америке, должен получить приоритет в финансировании высшего образования, чтобы обеспечить безопасность и благополучие тех, кто поступает каждый год [22]. В противном случае эта проблема из снежного кома превратится в снежную лавину и в итоге поставит ребром вопрос выживания студентов в американских университетах, да и самих университетов, которые не смогут справиться с захлестнувшей их волной судебных исков родителей-«вертолетов», вырастивших «Поколение снежинок».

В последние годы в университетах и колледжах по всей Северной Америке был предпринят ряд инициатив по пропаганде здорового образа жизни студентов. Поскольку студенты пренебрегают здоровым питанием и физическими упражнениями и увеличивают употребление алкоголя, а также практикуют рискованное сексуальное поведение, они подвергают свое психическое здоровье серьезному риску. Избыточный вес и даже ожирение, характерные для значительного числа американских школьников и студентов, вызванные неправильным питанием и отсутствием здоровой активности и необходимой в этом возрасте физической нагрузки, часто усугубляются повышенным стрессом от академической (учебной) нагрузки [24, с. 865].

Исследования показали, что существует обратная связь между физической активностью, депрессией и тревогой. Учащиеся, которые чаще тренируются, реже страдают от депрессии, тревоги или панических расстройств [25, с. 339].

Значительную роль в развитии психологических проблем студентов играет и бесконтрольное / безлимитное использование ИКТ и, в первую очередь, Интернета и социальных сетей. В частности, по данным исследования М.Е. Левина и др. (2012) с участием 152 студентов мужского пола, среди студентов-мужчин американских колледжей распространен безлимитный просмотр порнографии в Интернете. В результате исследования было обнаружено, что частота просмотра порнографии в значительной степени связана с большими психосоциальными проблемами, возникающими у зрителей, а именно были выявлены депрессия, тревога, стресс, и социальное дисфункционирование. По мнению исследователей, студенты используют просмотр порнографических фильмов как ме-

ханизм борьбы со стрессом, но, вызывая привыкание, эта практика вызывает у студентов большие психологические проблемы вплоть до социальной и физиологической дисфункции и глубокой депрессии [26, с. 170–171].

По мнению психологов, учет образа жизни студентов является одним из основных способов, с помощью которых специалисты в сфере высшего образования смогут побуждать студентов активно решать свои собственные проблемы психического здоровья. Только в этом случае сотрудники и студенты смогут эффективно работать в будущем, в котором проблемы психического здоровья не будут создавать такой нагрузки для студентов и преподавателей высших учебных заведений, которые вместо того, чтобы сосредоточиваться на вопросах усвоения своих дисциплин вынуждены задаваться вопросом, а не станет ли неудовлетворительная оценка триггером для самоубийства неуспевающего студента, пропуская занятия по причине негативного восприятия психологического «давления» преподавателя, задающего «неудобные» вопросы по поводу не выполненного вовремя домашнего задания.

В настоящее время университеты и колледжи в Соединенных Штатах обвиняются в том, что они отошли от так называемой «американской мечты» о возможностях социальной мобильности и роли высшего образования как социального лифта. По мнению Линн Паскерелла, президента Ассоциации американских колледжей и университетов, в США растет недоверие к вузам. В обществе нарастает «ощущение, что высшее образование слишком дорого, слишком труднодоступно и не формирует у студентов навыков XXI века». А еще есть мнение, что в кампусах американских университетов выращивается следующее поколение снежинок, которые «тают» при малейшем негативном воздействии на их чувства [27].

Анализ результатов многочисленных исследований позволил выявить актуальные тенденции, характерные сегодня для многих зарубежных вузов, и в первую очередь проблему неподготовленности к «взрослой» самостоятельной жизни студентов университетов по обе стороны Атлантического океана – и в Великобритании, и в США и Канаде.

Многочисленные представители «Поколения снежинок», с одной стороны, привыкшие к гиперопеке своих родителей в вопросах успеваемости, а с другой стороны, стремящиеся самоутвердиться за чужой счет в силу своей «исключительности» и «гиперчувствительности», сталкиваясь с вековыми традициями американских и британских университетов, оказываются неспособными к адаптации и выживанию в новой чуждой для них среде, для которой характерны высокий уровень конкуренции и острая борьба за перспективные стажировки.

В последнее десятилетие университеты на обоих континентах – в Европе и Северной Америке – столкнулись с почти неразрешимой дилеммой: отказаться от выработанных столетиями и зарекомендовавших себя практик, нацеленных на подготовку высококвалифицированных специалистов, способных к жесткой конкурентной борьбе на рынке труда, или начать «нянчить» хрупких «снежинок», не справляющихся с академической нагрузкой и не терпящих возражений и альтернативного мнения как со стороны других студентов, так и преподавателей, во избежание тяжелых психологических проблем, которые при желании и соответствующих упражнениях может развить в себе каждый.

Основываясь на собственном опыте работы в российских университетах, автор данной статьи может с уверенностью констатировать развитие аналогичного явления в университетах г. Москвы, в которых появляются целые группы «снежинок», не способных начинать заниматься «слишком рано» в 8:30–8:45 утра или заканчивать «слишком поздно» – в 22:10–22:20, а также уверенные в том, что обучение в университете должно в

первую очередь «доставлять удовольствие». При этом ширится порочная практика «обжалования» деятельности преподавателей, «огорчающих обучающихся», и замены их по первой же просьбе студентов.

В результате российские преподаватели оказываются между выбором, в который их ставят администраторы вузов: «радовать» всех студентов, в том числе отъявленных прогульщиков, завышенными оценками в ущерб качеству или добиваться усвоения учебного материала максимальным количеством студентов, рискуя заработать репутацию не просто требовательного преподавателя, а преподавателя, не уважающего личности студентов и рискующего их тонким душевным равновесием.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Megraoui, Belkis (2018). One UK Student Dies by Suicide Every Four Days – and the Majority are Male. Why? Retrieved from <https://www.topuniversities.com/student-info/health-support/one-uk-student-dies-suicide-every-four-days-majority-are-male-why>.

2. Ewens, Hannah (2019). How More Than 12 Students at One University Ended Up Dead By Suicide. Why were there so many deaths at Bristol university? Retrieved from https://www.vice.com/en_uk/article/zmqj7x/how-more-than-12-students-at-one-university-ended-up-dead-by-suicide.

3. Gallagher, Ann; Jago, Robert (2018). Understanding professional misconduct: Snowflakes, stoics or organisational culture? *Nursing Ethics*. 25 (4): 415–417.

4. Lythcott-Haims, Julie (2015). *How to Raise an Adult: Break Free of the Overparenting Trap and Prepare Your Kid for Success*. Henry Holt and Co.

5. McLaughlin, Don James (2018). The Return to Sentimentalism in Antebellum Poetry Studies. *Legacy*. 35 (1): 92–99.

6. Brown, Jessica (2018). Is the snowflake generation really about to kill off comedy? Retrieved from https://www.independent.co.uk/news/long_reads/comedy-snowflakes-millennials-over-sensitive-jokes-political-correctness-pc-a8129756.html.

7. World University (2019). ‘The way in which universities are run is making us unwell’: inside the scholar psychological wellbeing disaster. <https://worlduniversity.us/the-way-in-which-universities-are-run-is-making-us-unwell-inside-the-scholar-psychological-well-being-disaster/>

8. Roberts, Rachel (2017). Demands of 'snowflake' students pose threat to freedom of speech. Retrieved from <https://www.independent.co.uk/news/education/education-news/university-rankings-top-threat-snowflake-students-demands-a7516316.html?amp>.

9. Bolton, Paul (2012). Education: Historical statistics. UK Parliament. Retrieved from <https://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/sn04252/>

10. Weatherby, Bronwen (2019). UWE report reveals 12 student suicides at the university. Retrieved from <https://www.bristolpost.co.uk/news/bristol-news/uwe-report-reveals-12-student-2746985>.

11. Murphy, Richard J.; Scott-Clayton, Judith & Wyness, Gillian (2017). Lessons from the end of free college in England. Retrieved from <https://www.brookings.edu/research/lessons-from-the-end-of-free-college-in-england/>

12. Bowen, José Antonio (2020). Is Higher Ed Asking the Wrong Questions? Retrieved from <https://www.insidehighered.com/views/2020/05/19/longer-term-questions-colleges-should-be-asking-response-pandemic-opinion>

13. Social Mobility Commission (2017). Time for Change: An Assessment of Government Policies on Social Mobility 1997-2017. Retrieved from

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/622214/Time_for_Change_report_-_An_assessment_of_government_policies_on_social_mobility_1997-2017.pdf.

14. Harris, Malcolm (2017). *Kids These Days: Human Capital and the Making of Millennials*. Little, Brown and Company. 272 p.

15. Gallagher, R. (2008). *National Survey of Counseling Center Directors 2008*.

16. Kessler, R.C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K.R., & Walters, E.E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorder on the national co-morbidity survey replications. *Archives of General Psychiatry*, 62, 593-602.

17. Vastag, B. (2001). Suicide prevention plan calls for physicians' help. *Journal of the American Medical Association*, 285(21): 2701–2703.

18. Waddell C., Offord R., Shepherd A. (2002). Child psychiatric epidemiology and Canadian public policy-making: the state of the science and the art of the possible. *Canadian Psychiatry*, 47(9), 825– 832.

19. Price, E.L., McLeod, P.J., Gleich, S.S., & Hand, D. (2006). One-year prevalence rates of major depressive disorder in first-year university students. *Canadian Journal of Counselling*, 40, 68–81.

20. Watkins, D.C., Hunt, J., & Eisenberg, D. (2011). Increased demand for mental health services on college campuses: Perspectives from administrators. *Qualitative Social Work*, 11(3), 319–337.

21. Kadison, R.D., & DeGeronimo, T.F. (2004). *College of the overwhelmed: The campus mental health crisis and what to do about it*, pp. 58–60.

22. Flatt Kruisselbrink, Alicia (2013). *A Suffering Generation: Six factors contributing to the mental health crisis in North American higher education*. *College Quarterly Winter*. Volume 16, Number 1.

23. Elmore, Tim (2018). *How to Build Snowmen from a Snowflake Generation*. Retrieved from <https://growingleaders.com/blog/how-to-build-snowmen-from-a-snowflake-generation/>

24. Jackson, R., Berry, T., Kennedy, M. (2009). The relationship between lifestyle and campus eating behaviours in male and female university students. *College Student Journal*, 43(3), 860–871.

25. Craft, L., & Landers, D. (1998). The effect of exercise on clinical depression resulting from mental illness. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20(4): 339-342.

26. Levine, M.E., Lillis, J., & Steven, H.C. (2012). When is online pornography viewing problematic among college males? Examining the moderating role of experiential avoidance. *Sexual Addiction and Compulsivity. The Journal of Treatment and Prevention*, 19(3), 168-180.

27. Sekulich, Daniel (2019). *Why are universities in a battle against populism?* Retrieved from <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190619091455558>.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL CRISIS

OF HIGHER EDUCATION ON BOTH SIDES OF THE PACIFIC

© 2020

O.A. Burukina, candidate of philological sciences, associate professor
of the department of foreign languages FIRi&FRS HAI
Russian State Humanitarian University, Moscow (Russia), obur@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

© 2020

О.А. Воскресенко, доктор педагогических наук, профессор кафедры
«Педагогика и психология»

*ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»,
Пенза (Россия), voskr99@rambler.ru*

Резкое ускорение темпов жизни в условиях современного информационного общества определяет остроту проблемы успешной социальной адаптации учащейся молодёжи. Овладение ею опытом старшего поколения, как традиционный механизм социализации, нередко даёт сбой [1]. В этой связи усиливается роль институциональных механизмов социализации.

Осуществляемый в высшей школе образовательный процесс, объективно выступает фактором успешной социальной адаптации студентов, одновременно обладая потенциальными возможностями для развития социальной адаптивности. Под социальной адаптивностью понимается «интегративная характеристика личности, выступающая внутренним условием её успешной социализации и отражающая способность к выбору стратегий адаптации, отвечающих потребностям личности и оптимизирующих её взаимодействие с социальной средой» [2, с. 10].

Годы обучения в высшей школе совпадает с наиболее благоприятным для развития социальной адаптивности личности периодом – юностью, новообразования которой создают предпосылки для успешной педагогической деятельности по развитию данной интегративной личностной характеристики – педагогическому сопровождению. Педагогическое сопровождение в данном случае понимается как «вид педагогической деятельности по созданию благоприятных условий для формирования социальной адаптивности обучающихся посредством актуализации возможностей образовательного процесса и стимулирования у студентов в ходе педагогического взаимодействия осознанных ответственных выборов» [2, с. 12].

Эффективность организации деятельности по педагогическому сопровождению развития социальной адаптивности обучающихся в высшей школе определяется соблюдением целого комплекса педагогических условий. Понятие «условие» в словаре русского языка С.И. Ожегова интерпретируется, как: «1) обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; 2) правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности; 3) обстановка, в которой что-нибудь происходит» [3, с. 588]. В свою очередь, в педагогике условие рассматривают как совокупность «переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности» [4, с. 36].

В научной литературе проблема выявления педагогических условий, определяющих успешность адаптации обучающихся, получила достаточно широкое освящение (И.Ю. Бурханова, Л.Н. Голуб, А.А. Ермакова, В.А. Некрасова и др.) [5; 6; 7]. Однако педагогические условия успешного педагогического сопровождения развития социальной адаптивности в отечественной науке не рассматривалась. Ниже представлен комплекс данных условий.

Все условия эффективной организации и осуществления педагогического

сопровождения развития социальной адаптивности студентов в образовательных организациях высшего образования можно сгруппировать на: организационно-педагогические, психолого-педагогические и социально-педагогические. Каждая группа условий выполняет в процессе педагогического сопровождения только ей присущие функции.

Так, организационно-педагогические условия обеспечивают целенаправленное, планомерное управление процессуальным аспектом осуществления педагогического сопровождения развития социальной адаптивности. К этой группе относятся такие условия, как:

- одновременное воздействие на объективные и субъективные факторы, определяющие успешность социальной адаптации;
- учёт педагогического потенциала образовательной организации как социокультурной среды адаптации и развития социальной адаптивности;
- теоретическая и практическая готовность педагогов к осуществлению педагогического сопровождения развития социальной адаптивности студентов в образовательном процессе высшей школы;
- комбинирование разнообразных, соответствующих актуальным потребностям студентов видов деятельности, предполагающих высокую степень творческой активности, с широким использованием имитационных методов;
- объединение усилий всех субъектов педагогического сопровождения развития социальной адаптивности, включая профессорско-преподавательский состав, кураторов и представителей администрации.

В качестве психолого-педагогических условий, воздействующих на личностный аспект педагогической системы и определяющих эффективность педагогического сопровождения развития социальной адаптивности студентов, выступают:

- диагностика протекания адаптационных процессов и уровня сформированности социальной адаптивности студентов;
- стимулирование субъектной позиции студентов в ситуации адаптации;
- ориентация педагога на личностную модель взаимодействия с обучающимися;
- учёт половозрастных и индивидуальных особенностей адаптации студентов.

В свою очередь, социально-педагогические условия эффективности осуществления педагогического сопровождения, отражая сущностную характеристику современного образования как многокомпонентной открытой системы, выполняют функцию взаимодействия с социумом, согласования совокупности требований государства и общества с наиболее общими и социально ценными потребностями субъектов образовательного процесса. К ним относятся следующие условия:

- оказание адресной социально-психологической помощи дезадаптированным студентам;
- включение студентов в разнообразные виды социально значимой деятельности в соответствии с их актуальными потребностями и способностями;
- осуществление взаимодействия образовательной организации с социальной средой, представителями работодателя, родителями студентов.

Соблюдение комплекса организационно-педагогических, психолого-педагогических и социально-педагогических условий определяет эффективность осуществления целенаправленной педагогической деятельности по организации и осуществлению развития социальной адаптивности обучающихся в образовательном процессе высшей школы, обуславливающей успешную социализацию учащейся молодёжи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мудрик А.В. Социализация человека: учебное пособие. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. 624 с.
2. Воскрекасенко О.А. Педагогическое сопровождение развития социальной адаптивности студентов в высшей школе: автореф. дис. ...д-ра пед. наук. М., 2018.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка // Под ред. Н.И. Шведовой. М.: Рус. яз., 1990. 921 с.
4. Разумовский О.С. Адаптационизм и бихевиористика в контексте проблем эволюционизма и смысла // Полигнозис. 2003. № 2. С 44–60.
5. Бурханова И.Ю. Система организационно-педагогических условий сопровождения студентов в процессе адаптации к условиям обучения в вузе // Вестник Университета Российской академии образования. 2008. № 5. С. 111-113.
6. Голуб Л.Н. Педагогические условия и факторы эффективной адаптации студентов в условиях вуза // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: гуманитарные науки. 2016. № 8. С. 14-16.
7. Некрасова В.А. Социально-педагогические условия адаптации первокурсников в техникуме // Russian journal of education and psychology. 2019. № 10. № 3. С. 29-35.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SOCIAL DEVELOPMENT ADAPTIVITY OF STUDENTS IN HIGHER SCHOOL

© 2020

O.A. Voskrekasenko, doctor of pedagogical sciences, professor of the department
«Pedagogy and Psychology»
Penza State University, Penza (Russia), voskr99@rambler.ru

УДК 378

УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

© 2020

С.А. Догадина
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», Пенза (Россия),
SV1769@yandex.com

Важное место в системе педагогического сопровождения иностранных студентов-первокурсников в высшей школе занимает организация учебного процесса. Учебная адаптация иностранных обучающихся в вузе имеет свою специфику и, в связи с этим, педагогическое сопровождение на аудиторных занятиях основывается с учетом не только личностно-индивидуальных и культурных особенностей, но и, возникающих в процессе адаптации, трудностей и проблем: «культурный шок», языковой барьер и т.д. [1].

Так как степень и скорость адаптации иностранных первокурсников напрямую влияют на их успешность обучения в вузе, то одной из приоритетных задач высшего профессионального образования является создание корректных условий для успешного включения обучающихся в учебный процесс вуза [2; 3; 4]. Как следствие, возникает необходимость разработки и реализации тщательно продуманных программ по

педагогического сопровождению адаптации иностранных студентов, а перед профессорско-преподавательским составом появляются задачи, направленные на создание комфортных условий для их обучения в российском вузе.

Рассмотрим в качестве примера организацию педагогического сопровождения адаптации иностранных обучающихся к учебному процессу в Пензенском государственном университете. Иностранные студенты данного вуза обучаются на разных факультетах в полном соответствии с направлением образовательной программы по выбранной ими специальности. Педагогическое сопровождение в учебном процессе осуществляется профессорско-преподавательским составом вуза. В процессе проведения учебных занятий ими успешно применяются формы, методы и приемы, основанные на принципах личностного и культурологического подходов. При этом используются все средства обучения: словесные, наглядные, технические. В качестве методов используются методы активного обучения: методы проектов, метод проблемного изложения материала, деловых и ролевых игр, кейс-метод, создание ситуации успеха и неуспеха, мозговой штурм и др.

Необходимо отметить в учебном процессе и дистанционное обучение, предполагающее овладение иностранцами новыми для них образовательными платформами, к примеру, программы для видео и аудио конференций Zoom, Skype и др. Дистанционное обучение стало наиболее актуальным в период пандемии коронавируса. Преподавателями использовались такие формы организации обучения, как лекции, семинарские занятия, коллоквиумы, зачеты, экзамены, олимпиады, конференции и др., но посредством сети Интернет. Немаловажное значение имело использование электронно-образовательной среды (ЭИОС ПГУ), который обеспечивает следующие возможности:

- создание личного кабинета студента;
- создание любого количества учебных групп;
- доступ к учебным планам, программам, электронной библиотеке и т.д.;
- фиксация промежуточной аттестации и результатов освоения учебных предметов;
- формирование электронного портфолио обучающегося с сохранением работ, рецензий и оценок;
- проход обучающегося на территорию вуза и т.д.

В процессе обучения посредством электронно-образовательной среды в центре оказывается студент, а не преподаватель. Использование ЭИОС позволяет повысить не только уровень саморегуляции иностранных студентов в процессе обучения. Деятельностный подход в процессе такого обучения включает в себя взаимодействие, осуществляемое посредством встроенных элементов курса (лекции, семинары, опросы, форумы, чаты, тесты и т.д.). Организация такого обучения требует от участников особой культуры общения, построенной не только с учетом возможностей информационных и коммуникационных технологий, но и культурных особенностей взаимодействующих сторон.

Немаловажную роль в изучении иностранными обучающимися ценностей, норм, правил и традиций новой социокультурной среды играет изучение таких предметных дисциплин, как «История России». Приобщаясь к богатому культурному наследию, иностранцы глубже понимают ту страну, в которую они приехали учиться. В педагогическом аспекте единство исторического знания и культуры обозначает незыблемость межкультурных и межнациональных связей, что способствует взаимопониманию между представителями различных национальностей и повышению

уровня социокультурной адаптированности. В связи с этим, изучение «Истории России», играет огромную роль в приобретении умения общаться в диалоге культур, признании и понимании культурного многообразия, повышении уровня толерантности, установления доверия между представителями разных национальностей.

В педагогическом сопровождении адаптации иностранных первокурсников, как представителей разных стран, для преодоления национальной замкнутости, используются практические формы работы, ориентированные на повышение культуры межнационального общения и взаимодействия.

Эффективным средством преодоления неблагоприятных состояний, ускоряющих и облегчающих процесс адаптации, является стимулирование познавательной активности. Так, в рамках занятий по русскому языку, проводимых кафедрой «Русский язык как иностранный», организовываются дополнительные занятия, курсы, консультации, на которых отрабатывается профессиональная терминология. Особое внимание при этом уделяется развитию интегративных качеств личности иностранных первокурсников, существенными из которых являются толерантность, эмпатия, приятие и понимание особенностей новой социокультурной среды и нового социального окружения. Для усвоения иноязычного языка преподаватели вовлекают иностранных студентов в конкурсы чтецов; олимпиады по русскому языку, как иностранному; научно-практические конференции и т.д., в процессе которых иностранные первокурсники не только овладевают социокультурной информацией, но и используют ее в межкультурном общении и взаимодействии.

Помимо аудиторных занятий значимое место для понимания культурных различий и уникальности культуры другого народа применяются дополнительные формы работы. Так, одной из эффективных дополнительных форм работы являются кураторские часы, тематика которых достаточно разнообразна: «Культурное многообразие Африки», «Поднебесная. Из глубины веков», «Празднование Навруза в разных странах», «Дивали – фестиваль огней в Индии», «Русская культура в сказках и песнях» и др.

Успешно используются в педагогическом сопровождении адаптации иностранных студентов следующие интерактивные формы обучения:

1. Межкультурный тренинг «Мы разные – мы вместе!» с использованием упражнений на развитие толерантности: «Национальное блюдо», «Черты толерантности», «Приветствие народов», «Ассоциации», направленных на формирование способности понимать и уважать отличные от собственного происхождения ценности, традиции, взгляды, а также умение общаться в диалоге культур [5; 6].

2. Онлайн-экскурсия по живописным местам России, предполагающая организацию беседы о духовных ценностях народов, проживающих в России.

3. Деловая игра «Быть толерантным», направленная на выявление сущности понятия «толерантность» и создание «портрета толерантной личности».

4. Брейн-ринг «Что ты знаешь о Пензе?», направленное на знакомство с национальной культурой Пензенского края.

5. Музыкальная гостиная, основанная на прослушивании национальных музыкальных произведений представителей многонационального коллектива.

6. Дискуссионный клуб «Жить интересно, потому что мы разные», целью проведения которого является преодоление стереотипов, развитие умения принимать иную точку зрения [7].

В целом, данный комплекс мероприятий, проводимых профессорско-преподавательским составом Пензенского государственного университета в ходе

учебного процесса, способствует повышению уровня адаптированности иностранных первокурсников и является основным направлением педагогического сопровождения адаптации иностранных первокурсников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вадутова Ф.А. Оценка и прогнозирование адаптации иностранных студентов к условиям обучения в российских вузах / Ф.А. Вадутова, Л.И. Кабанова, Г.И. Шкатова // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 12 (102). С. 123–126.
2. Воскрекасенко О.А., Бучнева О.А. Адаптация иностранных курсантов к образовательному процессу военного вуза // Высшее образование в России. 2013. № 7. С. 136–140.
3. Сергеева С.В., Воскрекасенко О.А. Адаптация обучающихся в условиях вертикальной интеграции образовательных программ // Профессиональное образование. Столица. 2013. № 11. С. 35–37.
4. Сергеева С.В. Педагогическое сопровождение адаптации студентов-первокурсников к образовательному процессу технического вуза: учебно-методическое пособие / С.В. Сергеева, О.А. Воскрекасенко. Пенза: Изд-во Пенз. гос. технол. акад., 2009.
5. Воскрекасенко О.А. Тренинговые занятия как эффективная форма развития адаптационных способностей обучающихся в вузах // Вестник новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2010. № 58. С. 4–7.
6. Воскрекасенко О.А. Развитие адаптационных способностей обучающихся в учреждениях общего и профессионального образования: учебное пособие. Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2010. 239 с.
7. Вострухина Т.Н. Воспитание толерантности у детей в условиях многонационального окружения. Опыт работы ДОУ города Москвы. М.: Школьная Пресса, 2010. 112 с.

EDUCATIONAL PROCESS IN THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS-FIRST-YEARS IN HIGHER SCHOOL

© 2020

S.A. Dogadina

Penza State University, Penza (Russia), SV1769@yandex.com

УДК 159.9(082)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ КУРСАНТОВ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

© 2020

А.С. Желтухина, преподаватель кафедры военно-политической работы
Военный учебно-научный центр Военно-воздушных Сил «Военно-воздушная академия
имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», Воронеж (Россия),
anastasya0109@mail.ru

М.В. Петровская, кандидат психологических наук,
доцент кафедры военно-политической работы
Военный учебно-научный центр Военно-воздушных Сил «Военно-воздушная академия
имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», Воронеж (Россия),
mariana_g@mail.ru

Не вызывает сомнения, что психологическое здоровье является важным условием полноценной жизнедеятельности и развития человека, способствуя адекватному выполнению им своих социальных и профессиональных ролей.

Как научная категория психологическое здоровье привлекает внимание ученых из различных областей науки и практики: медицины, социологии, психологии, педагогики, антропологии и др. При этом единого подхода к пониманию сущности психологического здоровья, его показателей и критериев до сегодняшнего дня не существует. Среди наиболее распространенных трактований данного феномена можно отметить такие формулировки как:

«системное образование психики, включающее компоненты, обеспечивающие функциональный баланс» [8];

«умение человека, сохраняя внутреннее психоэмоциональное спокойствие, приспосабливаться к различным ситуациям окружающей его природной и социальной среды с целью осуществления своего жизненного плана» [3];

«динамическая совокупность психических свойств человека, обеспечивающих гармонию между потребностями индивида и общества, являющихся предпосылкой ориентации личности на выполнение своей жизненной задачи» [4];

«состояние субъективного, внутреннего благополучия личности, обеспечивающее оптимальный выбор действий, поступков и поведения в ситуациях ее взаимодействия с окружающими объективными условиями, другими людьми и позволяющие ей свободно актуализировать свои индивидуальные и возрастно-психологические возможности» [10];

«мера способности индивида поддерживать, осуществлять и развивать индивидуальную и социальную субъектность в изменяющемся мире» [2].

«мера способности человека трансцендировать свою социальную и биологическую детерминированность, выступать активным и автономным субъектом собственной жизни в изменяющемся мире» [7].

Различные аспекты в изучении психологического здоровья личности представлены в работах В.А. Ананьева, Т.И. Безуглой, Б.С. Братуся, М.Г. Ивановой, А. Маслоу, С.И. Оксанич, В.И. Слободчикова, М.И. Хватовой, О.В. Хухлаевой, Г.А. Широковой и других, однако исследований, посвященных проблеме поддержания психологического здоровья курсантов в условиях образовательной среды военного вуза нам обнаружить не удалось.

Образовательная среда военного вуза – это с одной стороны, пространство

неограниченных возможностей, с другой – пространство, где не каждый курсант может их реализовать в силу специфических особенностей организации жизнедеятельности и образовательного процесса. В военном вузе как социальной и профессионально-образовательной среде формируется жизненная позиция будущего офицера, определяющая направленность, содержание и способы его деятельности, а также сферу и способы его общения с окружающими (подчиненными, сослуживцами, командованием и др.). Поступив в военный вуз, молодой человек сталкивается с новой системой образования, превращающей его из объекта обучения в субъект учебно-профессиональной деятельности. В этой связи, безусловно, проблема сохранения и поддержания психологического здоровья курсантов актуальна, так как её решение способствует созданию духовного, психического, физического и социального комфорта среды.

Как образно пишет А. Маслоу: «...именно хорошая среда является для организма одним из первейших факторов самоактуализации и здоровья. Предоставив организму возможность самоактуализации, она подобно доброму наставнику отступает в тень, чтобы позволить ему самому вершить выбор в соответствии с собственными желаниями и требованиями (оставляя за собой право следить за тем, чтобы он учитывал желания и требования других людей)» [9]. Таким образом, характеристики образовательной среды могут быть рассмотрены как условия, определяющие психологическое здоровье ее субъектов.

Психологическая безопасность является одним из главных условий, обеспечивающих гармоничное личностное развитие всех участников образовательного процесса. Доктор психологических наук, член-корреспондент Российской академии образования, И.А. Баева под психологической безопасностью образовательной среды понимает «ее состояние, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтность среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников» [1].

Опрос, проведенный среди курсантов военных вузов (n=1234 человека), по методике И.А. Баевой «Психологическая безопасность образовательной среды», выявил средний уровень степени выраженности показателей.

Таблица 1 – Оценка психологической безопасности образовательной среды военного вуза, $\bar{X}_{ср} \pm m$

Показатели психологической безопасности среды	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
психологическая защищенность	6,7±0,1	8,6±0,2	12,7±0,2	13,7±0,4	16,2±0,4
психологическая комфортность	5,6±0,3	7,1±0,3	8,2±0,3	9,4±0,3	8,8±0,4
психологическая удовлетворенность	8,6±0,2	9,5±0,4	11,2±0,5	14,6±0,4	16,5±0,5

Как видно из представленных результатов в процессе профессиональной подготовки от первого до пятого курса наблюдается положительная динамика: по шкалам «психологическая защищенность» и «психологическая удовлетворенность» – от низкого уровня к среднему, по шкале «психологическая комфортность» – внутри низкого уровня. Подобные результаты объясняются специфическими особенностями организации образовательной среды военного вуза, отягощенными рядом депривационных факторов, сложными субординационными отношениями, гомогенностью коллектива,

повышенными требованиями к личностным и профессиональным качествам обучающихся и др.

Кроме того, курсанты были продиагностированы по специальной анкете «Психологическая готовность к сессии» и методикам «Психологическая грамотность», «Тест психологического здоровья», «Шкала психологического благополучия».

Оценка психологической готовности к сессии включала в себя исследование уровня тревожности и владения навыками саморегуляции и самоорганизации. У 28,3% респондентов перед экзаменом/зачетом отмечается высокий уровень тревожности, у 49,9% – средний и у 21,8% – низкий. Субъективные показатели владения навыками саморегуляции были выявлены у 70,1% курсантов, однако практическая проверка владения этими навыками показала, что объективно они имеются лишь у 32,2% опрошенных.

Анализ результатов психодиагностического тестирования позволил выявить высокий уровень психологической грамотности у 35,2% респондентов, средний – у 54,6% и низкий – у 10,2%, что свидетельствует о наличии у большинства курсантов лишь базовых представлений об организации и функционировании человеческой психики.

Диагностика психологического здоровья показала, что в целом курсанты психологически здоровы, но в то же время отмечается наличие ряда проблем психологического характера (сложности адаптации, проблемы межличностных отношений, трудности обучения и т.п.), требующих индивидуальной работы с психологом военного вуза или хотя бы с психологическим активом подразделения.

Рассмотрение психологического благополучия как показателя психологического здоровья курсантов, позволило выявить у респондентов высокие показатели по шкале «Цели в жизни» на всем протяжении обучения, что свидетельствует о наличии у них направленности и стремления, а также убеждений, являющихся источником цели в жизни. Вместе с тем отмечаются низкие в сравнении с остальными показателями баллы по шкалам «Автономия» и «Самопринятие». Напряженность от ожиданий и оценок окружающих, опора при принятии важных решений на суждения других людей также можно объяснить спецификой образовательной среды. Снижение показателей по шкале «Самопринятие» к пятому курсу говорит о некоторой неудовлетворенности собой, обеспокоенности определенными личностными качествами, нежелании быть теми, кем являются. В ходе дополнительных бесед с респондентами было выявлено, что в качестве негативных черт личности, которыми были обеспокоены курсанты на первом курсе, были определены низкие коммуникативные и адаптивные качества. На третьем курсе респонденты дополнительно заявляют о слабо сложившемся образе по отношению к себе как к профессионалу («не видят себя в будущей профессии» или «не знают, что делать на службе»), отсутствии у себя должных организаторских способностей. К пятому курсу «картина» самопринятия отягощается опасениями неготовности принимать решения в критических ситуациях, ощущениями недостаточного опыта и подготовки.

Рассматривая самопринятие как центральный компонент психологического здоровья, определяющий выраженность автономности, позитивности отношений с другими и наличие жизненных целей следует говорить о необходимости определения и реализации в образовательном пространстве военного вуза организационных и психолого-педагогических условий развития у курсантов положительного эмоционально-ценностного отношения к себе, адекватной самооценки, самопонимания, рефлексии своего внутреннего мира и своих поступков, самоуважения и принятия других людей, осознания ценности себя и своего внутреннего мира.

На сегодняшний день, на наш взгляд, в обобщенном виде существует несколько

основных направлений работы по поддержанию психологического здоровья курсантов в образовательной среде военного вуза:

- систематическая и согласованная работа должностных лиц военных вузов (управления, психологической службы, преподавательского состава) по своевременному выявлению курсантов, которые нуждаются в психологическом сопровождении и оказании психологической помощи;

- создание благоприятных условий, направленных на предупреждение психологической перегрузки и проявлений кризисных состояний;

- активное и систематическое применение здоровьесберегающих форм: психологического просвещения и обучения, психологического консультирования, психологической коррекции, психологической реабилитации и др.

В состав здоровьесберегающих технологий могут входить такие компоненты, как: ценностный, эмоционально-волевой, познавательный, экологический и оздоровительный.

Ценностный компонент состоит в осознании курсантами своего здоровья как ценности, убежденности в необходимости ведения здорового образа жизни, позволяющего достичь определенных целей, возможностей. Роль ценностных ориентаций заключается в том, что они определяют направленность деятельности, наделяют ее смыслом, позволяют занять определенную позицию, регулируют поведение, формируют способы самоактуализации [11].

Эмоционально-волевой компонент заключается в проявлении эмоциональных и волевых процессов и состояний, переживаний и побуждений, которые способствуют закреплению желания и способности вести здоровый образ жизни [12].

Познавательный компонент – приобретение необходимых знаний, познание себя, своих способностей и возможностей, интерес к собственному здоровью, к изучению специализированной литературы, различных методик, направленных на оздоровление и укрепление организма [там же].

Экологический компонент содержит в себе рассмотрение природной среды как предпосылки здоровья личности и человека как биологического вида, которая обеспечивает его определёнными ресурсами [там же].

Оздоровительный компонент формирует навыки и умения гигиены, развитие адаптивных возможностей, предупреждение функциональных нарушений и заболеваний, использование оздоровительных факторов среды и др. [6].

Таким образом, гармоничное развитие личности курсанта в образовательной среде военного вуза определяется мерой самореализации личностного потенциала, включая его когнитивную, деятельностьную и креативную составляющие. Самореализация личности как социально-психолого-педагогический феномен становится возможной, если создаются условия для развития ее психологического здоровья, обеспечивающего личностную самореализацию, интеграцию в социальной среде и сохранение собственной автономии в системе общественных отношений (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, С.Н.Булгаков, Ю.В. Верминенко, Л.П. Гримак, А.А. Деркач, Ю.Н. Казаков, Д.А. Леонтьев и др.).

При этом развитие психологически здоровой личности будущего офицера можно рассматривать как важнейшую предпосылку духовного возрождения российских Вооруженных Сил, что повышает интерес и актуализирует проблему психологического здоровья как социально-психолого-педагогического феномена.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс психического здоровья субъектов образования // Психологическая наука и образование. 2012. № 4. С. 11–17.
2. Демина Л.Л. Психологическое здоровье и защитные механизмы личности / Л.Л. Демина, И.А. Ральникова. Барнаул: Изд-во Алтай. гос. ун-та, 2001. С. 39.
3. Долецкий С.Я. Все начинается с детства. М.: Педагогика, 1983. 208 с.
4. Дубровина И.В. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И.В. Дубровиной. 4-е изд. Екатеринбург: Деловая книга, 2010.
5. Жесткова Н.А. Сущность и структура понятия «Психологическое здоровье человека» // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2018. №3(35). С. 384-392.
6. Зинченко Т.В. Здоровьесберегающее профессиональное образование в вузах государственной противопожарной службы МЧС России: автореферат дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 2012. 21 с.
7. Калитеевская Е., Ильичева В. Адаптация и развитие: выбор психотерапевтической стратегии // Психологический журнал. 1995. №1. С.40.
8. Коновальчук В.Н. Теория вариативного развивающего начального образования с позиции аксиологического подхода // Образование. Наука. Инновации. Южное измерение. 2007. №1. С. 20–24.
9. Маслоу, А. Мотивация и личность; [пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина]. 3-е изд. СПб: Питер, 2013. 351 с.
10. Пахальян В.Э. Психопрофилактика и безопасность психологического здоровья детей // Прикладная психология. 2002. №5-6. С.83–94.
11. Петрова Н.Ф. К вопросу о внедрении здоровьесберегающих технологий в образовательную среду средних специальных учебных заведений / Н.Ф. Петрова, М.А. Саркисян // Психологическое здоровье личности: теория и практика: сборник научных трудов по материалам III Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. И.В. Белашева. Ставрополь, 2015. С.152–154.
12. Петрова Н.Ф. Ценностные ориентации как аспект психологического здоровья детей / Н.Ф. Петрова, А.С. Зорина // Психологическое здоровье личности: теория и практика: сборник научных трудов по материалам II Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. И.В. Белашева. Ставрополь, 2015. 301 с.
13. Шувалов А.В. Психологическое здоровье человека // Вестник православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2009. № 15. С. 87–100.

PSYCHOLOGICAL HEALTH OF CADETS AS SOCIO-PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

© 2020

A.S. Zheltukhina, teacher of the Department of Military-Political Work
Military and air academy of a name of professor N.E. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin,
Voronezh (Russia), anastasya0109@mail.ru

M.V. Petrovskaya, candidate of psychological sciences,
Associate Professor of the Department of Military-Political Work
Military and air academy of a name of professor N.E. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin,
Voronezh (Russia), mariana_g@mail.ru

УДК 37.01

**«ALIIS INSERVIENDO CONSUMOR»: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ФАКТОРЫ В РАБОТЕ ГУМАНИТАРНОЙ КАФЕДРЫ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

© 2020

Т.В. Жиброва, кандидат исторических наук, доцент кафедры
«Философии и гуманитарной подготовки»

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени
Н.Н. Бурденко», Воронеж (Россия), tashazhibrova@rambler.ru

Работа в медицинском вузе сопряжена с большой долей ответственности, так как бывшие абитуриенты должны получить не просто энциклопедические знания, научиться разбираться в сложных диагнозах, подготовиться к будущей профессии, но и понять, что выбранная ими дорога в жизни – очень важна для всего человечества и чрезвычайно сложна. Уже на первом курсе в медицинском университете студенты изучают такие дисциплины, как история, история медицины, биоэтика, философия, в рамках которых снова и снова поднимаются социальные и психологические проблемы взаимодействия врача и пациента, медицины и общества [1, с. 49].

Каждый год большой отклик у студентов всех курсов вызывают организованные нашими преподавателями студенческие научные конференции, посвященные проблемам на стыке наук: «Профессия врача в моей стране», «Медицинские династии», «Инвестиции в здоровье», «Проблемы здравоохранения», «Медицина и религия» [2, с. 50] и др. Не секрет, что многие приходят в вуз с огромным желанием стать врачом, чтобы помогать людям. Кто еще, если не врач настолько близок простому человеку. Своего врача ищут, на него надеются, ему верят. Наши ребята отнюдь не идеализируют свою будущую профессию. Они видят, что огромные трудности, связанные со сложной организационной системой, правовыми проблемами, могут усложнить им жизнь уже сегодня, пока они находятся еще на студенческой скамье. Но примером для многих становятся Врачи с большой буквы, которых они видят как в самом университете, так и дома. Очень большой процент поступающих абитуриентов ежегодно – это дети и внуки практикующих врачей [3, с. 110-118]. У кого-то бабушка на глазах у внучки спасла ребенка, у кого-то отец – уважаемый хирург. И таких примеров очень много.

Знакомим мы студентов и с яркими историческими личностями. Выражение «*Aliis inserviando consumer*» (Светя другим, сгораю сам) известно им не только с семинаров по латыни. Может ли врач «перегореть», отдавая всего себя работе? Эту проблему возможно обсудить уже на младших курсах [4, с. 27].

Медицина неизменно считалась специализацией, устанавливающая жесткие условия для своих представителей (личные и высококлассные качества, высочайший уровень образования...) Многие медработники (как представители вспомогательных профессий) подвержены профессиональному риску эмоционального выгорания, в иностранной литературе означаемым понятием «*burnout*», что переводится как «сгорание», «выгорание».

Данной проблемой интересуется и американский терапевт Gregory A. Hood's. В статье доктор указывает: «Выгорание - это состояние, характеризующееся потерей энтузиазма в работе, развитием стойкого цинизма и низкой оценкой личных достижений». Опрос MedScape показал, что 50% терапевтов и педиатров считают, что они уже перегорели [4, с. 27]. Это очень опасный показатель, и он значительно выше подобных показателей для специалистов других направлений. Возможно, это связано с

тем, что специалисты по внутренним заболеваниям рассматривают свое призвание больше, чем просто работу. В результате эмоциональное выгорание, которое когда-то достигало максимума в предпенсионном возрасте, в настоящее время поражает врачей уже в возрасте 35 лет и даже моложе. Многие специалисты не выдерживают хронического стресса и уходят из профессии.

Советский и российский врач, доктор медицинских наук, профессор Анатолий Зильбер в своей книге «Врачи - труэнты. Очерки о врачах, прославившихся вне медицины» повествует о месте в русской культуре разных поколений семьи Боткиных, о докторе Фридрихе Шиллере в литературе и музыке, о замечательных коллекционерах живописи, музыкальных инструментов (первой в мире женщине-анестезиологе Вирджинии Аппгар) и многих-многих других врачах-труэнтах. Сочетание «врачи-труэнты» появился в 1936 г. (от английского truant – прогульщик). Наричательным оно стало благодаря английскому хирургу Б. Мойнигану. Во время доклада в Кембридже, он рассказал о врачах, прославившихся вне медицины – в политике, искусстве, литературе, спорте, философии, назвав их труэнтами [4, с. 27].

Безусловно, представители медицины более других подвержены риску стресса и эмоционального выгорания, т.к. профессия врача сочетает в себе все плюсы и минусы остальных сфер. Во-первых, это постоянная коммуникация с людьми, как с пациентами, так и с начальством. Во-вторых, это огромный объем бумажной работы и других бюрократических тонкостей. Так же значимый отпечаток накладывает ответственность перед собой и законом за жизнь и здоровье пациента [5, с. 111].

Для предотвращения этого состояния необходимо проводить «профилактику» еще с момента принятия решения о выборе профессии врача. Нужно точно знать все плюсы и минусы специальности, разговаривать с работниками, узнавать обо всех недостатках выбранной профессии [5, с. 111].

Важно донести до студентов, что во время учебы, не стоит сдаваться при первых трудностях [6, с. 8]. Они помогут выработать устойчивость в дальнейшем. Приведем в пример один случай из практики. На кафедре философии и гуманитарных дисциплин Воронежского государственного медицинского вуза после летней сессии пришла студентка- отличница и попросила о помощи подсказать ей, как можно перевестись на исторический факультет стороннего вуза. Свою просьбу она подкрепила обоснованием, что ей сложно уже сегодня выдерживать груз будущей ответственности, когда ей каждый день на каждой кафедре говорят о том, что от ее действий будет зависеть жизнь человека. Невозможно не ошибиться никогда – вот что поняла наша студентка, и это ее взволновало и испугало вплоть до намерения забрать документы.

Профессия врача еще с древнейших времен была уделом только талантливейших, сильных по духу, умеющих выбираться из сложных ситуаций людей. Всегда врач был образцом в обществе. Это особая каста людей, действительно приверженных своей профессии. Если человек каким-либо образом принадлежит к медицине, то она навсегда оставит свой отпечаток [7].

В последние месяцы наша планета столкнулась с очень серьезной и опасной проблемой. Это поистине настоящая война. Война против вируса COVID-19, уносящего жизни тысяч, сотен тысяч людей. Это сейчас особенно волнует наших студентов медицинского вуза [8, с. 114]. На передовой находятся отважные и смелые бойцы. Однако, вместо каски и бронежилета на них надет белый халат, перчатки и маска. Они каждый день выходят на это поле боя, зная, какому колоссальному риску подвергают себя. Ведь каждый прием и обход – это игра с огнем. Но жизнь и здоровье больного для

них превыше всего.

Врачи, медсестры, санитары, волонтеры, студенты-медики, да, наши ребята тоже там, и это далеко не все, кому мы обязаны сегодня. Они, не обращая внимания на невыносимую усталость, недосыпание, боль в теле, выходят на помощь заболевшим. Каждый день. Без выходных. На их лицах четкие, глубокие, красные следы от масок и защитных костюмов, которые они не снимают на протяжении всей смены. За каждым выздоровевшим пациентом литры пролитого пота и крови, бессонные круглосуточные дежурства и график без выходных. На этой войне не раздают ордена и звания. А главный итог этой изнурительной схватки — спасенная человеческая жизнь.

Сотрудники гуманитарной кафедры медицинского вуза, готовя для студентов кейсы и задания, связанные с их будущей профессией, должны четко представлять себе, что ждет их ребят после окончания вуза. Вовремя найти нужные слова, поддержать, научить приемам самоконтроля, анализа даже в самые сложные ситуации, - вот задача всего педагогического коллектива. И именно поэтому нам стоит начать с себя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сергеева Т.Б., Горбатько О.И. Значение гуманитарного знания в формировании культурного пространства медицинского вуза // Медицинский вестник Северного Кавказа. Ставрополь: Ставропольский государственный медицинский университет. № 4. 2007. С. 49-54.

2. Зенищев Н.А., Манжосов О.О. Православная этика и наука // Молодежный инновационный вестник. 2017. Т.6. № S3. С. 50-51.

3. Жиброва Т.В. Медицинские династии в истории вуза (по материалам ВГМУ им. Н.Н. Бурденко) // Актуальные проблемы истории медицины и здравоохранения. Материалы международного симпозиума. 2019. С. 110-118.

4. Повалюхин П.Д. Врач в России: профессия или призвание? // Молодежный инновационный вестник. 2017. Т.6. № S2. С. 27.

5. Жиброва Т.В., Руженцев С.Е. Воспитательная работа в медицинском университете (из опыта преподавания социально-гуманитарных дисциплин) // Профессиональная подготовка будущих специалистов различного профиля. Коллективная монография. Отв. Ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2019. С. 111-117.

6. Жиброва Т.В., Руженцев С.Е. К вопросу о стратегиях в преподавании истории в высшей школе // Педагогическая и гуманитарная сферы: история и современность. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Шадринский государственный педагогический университет. 2019. С. 8-19.

7. Фомина Н.Н. Инновационные методики в преподавании социально-гуманитарных дисциплин в медицинском вузе // Актуальные вопросы обучения зарубежных граждан в медицинских вузах. Материалы V Российской научно-практической конференции с международным участием. Волгоград: Волгоградский государственный медицинский университет. 2020. С. 277-279.

8. Матвеев К.Е. Современное общество в условиях пандемии // Студент и наука. 2020. № 2(13) С. 114-119.

**«ALIIS INSERVIENDO CONSUMER»: SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS IN
THE WORK OF THE HUMANITARIAN DEPARTMENT
OF MEDICAL UNIVERSITY**

© 2020

T.V. Zhibrova, candidate of Historical sciences, associate professor
of the department «Philosophy and Humanities»
*Voronezh state medical university named N.N. Burdenko, Voronezh (Russia),
tashazhibrova@rambler.ru*

УДК 378

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ФОРМ РАБОТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

© 2020

М.Г. Заседателева, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка
и методики обучения немецкому языку
*ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Челябинск (Россия), zassedateleva@mail.ru*
И.А. Скоробренко, магистрант кафедры теоретической и прикладной психологии
*ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Челябинск (Россия), kaktus0096@mail.ru*

Современные тенденции развития педагогического лингвообразования в высшей школе определяют необходимость поиска новых, соответствующих социальному заказу государства и общества форм, технологий и методов работы с обучающимися в процессе их профессиональной подготовки. Современная парадигма лингвообразования в высшей школе развивается в гуманистическом направлении и предполагает рассмотрение обучающихся в качестве активных субъектов своего учения, способных к креативному мышлению, творчеству, активному межличностному социальному взаимодействию. Это в значительной степени обусловлено тем, что «инновационные подходы к обучению иностранным языкам, используемые сегодня на факультетах иностранных языков педагогических вузов, должны быть ориентированы на личность студента и его активное участие в саморазвитии, получении качественных знаний, профессиональных навыков, в том числе на формирование нравственно-ценностной сферы сознания студента, навыков коллективной работы и творческого решения конкретных учебных задач» [2, с. 147]

Опираясь на вышеизложенные положения, мы считаем, что лидирующее положение в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов иностранного языка должны занимать формы работы, основанные на личностно-ориентированном подходе в обучении, в частности, такие социальные формы работы, как групповая и парная, которые должны превалировать по объему над фронтальной работой, поскольку «фронтальная форма работы в свете требований к современному иноязычному образованию также утрачивает свою актуальность, и, хотя и не отрицается полностью, должна быть лишь вспомогательной, но ни в коем случае не основной» [9, с. 207].

По мнению Е.Г. Молодых-Негаевой, правильное применение таких форм работы «на практических занятиях ведет к успеху не только отдельных обучающихся, но всей группы в целом» [6, с. 122]. Такие формы работы должны создавать атмосферу,

позволяющую студентам чувствовать себя комфортно и свободно, стимулировать их познавательный интерес к изучению иностранного языка как учебного предмета, развивать у них желание практически использовать иностранный язык в повседневной жизни, путешествиях и профессиональной деятельности, а также активизировать потребность в учении, что создает ситуацию успеха в овладении предметом.

Существенным преимуществом таких социальных форм работы, как групповая и парная, является то, что они затрагивают личность студентов в целом, вовлекают в учебный процесс их чувства, эмоции и ощущения, соотносятся с реальными потребностями обучающихся, стимулируют их речевые, когнитивные, творческие способности. Как уже было отмечено выше, одним из главных преимуществ использования социальных форм работы в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов иностранного языка – групповой и парной – является возможность активизировать каждого студента, делая его главным действующим лицом в учебном процессе, активно взаимодействующим с другими участниками этого процесса, что подтверждается точкой зрения о том, что «деятельность обучающихся на занятиях опосредована такими аспектами, как обоюдная взаимозависимость и взаимодействие, личная заинтересованность в результатах работы и принятие на себя ответственности за их качество, работа в парах и группах» [10, с. 192]. Таким образом, социальные формы работы позволяют создавать в образовательном процессе ситуации, в которых преподаватель не является центральной фигурой, а студенты должны осознавать, что изучение иностранного языка в большей степени связано с их личностью и интересами, нежели с заданными преподавателем приемами и средствами обучения.

Социальные формы работы на занятиях по иностранному языку в вузе целесообразно использовать в связке с индивидуальной и фронтальной, так как деление на группы и пары происходит, когда преподавателю необходимо, чтобы студенты решали определенную языковую задачу в маленьких группах. Такая форма работы даёт обучающимся чувство защищенности и поддержки, когда они обмениваются мнениями в маленьких группах и потом отвечают перед всей академической группой. Если обучающиеся идут в правильном направлении и чувствуют успех при решении поставленной задачи, то у них появляется ответственность и мотивация к взаимному сотрудничеству, которая, в свою очередь, будет существенно повышена, «если на занятиях по иностранному языку применять в первую очередь такие социальные формы взаимодействия, как парную и групповую работу, а также задания, направленные на активизацию деятельности обучающихся» [4, с. 35].

Использование групповой и парной форм работы на занятиях по иностранному языку позволяет большему количеству обучающихся высказаться, способствует снятию психологического барьера в общении и формированию психологической готовности личности к использованию иностранного языка в различных ситуациях общения, побуждает студентов к самостоятельному диалогическому общению без существенной помощи преподавателя, направлена на формирование у будущих педагогов иностранного языка навыков взаимопомощи и взаимной поддержки, что очень важно для бесконфликтной межкультурной коммуникации в дальнейшем, а также привносит разнообразие в организацию занятия по иностранному языку, предоставляя обучающимся возможность контролировать процесс обучения иностранному языку, что представляется нам особенно важным, поскольку «самостоятельная работа студентов является важнейшим элементом системы профессиональной подготовки будущего педагога, способного организовать процесс изучения иностранного языка в

образовательных структурах различного типа» [1, с. 15].

Организация работы в группах и парах выглядит следующим образом. Во-первых, преподаватель задаёт направление работы. Объяснение должно быть чётким и понятным всей группе в виде слайда презентации, записи на доске или раздаточного материала. Инструкции должны быть краткими и лаконичными, доступными и понятными, содержать четкие цели и временное ограничение. Во-вторых, задание должно быть посильным и интересным для обучающихся, соответствовать уровню их подготовки и коррелироваться с изучаемой разговорной темой. Поставленная задача должна побуждать студентов к активному взаимодействию в группе и принятию общего решения, которое известно самому преподавателю. В-третьих, при делении академической группы на малые группы или пары преподавателю следует учитывать сложность поставленной задачи. В-четвертых, преподаватель может распределить роли в группах. Например, кто-то может быть отвечающим, а кто-то будет записывать идеи, возникшие при обсуждении. В-пятых, во время обсуждения преподаватель может отвечать на вопросы и направлять учеников. По окончании времени преподаватель предлагает высказаться каждой малой группе, посредством чего происходит обмен мнениями.

В нашей работе мы апеллируем к идеям Л.С. Выготского о том, как через работу в группе обучающимся легче воспринимать и обрабатывать новый материал, когда они чувствуют себя на занятии по иностранному языку более комфортно и готовы активно принимать участие в работе на занятии. Следует отметить, что именно в группе происходит обучение рефлексии, то есть формируется умение посмотреть на себя, на свою деятельность со стороны, понять, что, зачем и почему человек делает и говорит, умение оценивать свои действия. Всё это способствует развитию социально значимых отношений между преподавателем и группой студентов, а также обучающихся между собой.

Из опыта групповой работы замечено, что обучающиеся лучше выполняют задания в группе, чем индивидуально, что обязательно сказывается на улучшении психологического микроклимата на занятии по иностранному языку. Задача образования – научить обучающихся совершать совместную учебную деятельность по формуле Л.С. Выготского: научишься сам, когда поучишь другого [3]. Для этого требуется сформировать из обучающегося, как уже было сказано выше, субъект деятельности, то есть такого студента, который почувствовал бы себя на занятии по иностранному языку активным творцом, а не пассивным исполнителем.

Групповая форма работы достаточно эффективна при обучении диалогической речи. Например, при работе над темой «Мой дом» обучающимся дается такая установка: «Представьте, что один из ваших друзей получил новую квартиру. Вы хотите узнать о квартире больше» (на карточках даны фразы, из которых нужно составить связный разговор). В результате парной работы, обучающиеся составляют диалог, который вместе воспроизводят вслух. Поскольку остальные группы получили такое же задание, то во время его проверки они могут проследить, правильно ли оно выполнено.

В процессе нашей практической работы как наиболее эффективные себя зарекомендовали такие интерактивные методы обучения в рамках групповой работы, как Karussell и World Café. Следует отметить, что каждый из них успешно реализуется в формате групповой работы обучающихся на занятиях, поскольку «эти формы работы дают обучающимся чувство поддержки, когда они обмениваются мнениями в малых группах и отвечают перед остальными» [8, с. 239].

В процессе работы по методике «Karussell» обучающиеся разделяются на группы по 4-5 человек. Каждый получает чистый лист бумаги и вопрос, который для всех будет одинаковым. На листах бумаги обучающиеся фиксируют формулировки ответов, не обмениваясь словами. Затем они обмениваются листами, где каждый должен сделать новую запись, не повторяя имеющиеся, после чего все обсуждают ответы между собой и выделяют наиболее удачные формулировки. По окончании работы все микрогруппы обсуждают результаты фронтально, в классе.

Методика «World Café» направлена на поощрение инициативности обучающихся, а также способствует повышению их мотивации к творческой деятельности. В современной научно-педагогической литературе данная методика определяется как метод сфокусированного неформального обсуждения, направленный на решение комплексных проблем, получения ответа одновременно на несколько вопросов и его наглядную интерпретацию, принятия нестандартных решений, а также объединения нескольких точек зрения, обмена опытом [5]. Работа с обучающимися предполагает наличие группы, состоящей из минимум 12-14 человек. Рассадка происходит по 3-4 человека за стол, но один человек берет на себя роль «хозяина» стола, а остальные выступают в роли гостей. Для оптимизации процесса обсуждения и фиксации результатов на каждом столе лежат листы бумаги, а также маркеры, с помощью которых идеи фиксируются наглядным способом – схема, рисунок, тезис.

Спустя некоторое время, например, через 5-10 минут, «гости» садятся за другой стол, а «хозяин» остается на своем месте и рассказывает новым «гостям» о сути обсуждаемого вопроса, кратко излагая основные мысли, зафиксированные ранее. К окончанию второго круга дискуссий все «гости» будут знакомы с разными предложениями каждой из сторон, каждый поделится собственным мнением и узнает мнение коллег. Заканчивается работа «World Café» дискуссией, которая являет собой своеобразную рефлексию, подведение итогов, анализ работы. Безусловным достоинством данной методики является, на наш взгляд, высокая степень взаимодействия участников, а также оригинальное представление информации.

Мы полагаем, что групповая форма работы может быть успешно использована при обучении студентов устной речи и чтению. В академической группе должны быть созданы три – четыре постоянные малые группы, состав которых меняется время от времени. В каждой малой группе имеется консультант из числа хорошо успевающих студентов, который помогает своей микрогруппе. Включение в каждую группу студентов с хорошими знаниями позволяет слабому студенту получить помощь, которая может понадобиться ему при выполнении поставленной задачи. Каждая группа получает задание, на которое отводится определенное время.

Приведем пример практической реализации описанной выше работы. Так, на занятии по развитию навыков и умений монологической речи перед микрогруппами ставятся следующие речевые задачи: «Представьте, что вы обсуждаете план будущего путешествия. Каждый из вас предлагает свой способ путешествия. Пользуясь опорами, докажите, что путешествовать пешком очень интересно». Членам группы раздаются опорные слова и выражения.

Представьте, что в вашей группе собрались люди, у которых различные мнения о способах путешествия. Вам больше нравится путешествовать поездом. Пользуясь данными опорами, убедите своих друзей в преимуществах путешествия данным видом транспорта. Подобные задания получают и остальные группы. Им нужно убедить друзей в том, что путешествие каким-либо другим видом транспорта (например, авиатранспорт

или водный транспорт) наиболее интересно. Группы обсуждают, как лучше выполнить полученное задание. В качестве опоры используются не только опорные слова и выражения, но и иллюстративный материал.

Например, при работе над темой «Путешествие» группам раздаются визуальные опоры, на которых изображены лес, поляна, река, палатка. Дана ситуация: «Вы в походе. Вам необходимо устроить привал, чтобы отдохнуть и приготовить еду. У каждого в рюкзаке предметы определенного назначения. Что каждый из вас скажет в такой ситуации?»

Студенты, сначала не идущие на контакт ни с преподавателем, ни с одноклассниками в рамках процесса обучения, после проведения занятия становятся более заинтересованы в участии в образовательном процессе, примеряя на себя роль педагога и пробуя самостоятельно объяснить изучаемый материал другим студентам, а те, кто изначально уже обладает развитыми коммуникативными умениями и навыками, проявляют себя со стороны лидеров образовательного процесса, в числе первых вызываясь начинать работу по изучению и объяснению нового материала и закреплению пройденного. Можно сделать вывод, что для более успешной работы преподавателя со студентами на занятиях по иностранному языку и лучшего развития у них коммуникативной компетенции важно и нужно использовать ролевую модель проведения занятия, давать студентам свободу в познавательной деятельности, а также возможность продемонстрировать это своим одноклассникам. Это поможет будущим педагогам иностранного языка преодолеть стеснение, робость, научит правильно излагать свои мысли, отстаивать свою точку зрения, существенно повышая эффективность их подготовки к дальнейшей профессиональной деятельности в образовательных организациях. Безусловно, все это положительно скажется на мотивации студентов к изучению иностранного языка, которая есть «сторона субъективного мира обучающегося, она определяется его собственными побуждениями и пристрастиями, осознаваемыми им потребностями» [7, с. 75]. На наш взгляд, именно такие социальные формы работы с обучающимися, как групповая и парная, имеют направленность на потребности и личностные особенности обучающихся, позволяют реализовать системно-деятельностный и личностно-ориентированный подход в обучении студентов педагогического вуза иностранному языку. Одним из наиболее важных достоинств социальных форм работы, является то, что они очень эффективны в обучении иностранному языку в сочетании с другими формами обучения и позволяют увеличить время говорения каждого студента на занятии по иностранному языку, способствуя снятию языкового барьера у студентов, которые ранее испытывали робость, неуверенность в себе, застенчивость и боязнь говорить на иностранном языке свободно из-за страха совершить ошибку.

Таким образом, использование таких социальных форм работы, как групповая и парная, в процессе обучения будущих педагогов иностранного языка в высшей школе позволяет повысить эффективность процесса их профессиональной подготовки. В данной статье были приведены примеры практической работы с обучающимися с использованием социальных форм работы – групповой и парной – которые подтверждают, что эти формы работы положительно сказываются на мотивационной сфере студентов, способствуют развитию их познавательного интереса к изучению иностранного языка и рассматривают студента как активного субъекта образовательного процесса. Следовательно, можно сделать вывод о том, что социальные формы работы должны активно использоваться преподавателями высшей школы, что соответствует

требованиям к организации процесса профессиональной подготовки будущих педагогов иностранного языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бароненко Е.А., Белова Л.А., Слабышева А.В., Орлова И.А. Повышение роли самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 3. С. 14-20.
2. Быстрая Е.Б., Скоробренко И.А. Формирование познавательного интереса будущих учителей к изучению иностранного языка с использованием кейс-стади // Теоретические и прикладные аспекты лингвообразования: сборник научных статей Межвузовской научно-практической конференции, (Кемерово, 27-28 мая 2019 г.) / под ред. Л. С. Зникиной. Кемерово: КузГТУ, 2019. С. 146-149.
3. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения / Л.С. Выготский. М.: Книга по Требованию, 2013.
4. Заседателева М.Г. Роль парной и групповой форм работы в повышении мотивации студентов к изучению иностранного языка // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 8. С. 29-36.
5. Мартынова А.В. Фасилитация как технология организационного развития и изменений // Организационная психология. 2012. № 2. С. 53-91.
6. Молодых-Нагаева Е.Г. Социальные формы работы на занятиях иностранного языка в вузе: работа в группе // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 12. С. 122-124.
7. Райсвих Ю.А., Бароненко Е.А., Быстрая Е.Б., Штыкова Т.В. Роль мотивации в процессе повышения эффективности обучения иностранным языкам // Фундаментальная и прикладная наука. 2017. № 4 (8). С. 74-78.
8. Скоробренко И.А., Заседателева М.Г. Групповая и парная формы работы как условие повышения мотивации обучающихся к изучению иностранного языка // Актуальные проблемы изучения иностранных языков и литератур. Сборник статей молодых ученых. В 2-х частях. Отв. редактор В.А. Бячкова. Пермь, 2019. С. 238-243.
9. Скоробренко И.А. Реализация коммуникативного подхода на занятиях по иностранному языку в свете требований к современному иноязычному образованию // Научные школы. Молодёжь в науке и культуре XXI века: материалы Междунар. науч.-творч. форума (науч. конф.). (1-2 нояб. 2018г., Челябинск) / редкол.: С.Б. Синецкий (предс.), Ю.В. Гушул (сост., науч. ред.) и др. Челябинск: ЧГИК, 2018. С. 205-209.
10. Скоробренко И.А. Роль интерактивных методов обучения иностранному языку в формировании коммуникативной компетенции обучающихся // Культурные инициативы. Материалы 51 Всероссийской с международным участием научной конференции молодых исследователей. Челябинский государственный институт культуры; составитель и научный редактор Ю. В. Гушул, ответственный за выпуск С. Б. Синецкий. 2019. С. 191-195.

USE OF SOCIAL FORMS OF WORK IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS AS A CONDITION OF EFFECTIVE FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING

© 2020

M.G. Zassedateleva, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of German Language and German Language Teaching Methods
*South-Ural State Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk (Russia),
zassedateleva@mail.ru*

I.A. Skorobrenko, master student of department of Theoretical and Applied Psychology,
*South-Ural State Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, (Russia),
kaktus0096@mail.ru*

УДК 159.9: 796.01

ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ В СПОРТЕ ВЫСШИХ ДОСТИЖЕНИЙ

© 2020

О.С. Коган, доктор медицинских наук, профессор кафедры «Международные отношения, история и востоковедение»,
ФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной технический университет»,
Уфа (Россия), oskogan@mail.ru

М.В. Лифанова, кандидат юридических наук, доцент кафедры «Международные отношения, история и востоковедение»,
ФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной технический университет»,
Уфа (Россия), lifanova2009@yandex.ru

Актуальность изучения социальных и психологических аспектов спортивной деятельности в спорте высших достижений обусловлено все большей популяризацией спорта. Имеет определенное научное значение исследований значимости психологических и социальных факторов спортивной деятельности высококлассных спортсменов, одновременно обучающихся в высших учебных заведениях и выступающих в спорте высших достижений. Специальные исследования, проведенные в различных лабораториях мира, убедительно показывают, что не существует видов профессиональной деятельности, которые могли бы сравниться по своему уровню физического и психического напряжения с тренировочными и соревновательными нагрузками современного спорта [5]. Кроме того, до сих пор не изучен детально и представляет определенный научно-практический интерес социальный аспект процесса перехода высококлассных спортсменов, перешедших к преподавательской и тренерской работе в образовательных учреждениях, после завершения карьеры в спорте высших достижений.

Анализ научной литературы и наши собственные исследования свидетельствует, что в процессе спортивной деятельности в спорте высших достижений на спортсменов воздействует сложный комплекс факторов спортивной деятельности, аналогичный по энергозатратам и травмоопасности таковым у работников, занятых на работах во вредных и/или опасных условиях труда в традиционных отраслях экономики. Ведущее место в этом комплексе отводится повышенной тяжести и напряженности труда, а также психосоциальным факторам их профессиональной деятельности [5].

Речь идет о факторах, к которым относятся уровень психологической готовности спортсменов, являющихся студентами различных вузов, к соревнованиям, наличие конфликтов в их учебной деятельности, межличностных отношениях с тренером и другими спортсменами внутри команды, повышенную вероятность формирования психических расстройств и расстройств поведения на фоне жесткой конкуренции и особенностей мотивации в спорте, качество жизни спортсмена, а также взаимоотношения в семье, исходной («домашней») команде и многое другое [1, 2]. По мнению многих авторов, чем выше физиологическая реакция спортсмена на стресс, тем выше вероятность спортивной травмы [3, 4]. Важны также взаимоотношения студентов-спортсменов и преподавателей в коллективе образовательных учреждений.

С целью оценки значимости для спортсменов, обучающихся в различных вузах, психосоциальных факторов спортивной деятельности нами было проведено анонимное анкетирование 60 действующих спортсменов в различных видах спорта с квалификацией «кандидат в мастера спорта», «мастер спорта» и «заслуженный мастер спорта». Специально разработанная анкета, включала в себя 30 вопросов и 131 вариант ответов.

Уровень социального оптимизма оценивался по степени удовлетворенности жизнью, семейными отношениями и работой. С учетом целей исследования и необходимости получения сопоставимых данных, анкета включала три смысловых блока. Первый блок состоял из вопросов, связанных с отношением к спортивной деятельности, как будущей профессии и оценкой степени социальной удовлетворенности ею; второй - включал вопросы удовлетворенности личной жизнью, отношениями в семье, коллективе, удовлетворенности материальным положением и мнения о перспективах трудоустройства после участия в спорте высших достижений; третий блок выявлял степень информированности по проблемам социальной защищенности, включая оценку состояния тревожности и беспокойства в связи с социальными проблемами, способы их преодоления, оценку уровня собственного здоровья, доступности качественного медицинского обслуживания, соблюдения здорового образа жизни и др.

Большинство студентов-спортсменов – 55 человек (91,6%), в оценке степени их социальной защищенности имеют основания считать, что уровень социальной защищенности в профессиональном спорте в России крайне недостаточен.

При обработке ответов на вопрос «Часто ли Вы испытываете плохое настроение без видимых причин?» среди спортсменов-студентов положительно ответили 16,7% (10 человек) опрошенных.

Студенты, являющиеся спортсменами-профессионалами, связывают с профессиональной спортивной деятельностью довольно большие надежды на будущее. Так, спортсмены в 45% случаев (27 спортсменов) считают профессиональный спорт источником достойного материального обеспечения. Вместе с тем, студенты-спортсмены обеспокоены проблемами рационального трудоустройства спортсмена после завершения карьеры в спорте высших достижений: 75% (45 спортсменов) из них убеждены в том, что в этих вопросах спортсмену абсолютно необходимо содействие со стороны государства.

Тревогу относительно будущего, спортсмены связывают в большей степени с общей социальной напряженностью – 36 человек (61% опрошенных), в качестве значимой причины тревоги в будущем 10 % (6 человек) спортсменов выбрали трудности в личной жизни и конфликты на работе 25 % опрошенных (15 спортсменов).

Что касается более подробного рассмотрения конкретных факторов, обуславливающих наибольшие опасения в ближайшем будущем, то их структура такова: ведущие места в ней принадлежат проблемам материального обеспечения - 30%

спортсменов (18 человек); проблемам здоровья, значимым практически для каждого четвертого спортсмена, жилищной неустроенности - 13 человек (21,7 % опрошенных); здоровью родственников (детей, родителей) – 11 человек из 60 (18,3 % опрошенных); проблемам в семье примерно 15 % (9 человек); а также профессиональным проблемам, значимость которых в совокупности важна для 19 (31,6%) спортсменов.

Среди причин, которые мешают осуществить соответствующие намерения, наиболее значимым оказалось отсутствие поддержки со стороны семьи и друзей, которое отметили около 57% спортсменов (34 человека); далее следуют дефицит денег 22 человека, или 36 % опрошенных и дефицит времени – 7 человек (около 12 % опрошенных).

Особо следует отметить две группы причин, которые условно можно объединить: отсутствие желаний (апатия) и отсутствие уверенности в себе, - значимость которых в совокупности определяется у 27% спортсменов (16 человек). Для 8,3 % студентов-спортсменов (5 человек), выбравших спорт своей профессией, важной также является необходимость поддержки со стороны руководства.

Следует отметить, что так называемые непроизводственные психосоциальные факторы, в целом не очень значимы для спортсменов. Прежде всего, спортсмены-студенты довольно полно удовлетворены семейными отношениями. Не более 20% спортсменов из 60 испытывают какие-либо стрессы, связанные с семейными конфликтами или проблемами межличностных отношений.

Хорошее жилье, в котором каждый член семьи имеет отдельную комнату, согласно данным опроса, имеет лишь каждый пятый спортсмен, примерно у половины (32 спортсмена) оно может быть оценено как относительно удовлетворительное, когда на каждого члена семьи приходится не менее 9 м² площади в квартире, 5% спортсменов (3 человека из 60) имеют жилье, не отвечающее этой минимальной норме, и у каждого четвертого спортсмена нет жилья.

Полученные в процессе анкетирования результаты свидетельствуют об относительно низком уровне материального достатка в семьях профессиональных спортсменов, одновременно обучающихся в различных вузах, что, по-видимому, в целом справедливо и для социальной среды, выходцами из которой они являются. Не более 7% спортсменов (4 человека) могут позволить себе отдых с семьей за границей, 15% (9 человек из 60) спортсменов не отдыхают в году более 10 – 15 дней, все остальные проводят отпускные дни дома, либо на дачном участке; 27% спортсменов (16 человек из 60 опрошенных) вынуждены подрабатывать помимо учебы в вузе и основной деятельности в профессиональном спорте.

На вопрос «Можно ли считать высококлассных спортсменов достаточно обеспеченными после завершения карьеры в спорте высших достижений?» - 43% опрошенных спортсменов (26 человек) однозначно ответили «да». Иными словами, несмотря на относительно низкий уровень материального благополучия на момент опроса (а, быть может, именно поэтому), спортсмены-профессионалы всерьез надеются значительно улучшить его в процессе успешной спортивной карьеры. Однако, стоит отметить, что лишь 37% студентов-спортсменов (22 из 60 опрошенных) положительно оценивают деятельность в будущем в качестве тренера и преподавателя в образовательном учреждении как лучший вариант продолжения карьеры в спорте. Об этом свидетельствует также распространенное среди спортсменов мнение о том, что основной причиной ухода спортсмена из спорта являются материальные соображения: так полагает каждый пятый спортсмен.

Студенты-спортсмены, участвующие в спорте высших достижений считают спортивную деятельность стрессогенной, 56% - 33 человека среди 60 опрошенных, часто испытывают стрессовые ситуации. Около 17% спортсменов полагают, что не подвергаются, каким бы то ни было, стрессам их ответ - «я всегда спокоен» (10 человек).

Студенты-спортсмены, выступающие в спорте высших достижений не заблуждаются относительно цены, которую требует профессиональный спорт от здоровья спортсмена. Не более 6-7% (4 человека) из них выбрали в качестве приемлемого для них утверждения «спорт высших достижений и работа в сфере физической культуры и спорта – это залог здоровья»; 45% (27 человек из 60) спортсменов уверены в том, что ценой спортивных достижений является собственное здоровье, а еще 50 % - сильное напряжение организма. Лишь 4 спортсмена-студента (7%) убеждены в том, что для достижения спортивных высот в профессиональном спорте достаточно обычных тренировок.

Установлено, что 36 спортсменов (60%), одновременно обучающихся в различных вузах, считают основными причинами ухода спортсмена из спорта высших достижений заболевания, развившиеся в результате занятий спортом, и травмы; 44 спортсмена из 60 опрошенных (73%), убеждены в том, что бывших высококлассных спортсменов нельзя считать здоровыми людьми после завершения карьеры в спорте высших достижений, и еще 4% спортсменов (3 человека из 60 опрошенных) достаточно близки к этому мнению.

Таким образом, в результате проведенного анкетирования установлено, что спортсмены, занимающиеся спортом высших достижений, относят спортивную деятельность, с точки зрения физического и психического здоровья спортсмена, к высокозатратным технологиям. При этом, на фоне достаточно высокой привлекательности спортивной карьеры, спортсмены считают уровень своей социальной защищенности после завершения карьеры в спорте высших достижений невысоким, а состояние здоровья, требующее дальнейшего восстановления.

Полученные результаты обуславливают необходимость дальнейших исследований по изучению процесса перехода высококлассных спортсменов к преподавательской и тренерской работе в вузе, разработке рекомендаций по его дальнейшей оптимизации, с целью сохранения физического и психического здоровья спортсменов и тренеров, повышению уровня их социальной защиты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лубышева Л.И. Социология физической культуры и спорта. М.: Академия, 2001. 240 с.
2. Санинский В.Н. Современные аспекты в организации и проведении медико-биологического обеспечения подготовки спортсменов сборных команд России по Олимпийским видам спорта // Профессия и здоровье: материалы I Всерос. конгресса (19 - 21 ноября 2002 г., Москва). М.: Златограф, 2002. С. 44-45.
3. Юкелсон Д. Психологические аспекты в профилактике травм // Спортивные травмы. Основные принципы профилактики и лечения. Киев: Олимпийская литература, 2002. С. 281-287.
4. Kerr G., M.P. Pucetti Psychological factors related to the occurrence of athletic injuries // J. Sport Exerc. Psychol. 1988. N 10. P. 167-173.
5. Kobasa S.C.O. Personality and social resources in stress resistance // J. Pers. Soc. Psychol. 1983. Vol. 45, № 4. P. 839-850.

PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL ASPECTS OF ACTIVITY STUDENT-ATHLETES IN HIGH-PERFORMANCE SPORTS

© 2020

O.S. Kogan, doctor of medical Sciences, Professor of the Department
«International relations, history and Oriental studies»

Ufa state oil technical University, Ufa (Russia), oskogan@mail.ru

M.V. Lifanova, candidate of law, associate Professor of the Department
«International relations, history and Oriental studies»

Ufa state oil technical University, Ufa (Russia), lifanova2009@yandex.ru

УДК 37.01

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

© 2020

Т.А. Козлова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей
и социальной педагогики

*ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»,
Воронеж (Россия), t.dekan2010@yandex.ru*

Обращаясь к социологии, мы отмечаем, что понятие «профессиональное самоопределение» встречается и рассматривается в трудах Ф.Р. Филиппова, Д.Л. Константиновского, М.Х. Титмы, Л.И. Стариковой, Л.М. Сер, Г.В. Иванченко, И.С. Помазковой. Всех авторов объединяет основная идея, что профессиональное самоопределение имеет динамическую направленность, в основе которой лежит социально-профессиональная ориентация молодежи, жизненные и профессиональные планы личности с учетом привлекательности и значимости профессии. Содержательный аспект профессии как социального явления находит отражение в работах Э. Дюркгейма, П. Сорокина, М.Вебера, Д. Марковича, Г.Б. Кораблевой и др.

Сегодня на страницах профессиональных журналов и научно-педагогической литературы активно поднимается проблема профессионального самоопределения и отмечается, что профессиональное самоопределение большинства студентов является спонтанным, неосознанным до конца решением, относительно той или иной профессии. Это можно отнести и к поступающим в педагогический вуз. Собеседование со студентами первого курса педагогического вуза и результаты анкетирования показывают, что студенты имеют искаженное представление о педагогической профессии. Студенты отмечают, что при выборе педагогической профессии, они руководствовались: своим отношением к детям (любовь), заработной платой педагога, желанием родителей. У таких студентов наблюдается низкий уровень мотивации к обучению, и следовательно сказывается на уровне присвоения ими профессионально-педагогических компетенций, необходимых для осуществления педагогической деятельности. Как отмечается, важным направлением по совершенствованию условий профессионального самоопределения студентов педагогического вуза является система непрерывного педагогического образования и ее структурные компоненты. Эффективная практическая и теоретическая подготовка в процессе освоения выбранной профессиональной деятельности, педагогическая практика в реальных условиях, профессионально-трудова адаптация молодых специалистов - все это является важным

аспектом улучшения условий для профессионального самоопределения студентов.

Необходимо учитывать, что некоторые традиционные формы, используемые при подготовке специалистов-учителей, не всегда бывают эффективными в полной мере. Сейчас современные реалии требуют большего: создание определенного пространства, где студент сможет набраться жизненно-профессионального опыта посредством взаимодействия с различными образовательными структурами. Однако здесь надо учитывать специфическую природу педагогического образования, которая позиционирует педагога как непрерывно развивающуюся личность. То есть такое пространство должно быть доступно человеку не только в период его студенчества, но и в дальнейшей работе. Следует обратить внимание и на стимулирование студентов к саморазвитию и самообразованию вне институциональных форм учебы. Формирование высококультурного профессионала - это непрерывный процесс, абсолютно невозможный без дополнительных образовательно-опытных вливаний.

Мы считаем, что имеет место такой феномен как «регионализация». В системе непрерывного педагогического образования идея «регионализации» может способствовать нахождению баланса между абстрактной природой теоретических выкладок и конкретной - педагогической практикой в определенном регионе. Эта идея дает возможность учитывать культурные традиции, социально-экономическую сферу жизнедеятельности региона; сложившуюся образовательную ситуацию; взаимодействие различных элементов образовательной системы, возможности и условия дальнейшего профессионального развития.

Сюда также можно отнести и технологическую подготовку будущего педагога, которая без сомнения очень важна в условиях внедряемого образовательного стандарта: технологии развивающих моделей обучения, межсубъектного диалога, имитационные игровые модели, а также обучение на основе поливариантного учебного плана с привлечением элементов информационных технологий и др.

Ступенчатость педагогического образования не только соответствует логике профессионального развития педагога, но и помогает достигать и поддерживать определенный уровень его компетентности, что важно, поскольку современное образование активно развивается и преобразовывается. Ступени педагогического образования - это не что иное как изменения профессионального сознания педагога, а также его деятельности, рефлексии, технологий, которые он применяет и т.п.. Рассмотрим основные положения ступенчатости педагогического образования, выделенные А.В. Голубевой:

- первая ступень включает в себя идентификацию с ролью учителя и той предметной областью, в которой студент будет работать;
- вторая ступень помогает овладеть необходимыми механизмами педагогической деятельности;
- третья ступень - выработка системы педагогической деятельности, способной к образовательно-воспитательному проекту;
- четвертая ступень заключается в построении индивидуально-авторской педагогической системы на основе личностно-ориентированной педагогической ситуации [1, с. 12-18].

Конечно же, это все идеале; так должно быть. На практике, по нашему мнению, студентов, выбравших педагогическую профессию, можно поделить на следующие группы:

- студенты, которые желают стать учителем, но не имеют глубинных знаний о

педагогической деятельности;

- студенты, осознанно выбравшие педагогическую профессию и имеющие представление о ней;

- студенты, желающие и имеющие познание о педагогической деятельности, но с низкой мотивацией к обучению.

Таким образом, в соотношении с вышеуказанной ступенчатостью педагогического образования, можно сказать, что студенты не все проходят эти ступени и более того, погружаясь в образовательную среду вуза, могут изменить свое отношение к педагогической профессии, как в положительную сторону, так и отрицательную. Преподавателям вуза необходимо учитывать все это при организации образовательного процесса. Важно не навредить, как показывают результаты анкетирования, у многих студентов с низкой мотивацией к обучению на первом курсе, наблюдается понижение интереса у них на 2-3 курсах к выбранной профессии или же желание остается, но при этом мотивация к познанию профессии не улучшается. Не будем размышлять о последствиях. В жизни, мы встречаемся с недоученными врачами, учителями и т.д. Все это требует целенаправленной работы со студентами. Основная задача, которую необходимо решать с первого курса, это создание условий для дальнейшего профессионального самоопределения студентов. Студенты, особенно первого курса нуждаются в тьюторском, психолого-педагогическом сопровождении. Таким образом, преподаватели вуза при организации образовательного процесса обязаны не только формировать и развивать профессионально-педагогические компетенции, но и учитывать личностную компоненту студента. Именно адекватно организованный процесс (с учетом особенностей личности студента) способствует формированию и развитию мотивации у студентов как к обучению, так и в целом к освоению профессионально-педагогических компетенций и следовательно, их профессиональному самоопределению. Таким образом, несмотря на казалось бы «взрослость» студентов, их профессиональные устремления, они нуждаются в определенных условиях для дальнейшего профессионального самоопределения в вузе. Общеизвестно, что профессиональные компетенции у студентов можно формировать и развивать в рамках образовательного процесса в соотношении с развитием познавательного мотива.

В работах Л.Е. Галагановой, И.В. Кирилловой, отмечается, что педагогическая практика студентов, как один из видов учебных занятий, имеет значительное влияние на профессиональное самоопределение студентов. Именно педагогическая практика позволяет студенту соприкоснуться с профессиональной деятельностью учителя. Она «работает» на рефлексию будущего учителя. [2, с. 49]

Важна и содержательная составляющая образовательного процесса, в основе ее должны лежать духовно-нравственные и педагогические ценности. Если подходить к этому вопросу в контексте личностного и профессионального развития студента, в особенности педагогического вуза (по нашему мнению), то можно отметить, что духовно-нравственные и педагогические ценности рассматриваются в интеграции. Таким образом, личностные и профессионально-педагогические компоненты составляют сердцевину педагогической деятельности. Учитель, это особая личность, с присущими ей профессионально-педагогическими компетенциями. «В истории развития общества учителю отведена великая миссия – воспитать Человека; наполнить не только интеллектуальными знаниями, но и духовно-нравственным содержанием...» [3, с. 208]

Нельзя забывать и о гуманитаризации современного образования, как освоения достижений общечеловеческой и национальной культуры. Ценности, нормы культуры,

нравственность и искусство из предмета изучения должны составлять содержательную основу самого образования и органично сочетаться с достижениями научно-технического прогресса, а также формировать новое экологическое и социальное мышление, актуальное в настоящее время.

Остановимся на личностно-профессиональных особенностях студентов педагогического вуза. Исходя из вышеизложенного, следует отметить, что студенты, выбравшие профессию педагога, по нашему мнению, должны отличаться следующими особенностями:

- выбор профессии должен быть осознанным и целостным, т.е. предполагается знание педагогической деятельности как системы;
- необходима сформированность ценностно-профессиональной ориентации;
- руководство в деятельности духовно-нравственными ценностями;
- владеть знаниями о морали общества и соответствовать им поведением;
- иметь целеустремленность в жизни;
- осознавать ситуации и уметь перестраиваться в соответствии с ними;
- сформированность достаточной самооценки в контексте саморефлексии;
- сформированность знаний и умений взаимодействия с людьми разных социальных групп;
- готовность адаптироваться к социуму и обществу в целом;
- владеть всеми компетенциями, необходимыми для педагогической деятельности.

На время обучения в вузе приходится первый период зрелости, когда происходит становление личных черт (целеустремленность, решительность, самостоятельность, настойчивость и др.), причем проходит это, как правило сложно. Наблюдается повышенный интерес к духовно-нравственным ценностям, к моральным проблемам. В то же время, как отмечает В.Т. Лисовский, в этом возрасте происходят отрицательные проявления личности (внешняя агрессивность, «развязанность» и др.).

Юношеский возраст, по Эриксону, строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений. Нерешенность многих задач приводит к формированию неадекватной идентичности (уход от межличностных отношений, отход от построения жизненных планов, неприятие перемен, страх взросления и т.п.).

Итак, профессиональное самоопределение - это не одномоментное действие, а процесс, который требует определённого времени на своё формирование.

Проблема профессионального самоопределения студенческой молодежи, обучающейся в педагогических вузах, становится все более актуальной в современных условиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Непрерывное образование учителя: теория и практика. Коллективная монография / под ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Борытко, Е.И. Сахарчук. - Волгоград: Принт, 2016. - 360 с.
2. Загрекова Л.В. Педагогическая практика в системе подготовки будущего учителя / Л.В. Загрекова, В.В. Николина и др. - Нижний Новгород: Изд-во НГГТУ, 2002 -149 с.
3. Козлова Т.А. Воспитание в контексте социализации: современные вызовы и практики // Материалы открытой региональной конференции Всероссийского научно-практического форума / редактор М.В. Шакурова; Издательско полиграфический центр

«Научная книга». – Воронеж, 2019. С. 206-211.

4. Кузьмина Н.В. Критерии оценки педагогических систем и деятельности педагогов и учащихся // Народное образование. - М., 2014. - № 6. - С. 57-63.

5. Чекина Е.В. Теория нравственного воспитания: история развития и современное состояние. - Гродно.: ГрГУ, 2008. - 119 с.

6. Овчаров А.В. Подготовка будущих студентов педагогического вуза к обучению в условиях новых федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения // Современные проблемы науки и образования, 2012 № 2 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5680/> (дата обращения: 05.07.2020).

TO THE QUESTION OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

© 2020

T.A. Kozlova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of General and Social Pedagogy
Voronezh State Pedagogical University, Voronezh (Russia), t.dekan2010@yandex.ru

УДК 159.99

ВЗАИМОСВЯЗЬ АКАДЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ С СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ ⁸

© 2020

T.B. Ledovskaya, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского», Ярославль (Россия), karmennnn@yandex.ru

Адаптация студентов к обучению в вузе является основной проблемой качества высшего образования. Высокая волевая, когнитивная и эмоциональная нагрузка, напряженный режим учебы и отдыха, нормативные и ненормативные кризисы, прокрастинация, смена места проживания, необходимость совмещения работы и учебы - существенно влияют на эмоциональное благополучие студентов. Попадая в высшее учебное заведение, студенты вынуждены адаптироваться к абсолютно незнакомой им системе. Процесс социально-психологической адаптации начинается с осознания первокурсниками того обстоятельства, что прежние модели поведения не способствуют достижению успеха, следовательно, студенты вынуждены менять модель поведения с учетом требований новой социальной среды. Благополучная адаптация студента на начальном этапе обучения является важным условием успешной учебно-профессиональной деятельности.

Теория психологической адаптации студента развивается в русле различных психологических подходов и направлений. Исследования адаптации имеют длительную историю и берут свое начало из естественных наук: биологии, физиологии, медицины. Значительно позднее понятие адаптации было перенесено в социологию и психологию. Понятие «адаптация» возникло в XIX веке и использовалось вначале главным образом в био-

⁸ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07156.

логии (Дарвин Ч.Р., Ламарк Ж.Б., Селье Г.). Социально-психологические аспекты адаптации стали предметом исследования таких психологов, как А.А. Бодалев, Л.П. Гримак, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др. Педагогические аспекты адаптации рассмотрены в трудах Н.Н. Березовина, О.Л. Берак, В.В. Давыдова, Н.Ф. Талызиной и др.

Проблема способностей, их понимания, познания является актуальной для отечественной и зарубежной психологии, она изучалась всегда, вне зависимости от социально-экономических условий, исторического периода. В отечественной психологии традиционно уделяется пристальное внимание к поддержке одаренных детей в контексте их обучения в дошкольных и школьных учебных заведениях (Ларионова Л.И., Савенков А.И. и др.). Тем не менее, успешность учебной деятельности студентов вуза, особенности проявления академических и профессиональных способностей студентов остается недостаточно изученной областью педагогической психологии.

Опираясь на понимание способностей, предложенное В.Д. Шадриковым, в рамках данного исследования мы рассматриваем когнитивные способности (успешность учебной деятельности) как основной аспект академических способностей студентов, так как «способности – это свойства функциональных систем, реализующие отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности» [4, с. 177].

Анализ литературы показал, что адаптация студентов к условиям вузовского обучения представляет собой целостный биологический, физиологический, психологический, социальный и педагогический процесс, и, в то же время, носит индивидуальный характер, что в значительной мере определяет степень её воздействия на личность студента [4]. В связи с этим, цель работы заключается в изучении взаимосвязи показателей успешности учебной деятельности (академических способностей) и уровня социально-психологической адаптации у студентов педагогического и технического вуза.

Для изучения адаптационных особенностей студентов были использованы: а) тест социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда; б) Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛЮ-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина. Эмпирическое исследование проводилось на базе ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Общий объем выборки 91 человек. Средний возраст респондентов – 18, 6 лет.

Результаты исследования оказывают, что у студентов первых и вторых курсов преобладает высокий уровень развития социально-психологической адаптации. Низкий и средний уровни развития социально-психологической адаптации личности студентов не представлены ни на первом, ни на втором курсах. Однако, при первичной обработке данных выявлены различия между студентами первого и второго курсов в «адаптивности» (1 курс - 68 б., 2 курс – 75б.) и «самопринятии» (1 курс – 69б., 2 курс – 79б.). Компонент «принятие других», «эмоциональная комфортность», «интернальность» и «стремление к доминированию» выражены в одинаковой мере у студентов первых и вторых курсов и варьируют от 68б. до 70б.

В результате сравнительного статистического анализа обнаружено следующее: 1) значимые различия в уровне адаптации между студентами первого и второго курсов ($U=560,000$ при $p\leq 0,001$), при этом уровень развития адаптации выше в группе студентов 2 курса (средний ранг в группе 1 курс = 39,49, в группе 2 курс = 76,82); 2) установлены значимые различия в уровне самопринятия между студентами первого и второго курсов ($U=353,000$ при $p\leq 0,001$), при этом уровень развития самопринятия выше в группе

студентов 2 курса (средний ранг в группе 1 курс = 35,98, в группе 2 курс = 80,58); 3) не было выявлено статистически значимых различий у студентов 1 и 2 курса между компонентами адаптации «принятие других» «эмоциональная комфортность» «интернальность» и «стремление к доминированию».

Таким образом, можно сказать, что средние значения уровня развития социально-психологической адаптации личности студентов первого и второго курсов имеют высокие показатели, что говорит об успешном приспособлении к изменившемуся социальному окружению, дружелюбности и эмоциональной комфортности во взаимоотношениях с другими. Однако, стоит отметить, что адаптивность и самопринятие развиты лучше у студентов второго курса, это говорит о продолжительности процесса адаптации к социуму и развитию дружелюбности к собственному «Я» с возрастом.

В нашем исследовании академические способности (академическая успеваемость) представлена двумя показателями: промежуточной аттестацией и итоговой аттестацией (средний балл за первую сессию). Средние значения успеваемости следующие: промежуточная аттестация (max=5) $M_x=4,2$ балла, итоговая аттестация (max=5) $M_x=4,1$ балла. Объяснением полученных данных, возможно, является то, что студенты педагогического вуза обучаются с применением «привычных» форм работ (конспектирование, чтение литературы, подготовка семинаров), которые по своей сути близки к школьным видам и не требуют от студента дополнительной к адаптации к ним.

На следующем этапе исследования была произведена статистическая проверка взаимосвязи показателей успешности учебной деятельности и уровня адаптации студентов вуза. С этой целью нами был использован корреляционный анализ по критерию r-Спирмена и множественный регрессионный анализ данных. После интерпретации корреляционного анализа данных мы видим, что:

1. Для студентов педагогического вуза показатель «Самопринятие» не играет решающей роли и не имеет значимости в процессе адаптации.

2. Показатели: «Стремление к доминированию» и «Коммуникативный потенциал» значимы для выборки студентов педагогического вуза. Т.е., студенты, стремящиеся занять высокий статус в сменившейся социальной среде (вуз) и добиться высоких результатов в учебе и внеучебной деятельности, как в своей группе, так и на уровне вуза, лучше адаптируются и показывают более высокие показатели успешности. К числу наиболее важных личностных проявлений, составляющих коммуникативный потенциал, относят: уровень потребности в общении; наличие установки на общение с другими людьми; особенности эмоциональной реакции на партнера; собственное самочувствие человека в ситуации общения (степень удовлетворенности общением, «уверенность в общении»), а также коммуникативные умения и навыки. Все эти личностные характеристики, а именно их высокие показатели определяют успешность адаптации только у студентов педагогического вуза. Полученный результат, возможно, связан с особенностями обучения в разных вузах, с формой отчетности (если у гуманитариев отчетность заключается в изложении изученного материала и объяснении его своим коллегам, то студенты технического вуза используют в своей работе чертежи, графики и информационные технологии, так же в их обучении большую роль играет числовая информация).

Для изучения влияния представленных факторов на уровень адаптации у студентов проведен множественный регрессионный анализ данных, в результате которого было установлено, что высокий уровень адаптации студентов можно выразить в виде уравнения: $A = E (0,320) + ЛАП (0,243) + КП (0,143) + ПР (0,143) + L (0,136)$, т.е.

адаптация студентов педагогического вуза будет выше, если будет расти эмоциональная комфортность (Е), коммуникативный потенциал (КП), поведенческая реакция (ПР), личностный адаптационный потенциал (ЛАП), принятие других (L).

Анализ взаимосвязи и влияния показателей успешности учебной деятельности на уровень адаптации к обучению в вузе позволил разработать блок-схему адаптационного процесса, в которой отражены точки коррекции и дальнейшие методы работы с адаптацией у студентов вуза. Был сделан вывод, что основная цель обучения и воспитания в образовательных учреждениях заключается в быстром включении студентов-первокурсников в учебно-профессиональную деятельность. Реализация коррекции должна осуществляться на разных уровнях, поэтому нами были разработаны рекомендации для педагогов, а так же представлена программа по социально-психологическому сопровождению первокурсников, включающая план проведения тренингов направленных на работу со студентами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алёхин И.В. Изменение условий подготовки студентов высших учебных заведений и их адаптации в условиях трансформации российского общества // Вестник Башкирского университета. – 2009. - № 2. – С. 366-368.
2. Безюлёва Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов: монография. М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2010. - 320 с.
3. Карпова Е.В. Оптимизация учебной деятельности первокурсников. Ярославль: Изд-во ЯГПИ им. К.Д. Ушинского, 1990. - 84 с.
4. Ледовская Т.В. Индивидуально-типологические особенности студентов вуза с разными показателями успешности учебной деятельности: ...дис. кандидата пс. наук. – Ярославль., 2010. – 207 с.
5. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. - М., 1961. - 536 с.
6. Шадриков В.Д. К новой психологической теории способностей и одаренности // Психологический журнал. 2019. том 40. № 2. С. 15-26.

CORRELATION OF STUDENT'S ACADEMIC ABILITIES AND SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION TO TRAINING IN HIGH SCHOOL

© 2020

T.V. Ledovskaya, candidate of psychological sciences, associate professor
of the department « Educational psychology»
Yaroslavl state pedagogical university named K.D. Yshinskiy, Yaroslavl (Russia),
karmennnn@yandex.ru

ПОНЯТИЕ «ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ» И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

© 2020

Н.С. Мендова, старший преподаватель кафедры «Педагогика и психология»
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», Пенза (Россия),
nataliya-mendova@yandex.ru

В конце XX в. в мире начался переход к информационному обществу. Информационно-коммуникационные технологии оказываются вплетены во все сферы человеческой жизни, в том числе в образовательную. Применение преподавателями информационно-коммуникационных технологий позволяет оптимизировать образовательный процесс и готовить молодое поколение к реалиям динамично меняющегося мира будущего.

Это определяет все возрастающее количество исследований, посвященных проблеме применения информационно-коммуникационных технологий в образовании. Так, исследования представлены в трудах Т.Г. Везирова, О.В. Волковой, В.Г. Кинелёва, М.Б. Лебедевой, Е.С. Полат, И.Н. Семёновой, А.В. Слепухина, Б.Е. Стариченко и др.

Под термином «информация» исследователи понимают «все те сведения, которые уменьшают степень неопределенности знания о каком-либо объекте» [1, с. 70]. При этом информационная технология – «система процедур преобразования информации с целью её формирования, организации, обработки, распространения и использования» [1, с. 70].

В педагогической науке существует множество смежных понятий, которые мы считаем необходимым дифференцировать. По определению, использованному О.В. Волковой, «информационные технологии обучения – это технологии, использующие специальные технические средства (ЭВМ, аудио, кино, видео)» [1, с. 70]. После начала компьютеризации образования возник производный термин «новая информационная технология обучения».

О.В. Волкова приводит определение, предложенное В.Г. Кинелёвым: «информационные образовательные технологии – компьютерные технологии обучения, при использовании которых основным носителем знаний и средством контроля над их усвоением становятся специальные программы, называемые программно-педагогическими средствами; технологии, в основе которых лежат современные способы обработки информации (получение, преобразование, передача, воспроизведение информации с помощью компьютера); прикладное направление информатики в области образования» [1, с. 70].

В настоящее время в педагогической науке существуют различные подходы к определению термина «информационно-коммуникационные технологии». Современные авторы информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) понимают, как «широкий спектр цифровых технологий, используемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг (компьютерное оборудование, программное обеспечение, телефонные линии, сотовая связь, электронная почта, сотовые и спутниковые технологии, сети беспроводной и кабельной связи, мультимедийные средства, а также Интернет)» [1, с. 70; 2, с. 78].

Средства ИКТ понимаются как «программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем транслирования

информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и возможность доступа к информационным ресурсам локальных и глобальных компьютерных сетей» [2, с. 78]. Отметим, что наибольшее распространение в практике образования получили следующие средства ИКТ: 1) электронные учебники и пособия, демонстрируемые с помощью компьютера и мультимедийного проектора; 2) электронные энциклопедии и справочники; 3) тренажеры и программы тестирования; 4) образовательные ресурсы Интернета; 5) DVD и CD диски с картинками и иллюстрациями; 6) видео- и аудиотехника; 7) научно-исследовательские работы и проекты [2, с. 78].

Ученые, изучающие проблематику использования ИКТ в образовании, приводят несколько классификаций методов использования ИКТ по различным основаниям. Мы в рамках нашей статьи остановимся на классификации, разработанной И.Н. Семеновой и А.В. Слепухиным по основанию видов профессиональной деятельности преподавателя, использующего ИКТ. Авторы выделяют следующие классы методов использования ИКТ: 1) методы использования ИКТ для представления (презентации) учебного материала; 2) методы использования ИКТ для подготовки дидактических учебных материалов; 3) методы использования ИКТ для разработки электронных учебных материалов; 4) методы использования ИКТ для проведения контроля и диагностики; 5) методы использования ИКТ для коррекции развития обучающихся; 6) методы использования ИКТ для прогнозирования развития; 7) методы использования ИКТ для управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся; 8) методы использования ИКТ для систематизации информации об обучающихся; 9) методы использования ИКТ для организации документооборота и т.д. [3, с. 98].

Необходимо подчеркнуть, что при использовании преподавателем ИКТ в образовательном процессе целесообразно учитывать психолого-педагогические характеристики обучающихся. Так, И.Н. Семенова и А.В. Слепухин обращают внимание на такие основные группы психологических характеристик обучающихся: характеристики процесса восприятия, обработки и хранения (запоминания) информации, тип мышления, когнитивный стиль, ментальность, модальность, темпераментные особенности обучающихся, экстраверсия-интроверсия, самооценка, отношение к учению/к предмету (положительное, отрицательное, индифферентное), подход к учению (поверхностный, углубленный, направленный на достижение результата), и другие характеристики. [4, с. 16-18].

Большой практический интерес представляет применение средств ИКТ в рамках дистанционного образования. М.Б. Лебедева под дистанционным образованием понимает «передачу и освоение социально-культурного опыта, и формирование способности к его обогащению через широкое использование информационных и коммуникационных технологий для организации учебно-воспитательного процесса». Дистанционное образование осуществляется при помощи специальных технологий. Как указывает М.Б. Лебедева, «дистанционные технологии обучения (ДТО) предполагают построение учебного процесса с использованием средств информационных и коммуникационных технологий». Автор также выделяет принципы, которые, по ее мнению, должны быть положены в основу дистанционных технологий обучения с использованием средств ИКТ: принцип субъектности, принцип избыточности и принцип сотрудничества [5, с. 18-21].

Можно отметить положительные и отрицательные моменты использования ИКТ в образовании. С одной стороны, они облегчают усвоение учебного материала

обучающимися за счет большей его наглядности, привлечения внимания; при определенных организационных условиях способствуют индивидуализации обучения, позволяя варьировать темп и глубину изучения предмета, сложность выполняемых заданий. ИКТ могут облегчать получение объективной обратной связи учащимися по результатам выполнения ими отдельных типов заданий. За счет своей современности увеличивают эмоциональную вовлеченность студентов, повышая их познавательную мотивацию, активность и самостоятельность в обучении, предоставляя широкие возможности для творческой деятельности. Как отмечают исследователи, применение ИКТ в образовательном процессе способствует формированию у обучающихся столь необходимого в современности умения работы с многообразием источников и типов информации, а также формированию коммуникативной культуры у молодежи. ИКТ также могут способствовать развитию адаптационных способностей обучающихся – социальной адаптивности [6; 7]. Кроме того, информационно-коммуникационные технологии могут быть полезны для преподавателей при построении ими системы текущего и итогового контроля и при анализе эффективности обучения [1; 2; 5].

С другой стороны, внедрение ИКТ в образовательный процесс может вызывать некоторые существенные затруднения. Одним из главных отрицательных последствий, на наш взгляд, является вред здоровью при неумеренном использовании ИКТ как педагогами, так и обучающимися. Также негативным последствием является отсутствие непосредственного взаимодействия между субъектами образовательного процесса. Активное внедрение информационно-коммуникационных технологий приводит к большим временным затратам у педагогов и осложняется недостаточной ИКТ-компетентностью некоторых педагогов и обучающихся, а также их недостаточной материально-технической обеспеченностью. Кроме того, стоит отметить формальное восприятие учебного материала отдельными обучающимися и репродуктивное выполнение ими учебных работ.

Итак, информационно-коммуникационные технологии все прочнее внедряются в систему российского образования. Этот процесс имеет свои положительные и отрицательные последствия, однако значительно меняет образовательную ситуацию, переводя обучающихся в субъектную позицию в образовательном процессе. Благодаря педагогически обоснованному применению преподавателями средств ИКТ обучающиеся приобретают эффективные инструменты познания, творчества и саморазвития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волкова О.В. Основные характеристики информационно-коммуникационных технологий // Вестник Белгородского юридического института МВД России имени И.Д. Путилина. 2011. № 1(17). С. 70-72.
2. Тимофеева Е.В., Кайль Ю.А. Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку // Известия Алтайского государственного университета. 2014. № 2-2 (82). С. 77-80.
3. Семенова И.Н., Слепухин А.В. Классификация и проектирование методов обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий [Электронный ресурс] // Образование и наука. 2013. № 5 (104). С. 95-113. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19068051> (дата обращения: 09.07.2020).
4. Семенова И.Н., Слепухин А.В. Анализ психолого-педагогической обусловленности методики использования информационно-коммуникационных технологий как компонент педагогического исследования [Электронный ресурс] //

Педагогическое образование в России. 2013. № 3. С. 15-22. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19435588> (дата обращения: 09.07.2020).

5. Лебедева М.Б. Образовательные технологии: терминология и содержание [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. 2011. No 1. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 17-21. URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2011_1pp/07.pdf (дата обращения: 09.07.2020).

6. Воскресенко О.А. Развитие адаптационных способностей обучающихся в учреждениях общего и профессионального образования: учебное пособие. Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2010. 239 с.

7. Воскресенко О.А. Модель формирования социальной адаптивности будущих педагогов в образовательном процессе вуза // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2013. № 2 (26). С. 186-195.

THE CONCEPT «INFORMATION-COMMUNICATION TECHNOLOGIES» AND THEIR APPLICATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER SCHOOL

© 2020

N.S. Mendova, Senior Lecturer at the Department «Pedagogy and Psychology»
Penza State University, Penza (Russia), nataliya-mendova@yandex.ru

УДК 37.01

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

© 2020

В.А. Никитенко, доктор физико-математических наук, заведующий кафедрой «Физика»
ФАБОУ ВО «Российский университет транспорта», Москва (Россия),
nikitenko100@mail.ru

А.В. Пауткина, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Физика»
ФАБОУ ВО «Российский университет транспорта», Москва (Россия),
pautkinaannav@mail.ru

Социально-психологические факторы играют ведущую роль в системе высшего образования [1]. При этом социально-педагогическая деятельность (СПД) в последние годы наряду с традиционными подходами приобретает и обновленные черты. В основном это связано со спецификой материальных условий учащихся, а также социокультурных и образовательно-воспитательных ситуаций в различных высших учебных заведениях страны.

Общие проблемы особенно явно проявляются в условиях резкого перехода высшей школы на дистанционную форму обучения из-за глобального распространения коронавирусной инфекции и объявления пандемии.

Неожиданная изоляция в условиях материальной, технической и территориальной разобщенности при казенном подходе к процессу обучения может привести к существенному разрушению группового студенческого социума. Ограничения сказались и при пользовании общими университетскими ресурсами.

Практика показала, что в таких условиях важно найти формы обучения объединяющие, а не разъединяющие студентов.

Нам тоже пришлось действовать быстро. Самое очевидное (и реализованное)

решение – создание кафедрального диска, на котором размещена основная информация. Мы создали кафедральный Google диск, на котором разместили информацию и для студентов, и для преподавателей.

На диске имеются разделы (папки):

ФИЗИКА - размещены материалы к лекциям (в том числе опорные лекции преподавателей кафедры), к практическим занятиям (в том числе кафедральные сборники задач с указаниями и решениями) и лабораторному практикуму

НАУКА ТРАНСПОРТУ 2020 – Ежегодная конференция для обучающихся всех уровней

КОНЦЕПЦИИ СОВРЕМЕННОГО ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ

COVID-19

Эта папка появилась одной из первых. Именно там регулярно, практически ежедневно, размещаются материалы, относящиеся к медицинской профилактике, организацию образа жизни, организации своего рабочего места, указы мэра Москвы и т.п.

НОВОСТИ НАУКИ, КУЛЬТУРА и СПОРТ

Одна из самых важных папок для студентов, хотя самих учебных материалов в ней нет. Мы выставляем туда журналы (например, «Квант», «Наука и жизнь»), ссылки на культурные мероприятия, проводимые онлайн, новости науки и многое другое.

Каждый лектор регулярно делает рассылку по своим группам при выставлении новых материалов. Это позволяет студентам ощущать себя по-прежнему нужными, востребованными. Это позволяет понять, что преподаватели воспринимают студентов не только как обучающихся, но как личности, с которыми общение интересно.

Еще одна папка предназначена для преподавателей: Рабочие программы и Фонды оценочных средств 2020.

Внутри каждой из папок есть внутренняя структура. Содержимое папок регулярно пополняется.

Основные используемые технические средства:

ЭИОС РУТ (МИИТ); E-mail; Google диск с УМКД кафедры «Физика»; Skype; ПК; ZOOM, WhatsApp, Discord, MS Teams, Lightshoot.

Вечернее, очно-заочное, дистанционное образование (ДО), самообразование. Все эти формы получения образования, в том числе высшего, формировались на протяжении десятилетий. Причины востребованности таких форм – экономические (в основном), социальные, а сегодня еще и медицинские. Но тенденция к исчезновению грани между традиционным очным образованием и дистанционным на протяжении веков так и остается тенденцией. Для обучающихся перечисленные формы образования оставались исключением, выбором «из двух зол». Чаще всего перечисленные формы служили и служат дополнением к основному очному образованию.

И на сегодня качество полученного образования не изменилось: качество очного образования на много порядков превышает качество образования ДО.

Формы ДО менялись: почтовая служба – радио – телефон - ... - современные интернет-технологии. Наиболее популярные платформы для реализации ДО сегодня: Coursera, Udacity, edX, Stepic, MS Teams, Discord, ZOOM, TrueTeam, многие другие.

Но ведь это формы не образования, а формы доставки информации до потребителя. Не более того. А доступность информации – лишь один из факторов, которые определяют возможности получения любого образования.

Поэтому в Российском законодательстве (Закон об образовании РФ) то, что мы

привыкли коротко называть «дистанционное образование» называется очень корректно: «обучение с применением дистанционных образовательных технологий».

Для реализации дистанционного общения (полноценным образованием такую форму получения информации можно назвать с натяжкой) по любой дисциплине необходимо подготовить и методики общения, и методические учебные материалы. В настоящее время ни в одном ВУЗе страны нет полноценных комплексов учебных материалов для СДО. И не только по физике. Создание такого курса – многолетняя задача, требующая большой методической и технической работы.

Многие дисциплины в принципе не могут дать полноценного образования (или никакого образования) дистанционно: медицина, естественные науки, прикладные направления, например, лечебная физическая культура и массаж, спорт как таковой и многие другие.

Для профессионального проведения дистанционного обучения необходимо создание в учебном заведении специально оборудованных аудиторий: для студийной записи лекций, проведения вебинаров, показа демонстраций, консультаций и т.д. Необходимо обеспечить профессорско-преподавательскому составу (ППС) технические возможности для удаленного проведения занятий.

Необходимо четко сформулировать юридические аспекты системы дистанционного образования (СДО).

Режим работы всех сопровождающих служб также должен быть установлен и удобен для проведения занятий.

Надо ли (возможно ли) заменить очное образования заочным (дистанционным)? Стоит ли овчинка выделки?

Конечно нет.

И не потому, что нет технических возможностей или желания преподавателей. А потому, что это невозможно пока с точки зрения результативности образовательного процесса.

Основа получения образования – использование и полная адаптация к человеческим возможностям – работа мозга (например, биохимические основы памяти), физические возможности человека, Именно они определили разные методики преподавания различных дисциплин.

Современная тенденция – ускорить, увеличить объем, разнообразить. В высшей школе физике отводится не 3 семестра, как многие десятилетия, а один или два семестра. Количество часов уменьшилось более, чем вдвое. Объем информации (см. любой ГОСТ ВПО) не только не сократился, а увеличивается по мере появления новой информации в рамках дисциплины. В образовательную программу включаются новые дисциплины. Как это реализовать? Изобретать инновационные методики. Максимальная эффективность которых основана на максимальном использовании человеческих возможностей. Если человек действительно использует мозг на 10 процентов, то все инновационные методики предполагают увеличить фактор использования на несколько долей процента. Для этого надо охватить все пять чувств. Одновременно. Синергетично. Это возможно только при личном общении лектора с аудиторией. Ни одна из дистанционных технологий общения сделать этого не позволяет.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мудрик А.В. Социализация человека / Под ред. Слостенина В.А. М.: Академия, 2005. 200 с.

SOCIAL EDUCATION OF PERSONALITY IN CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING STUDENTS

© 2020

V.A. Nikitenko, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Head
of the Department of Physics

Russian University of Transport, Moscow (Russia), nikitenko100@mail.ru

A.V. Pautkina, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor
of the Department of Physics

Russian University of Transport, Moscow (Russia), pautkinaannav@mail.ru

УДК 371.015.3

ФОРМИРОВАНИЕ БЛАГОПРИЯТНОГО СОЦИАЛЬНОГО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА ПРИ ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ ТУРИЗМА

© 2020

В.С. Плотникова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры туризма
ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», Петрозаводск (Россия),
plotnikovaptz@mail.ru

Туристское образование представляет собой систему действий, способствующих подготовке кадров для выполнения различных видов деятельности в организациях сферы туризма и гостиничного дела. Его важнейшей задачей является не только подготовка высококвалифицированного специалиста, но и человека, способного к саморазвитию, коммуникабельного, обладающего системой ценностей, обеспечивающей его активное участие в становлении гражданского общества. Для успешного решения данных задач необходима организовать учебный процесс как целостную систему творческой жизнедеятельности всех его участников через открытость образовательной системы окружающему социуму и сотрудничество с различными общественными организациями и туристскими фирмами; заботу о духовном обогащении деятельности студентов через насыщение содержания образовательного и воспитательного процесса реальными проблемами жизни; создание благоприятного социально-психологического климата в процессе учебной и внеучебной деятельности; формирование профессиональной компетентности как совокупности личностно-профессиональных качеств, умений и навыков, гарантирующих стабильно высокое качество и результативность профессиональной деятельности в настоящем и будущем [4, с.52].

Социально-психологический климат в первую очередь связан со взаимоотношениями в коллективе, одной из самых сложных сфер общественной деятельности. Ведь на это взаимодействие оказывают влияние взгляды, ценности, моральные и психологические установки каждой личности. В процессе профессиональной подготовки важно уделять внимание как собственным ценностям и ожиданиям, так и ориентироваться на ценности и ожидания туристов, поскольку конечная удовлетворенность выбранной профессией является следствием адекватности восприятия ценностных ориентаций, что позволяет выдерживать рабочие нагрузки, мобилизоваться, показывать результаты, которые ожидает видеть работодатель [6, с.304]. Ценности, убеждения, нормы как компоненты духовности студента помогают формировать его поведение и личность через вхождение его в новую социальную среду, приспособление к ней, усвоение социальных ролей, установок, моделей поведения.

Можно выделить следующие проблемы, которые возникают у студентов при неблагоприятном социально-психологическом климате: агрессия, раздражительность, негативизм, обида, подозрительность, склонность к употреблению нецензурных выражений, повышение голоса, чувство вины, тревожность, фрустрация (состояние, когда потребности индивида не удовлетворены и на пути к цели встречаются неодолимые препятствия и трудности) [1, с. 114].

Для построения гармоничного социального взаимодействия необходим ряд условий: единство человека и общества, природы и человека, отношений с людьми, с которыми находишься в близком контакте (семья, друзья, коллеги по работе и учебной деятельности и др.) и гармония внутри самого человека. При этом гармония строится на принципах сосуществования, где одно дополняет другое: «в гармонии – осуществляется совместное развитие, в разнообразии – перенимается все лучшее от другого человека» [5, с. 64]. Важно, чтобы один человек поставил себя на место другого, чтобы лучше понимать и прогнозировать его поведение.

Признаками благоприятного социально-психологического климата являются: доверие, доброжелательная критика, свободное выражение мнения при обсуждении совместных проблем, информированность каждого о текущих делах, высокая степень эмоциональной включенности и взаимопомощи в ситуациях, принятие на себя ответственности за состояние дел в группе, удовлетворенность принадлежности к группе [1, с. 110].

Проектная деятельность является одним из способов формирования благоприятного социально-психологического климата. Она чаще всего направлена на создание нового туристского продукта и продвижение услуг в сфере досуга и экскурсий предприятием с учетом нормативных, технологических, социально-экономических, индивидуальных требований и требований безопасности [4, с. 7]. В основы проектирования студенты начинают погружение с начала своего обучения на первом курсе.

В рамках изучения дисциплины «Введение в туризм» студенты делятся на команды, которые в течение двух недель работают над созданием туристского маршрута «Вокруг света». Цель работы - научить студентов стратегическому мышлению, принятию решений, командной работе при проектировании турпродукта. Команды выбирают лидера, который распределяет обязанности внутри группы, которой необходимо составить проект кругосветного путешествия и предложить стратегию вывода своей туристской фирмы на российский рынок туристических услуг VIP уровня. Каждая группа представляет свой кругосветный маршрут по Северному или Южному полушариям, включающий элементы культурного, экологического, приключенческого, этнографического, водного туризма, совершаемое на самолетах, внедорожниках, яхтах или поездах. После подготовительной работы команды представляют разработанную стратегию кругосветного путешествия. В конце проектной сессии происходит обсуждение работы команд: - Что было самым трудным при создании проекта? - В чем ошибались? Каких ошибок можно было бы избежать? - Что обеспечило успех команды? Получилась ли слаженной работа? - Какая идея оказалась наиболее эффективной? - Что лично мне было наиболее интересно в этой игре?

В конце первого курса проходит учебная(ознакомительная) практика. Ее цель - приобретение студентами первоначальных профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности по направлению подготовки. Для достижения цели выделен ряд задач, одной из которых является приобретение первичных профессиональных умений и навыков по проектированию туристского продукта (услуг).

Для ее решения студенты работают над проектом молодежного туристского продукта. Здесь также происходит работа в группах. При этом в каждую группу должны войти студенты представляющие разные направления подготовки: «Туризм» и «Гостиничное дело», чтобы выйти за рамки своих учебных групп и научиться взаимодействовать с представителями группы, обучающейся с ними в параллельном потоке и расширить круг социального общения.

На первом этапе работы над проектом происходит обсуждение важнейших факторов развития молодёжного туризма. Каждая группа определяет свой список факторов, происходит их обсуждение и выделяются общие факторы, такие как: развлечение, доступность, новые знакомства, новые эмоции и впечатления, общение, адреналин и авантюризм, расширение кругозора, отдых, получение нового социального опыта.

Второй этап посвящен определению проектной документации. Каждая группа должна представить презентацию программы тура, его маршрута в виде коллажа или дизайн-проекта и видеоролик, позволяющий продвигать данный продукт в молодежной среде.

Для повышения работоспособности и максимизации слаженности в команде, предложено разрабатывать турпродукт по системе Scrum. Этот метод позволяет максимально задействовать всех членов команды и систематизировать работу.

Каждый студент берет на себя ответственность за следующие сферы: один занимается непосредственной разработкой общей концепции тура; второй следит за результативностью действий каждого члена команды и соблюдением сроков работы, третий берёт на себя решение по дизайну маршрута; четвертый занимается идеей его продвижения; пятый оценивает элементы и несет ответственность за результат работы. Таким образом каждый член команды выполняет свои обязанности. После окончания индивидуальной работы необходимо встретиться, соединить работу в единое целое.

На третьем этапе происходит защита проекта, на которой представляют программу и маршрут тура, основные и дополнительные услуги и видеоролик для продвижения туристского продукта.

При использовании системы Scrum команда полностью самоорганизована, для разработки проекта обладает необходимыми навыками, все решается внутри команды, каждый член команды имеет специализированные знания, но ответственность лежит на команде в целом.

В последующие годы проектная деятельность продолжается на разных уровнях. Студенты выполняют проекты в парах, в больших и малых группах, индивидуальные проекты. Итогом является проект над выпускной квалификационной работой, в ходе которой выпускники демонстрируют свой уровень подготовленности к профессиональной деятельности, оценивают которую представители профессорско-преподавательского состава и работодатели, представляющие туристские и гостиничные организации региона.

Таким образом, в ходе проектной деятельности реализуются:

- социальные механизмы - личностные (индивидуально-психологические особенности студентов и преподавателей), групповые (особенности взаимодействия участников группы), институциональные (взаимодействие с вузом, туристскими и гостиничными организациями);

психологические механизмы: - рефлексия (осмысление опыта); интериоризация (усвоение социального опыта путем преобразования совместной деятельности в

индивидуальную).

Формируется профессиональная компетентность будущего специалиста в области туризма и гостеприимства, которая предусматривает: наличие специальных знаний, умений применить их в практической деятельности; владение способами совместной деятельности, сотрудничества, приемами профессионального общения; способность планировать деятельность, видеть проблемы и самостоятельно принимать решения; знание приемов активизации и управления клиентами; умение быстро перестраиваться в ответ на изменяющиеся условия, гибко реагировать на непредвиденные ситуации, не теряться в самых трудных и неожиданных ситуациях; владение приемами саморегуляции; готовность к профессиональному росту; наличие устойчивой профессиональной мотивации; способность самостоятельно приобретать новые знания и умения и использовать их в профессиональной деятельности [3, с.126]. Создаются условия для работы на туристских и гостиничных предприятиях специалистов готовых к творческой активности, социальному взаимодействию, ответственности, удовлетворяющих своей работой работодателей и способствующих развитию региона как туристской дестинации [2, с.86].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галигузова А.И. Психологические особенности общения студентов в сети Интернет как сфера социальных отношений // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 5-й всероссийской научно-практической конференции (заочной) с международным участием: 2-3 марта 2017 г. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2016. Том. Часть 2. – 418 с. – С. 109 – 115.
2. Плотникова В.С. Проектная деятельность в сфере подготовки бакалавров туризма. Школа будущего. – Москва, 2019. – Т.1 – С. 76–87.
3. Плотникова В.С., Заикина Е.Н. Формирование профессиональной компетентности студентов через использование деловых игр // Туризм и образование: исследования и проекты: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Петрозаводск, 2017. – С. 121 – 127.
4. Плотникова В.С., Колесникова Н.В. Система непрерывного туристского образования на примере Республики Карелия Непрерывное образование: XXI век. – Петрозаводск, 2019. – Вып. 26, №2. – С. 52 – 63.
5. Распертова С.Ю. Гармоничное общество и гармоничная культура как платформа формирования «китайской мечты» // Международный научно-исследовательский журнал. – 2013. – № 8 (15) Часть 4. - С. 63-67. - URL: <https://research-journal.org/culture/garmonichnoe-obshhestvo-i-garmonichnaya-kultura-kak-platforma-formirovaniya-kitajskoj-mechty/> (дата обращения: 24.06.2020).
6. Хорева А.В. Профессионально-ценностные ориентации выпускника вуза как молодого специалиста на рынке труда // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7. – № 2 (23) – С. 302–310.

EDUCATIONAL SPACE AS A SPHERE OF SOCIAL RELATIONS OF PARTICIPANTS OF EXCURSION PROCESS

© 2020

V.S. Plotnikova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department
of tourism

Petrozavodsk State University, Petrozavodsk (Russia), plotnikovaptz@mail.ru

УДК 159.9.072

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ САМООЦЕНКОЙ И УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ СТУДЕНТОВ В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ

© 2020

Д.В. Рожков, магистрант факультета психологии и педагогики
АНО ВО «Российский новый университет», Москва (Россия), rozhkov_dima@inbox.ru

Е.А. Антониани, магистрант факультета психологии и педагогики
АНО ВО «Российский новый университет», Москва (Россия)

К.Н. Ищук, магистрант факультета психологии и педагогики
АНО ВО «Российский новый университет», Москва (Россия)

В последнее время, все острее становится проблема преодоления стресса, в том числе в процессе обучения в ВУЗе [8; 10]. Многие из нас находятся под воздействием стресса повсюду: на работе, в транспорте и даже дома, в быту, и, каждая личность решает данную проблему по-своему [1; 2].

В психологии тема преодоления стресса изучается с разных аспектов, подходах и школ. В рамках данных направлений, существуют различные видения самой сущности предмета возникновения и преодоления непростых ситуаций. Проведено немало экспериментов, и получено достаточно много эмпирических данных, в ходе которых, можно выделить условия, возможности, ресурсы, с помощью которых можно преодолеть образовательный стресс.

На наш взгляд, больше всего внимания уделялось личностным ресурсам [3; 6; 11]. Так, известный американский психотерапевт, К.Роджерс считал, что человек, по сути, является сам себе психологом, и может опираться на собственные ресурсы. Психотерапевт в этом случае лишь направляет личность, создает такие условия, при которых человек познает себя, находит в себе же ресурсы и стремится к конгруэнтности, т.е. к внутренней гармонии.

Кроме К. Роджерса, многие другие гуманистические психологи поддерживали идею автономного начала личности. В 1937 г., Г. Оллпорт заметил, что мы стремимся преодолеть все более трудные задачи.

Затем, внимание ученых стали привлекать личностные характеристики. Какие качества помогают справиться, преодолеть трудную ситуацию, а какие наоборот, могут усугубить стресс и привести к дисфункциям, и даже угрозам жизни и здоровью личности. Так, Р. Маккрей провел исследование, в ходе которого выяснилось, что личности, имеющие высокий уровень нейротизма склонны к неадаптивному поведению в стрессовой ситуации, а именно: склонны обвинять себя, принимать желаемое за действительное и находиться в пассивном состоянии.

Исходя из вышесказанного, мы считаем, что на преодоление жизненных трудностей влияют как личностные характеристики, так и самооценка личности. Под самооценкой мы понимаем процесс и результат оценки себя, своих возможностей, результат сравнение себя с другими людьми.

Виды самооценки:

- 1) Самооценкой способностей и самооценкой личности в целом.
- 2) Общая, частная и конкретно-ситуативная самооценка.
- 3) Разного уровня: высокая, средняя, низкая.
- 4) Стабильная и плавающая.

Кроме того, на самооценку большое влияние имеет и фактор тревожных

переживаний. Под тревожными переживаниями в рамках данного исследования мы рассматриваем психическое состояние, в рамках которого личность находится в ожидании неблагоприятных событий, при этом испытывает психоэмоциональный и физиологический дискомфорт, подвергается навязчивым страхам и опасениям, многие из которых могут быть не связаны с объективной действительностью.

В детском, подростковом и юношеском возрасте тревожные переживания традиционно сопутствуют ситуациям экзаменов, во взрослом возрасте это может быть прохождение аттестации, подтверждение квалификации и т.д. [4; 5; 7; 9]

Тревожные переживания во взрослом возрасте характеризуют общую склонность личности воспринимать те или иные объекты, события окружающей действительности в качестве угрозы для целостности собственного «я», что оказывает влияние на уровень самооценки индивида.

Далее переходим к эмпирической части. Для изучения уровня тревожности нами была использована методика Спилбергера-Ханина. Тест представляет собой 2 оценочных шкалы из 20 пунктов в каждой. Одна шкала выявляет ситуативную тревожность, вторая шкала определяет личностную тревожность. В своем исследовании нам будет нагляднее рассматривать именно личностную тревожность, как фактор, влияющий или нет на самооценку личности.

Для изучения самооценки мы использовали методику исследования самооценки Дембо-Рубинштейна.

Методика основывается на непосредственном оценивании ряда личностных качеств и характеристик (здоровье, характер, способности, авторитет, умелость, внешность, уверенность в себе и собственных силах). Результаты вносятся в специальный бланк, на котором изображены семь линий фиксированной высоты (100 мм) с указанием низа, середины и верха шкалы. Участникам диагностики предлагается на вертикальных линиях отметить уровень развития у них отдельных качеств (знаком «-»), а также уровень желаемого развития того или иного качества (знаком «х»).

Выделяют четыре уровня самооценки:

Таблица 1 - Уровни самооценки

	Низкий	Средний	Высокий	Очень высокий
Уровень самооценки	Менее 45	45-59	60-74	75-100

В нашей работе мы изучили уровни тревожности и самооценки у 18 студентов 3 курса.

Результаты уровня самооценки студентов и показания нормы представлены ниже.

Из рисунка 1 видно, что в целом среди студентов доминирует средняя самооценка. Низкая самооценка присутствует у 4 испытуемых, что в дальнейшем может говорить о трудностях в преодолении стресса.

Далее мы провели диагностику уровня тревожности по методике Спилбергера-Ханина.

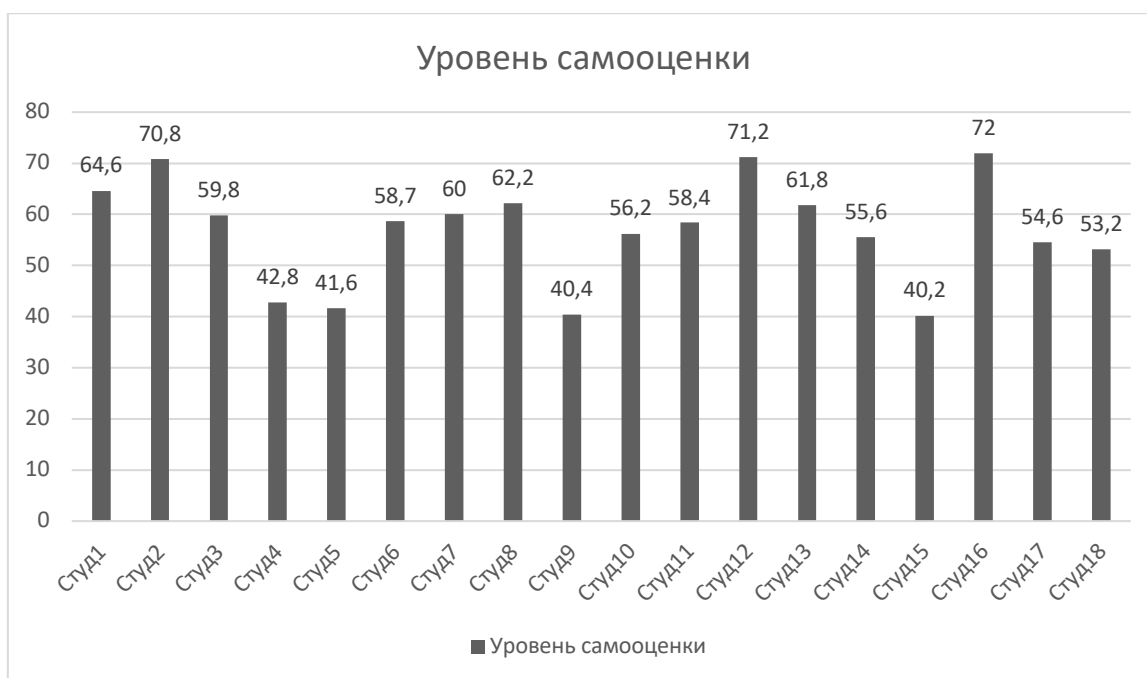


Рисунок 1 - Данные уровня самооценки студентов

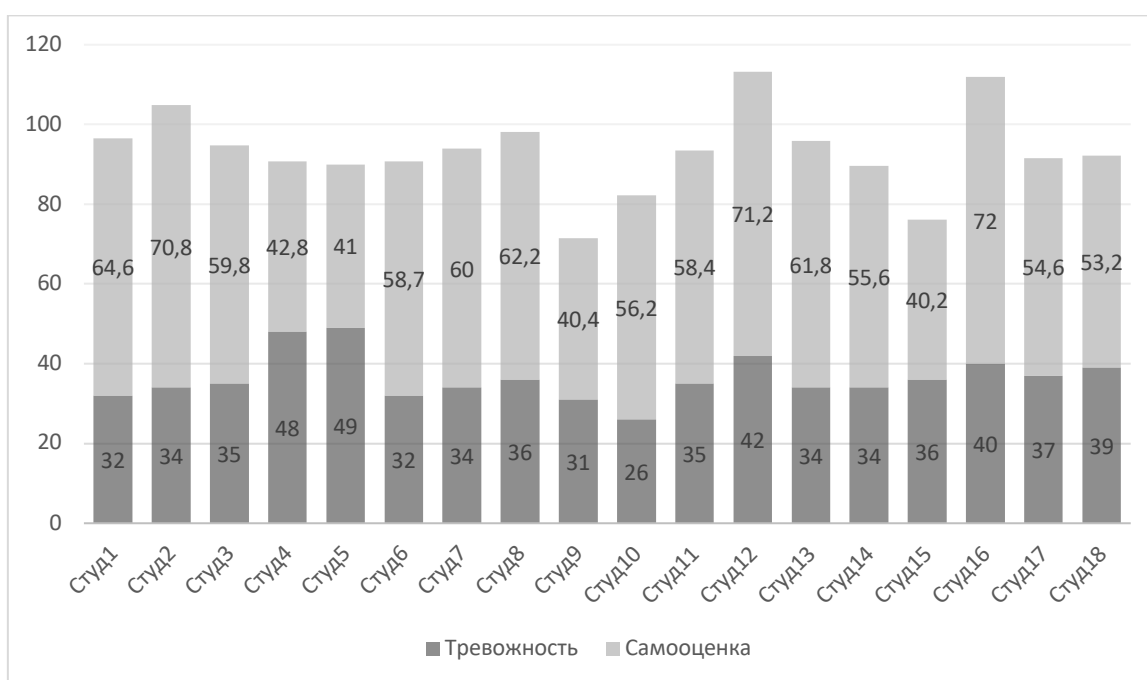


Рисунок 2 - Сводная диаграмма уровней тревожности и самооценки

Выделяют три уровня тревожности:

Таблица 2 - Уровни тревожности студентов

№	Уровень тревожности
1.	Низкий (меньше 30)
2.	Умеренный (31-45)
3.	Высокий (46 и выше)

По результатам исследования видно, что у четверых студентов выявлен высокий уровень тревожности и у этих же студентов отмечается низкий уровень самооценки.

Таким образом, в ходе исследования, нами было доказано, что взаимосвязь между самооценкой и уровнем тревожности существует, и, следовательно, средняя, или завышенная самооценка является одним из ресурсов по снижению тревожности и успешному преодолению трудных жизненных ситуаций, что наглядно демонстрируется на диаграммах

Так же мы разработали практические рекомендации для тех, у кого повышен уровень тревожности.

Для того чтобы снизить уровень тревожных переживаний, помимо обращения к психологу, можно использовать техники, направленные на релаксацию.

Релаксация - это навык, которому можно научиться, но для обучения необходима регулярная практика, чтобы тело могло запомнить принцип. Начинать практиковаться следует, когда вы находитесь в спокойном состоянии или уровень тревоги средний - любой навык сложно усвоить в состоянии чрезмерного напряжения, и релаксация не является исключением.

Одними из самых действенных техник релаксации являются дыхательные упражнения.

Когда человек испытывает тревожные переживания, дыхание учащается, чтобы сердце могло донести больше кислорода к разным частям тела, и таким образом «подготовить их к бою или побегу». Часто кажется, что воздуха не хватает, именно поэтому важно научиться дышать медленно.

Считайте до четырех, вдыхая, задержите дыхание на 1-2-3-4, медленно выдыхайте, считая до четырех, и снова задержите дыхание на 1-2-3-4.

Еще один способ справиться с тревожными переживаниями - изменить фокус внимания. Задача в том, чтобы перенести фокус внимания с внутренних симптомов (одышка, тремор, холод в конечностях, повышенное потоотделение, интенсивный румянец и пр.) на внешний мир или воображаемый объект.

Счет и наблюдение: например, сосчитайте все красные предметы вокруг (или синие, зеленые - цвет не имеет значения).

Воображение: можно представить себе любой приятный для вас предмет во всех его мельчайших деталях: размеры, цвет, формы.

Есть так же и мышечные техники. Для одной из них нужно сделать неглубокий вдох и на мгновение задержать дыхание. После резко напрягите все мышцы на несколько секунд, стараясь почувствовать напряжение во всем теле. При выдохе расслабьтесь. Данную последовательность следует повторить 3 раза.

Также некоторым людям помогает спорт: приседания, быстрый подъем по ступенькам - возможность «стряхнуть» тревогу с тела.

Техники релаксации - это та скорая помощь, которую человек может оказать себе в стрессовой ситуации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдурахманов Р.А. Социальная психология // Модуль 1. Социальная психология как наука и история ее развития. М: РОСНОУ, 2007. - 68 с.
2. Абдурахманов Р.А. Социальная психология // Модуль 3. Психология общения. -М.: РосНОУ, 2007. – 96 с.
3. Абдурахманов Р.А., Рожков Д.В. Самооценка, стремление к самореализации и успеваемость студентов в условиях цифровизации образования. - Человеческий капитал, 2019, S12-2 (132), - С. 405-415.

4. Автайкина Т.О. Контроль и оценивание в условиях личностно-ориентированного обучения // Начальная школа плюс до и после. – 2007. – №. 8. – С. 79-85.
5. Батколина В.В. Адаптация первокурсников к образовательной среде высшего учебного заведения. Высшее образование сегодня. 2018. № 3. С. 68-71.
6. Бороздина Л. В. Сущность самооценки и ее соотношение с Я-концепцией // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. - 2011. - № 1. - С. 54–66.
7. Зернов В. А., Лобанова Е. В. Негосударственные вузы как движущая сила развития высшей школы // Высшее образование сегодня. 2015. № 3. С. 2-8.
8. Лихачева Э.В., Огнев А.С. Персональные жизненные ориентиры студента как ведущий параметр индивидуальной образовательной траектории // Технологии построения систем образования с заданными свойствами. Материалы V-й Международной научно-практической конференции. МГГУ им. М.А. Шолохова. - М., 2014. - С. 110-112.
9. Смирнов А.В., Семенова И.В., Габдреев Р.В. Мотивы учебной деятельности студентов // Научно-образовательный потенциал молодежи в системе профессионального образования как основной ресурс нации. – Казань: РИЦ «Школа», 2007. – С.164-167.
10. Сукталиева Э.В. Системный подход к проблеме здоровьесбережения студентов//Современные наукоемкие технологии. - 2010. - № 10. - С. 131-134.
11. Феоктистова С.В., Кулева И.В. Исследование взаимосвязи индивидуально-типологических особенностей личности, механизмов психологической защиты и стратегий поведения личности в конфликте // Психология профессионала: личность, деятельность, организация: коллективная монография под ред. Т.А. Жалагиной и др. Тверь, 2014. С. 222-232.

THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-ESTEEM AND STUDENT ANXIETY IN STRESSFUL SITUATIONS

© 2020

- D.V. Rozhkov**, Master's student at the Faculty of Psychology and Pedagogy
Russian New University, Moscow (Russia), rozhkov_dima@inbox.ru
- E.A. Antoniani**, Master's student at the Faculty of Psychology and Pedagogy
Russian New University, Moscow (Russia)
- K.N. Ischuk**, Master's student at the Faculty of Psychology and Pedagogy
Russian New University, Moscow (Russia)

УДК 378.026.9:159.9

ТРЕНИНГ КРЕАТИВНОСТИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНО-РЕФЛЕКСИВНОГО КОМПОНЕНТА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

© 2020

А.А. Рябчиков, старший помощник начальника Центра организации научной работы и подготовки научно-педагогических кадров

*Военный учебно-научный центр Военно-воздушных Сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», Воронеж (Россия),
aryabchikoff@yandex.ru*

М.В. Петровская, кандидат психологических наук, доцент кафедры военно-политической работы

*Военный учебно-научный центр Военно-воздушных Сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», Воронеж (Россия),
mariana_g@mail.ru*

Одной из тенденций современного высшего военного образования является его гуманизация, подразумевающая наиболее полное раскрытие творческого потенциала личности. Формирование креативности и развитие творческой индивидуальности будущего офицера способствуют повышению его компетентности и профессионализма. Креативность как интегративное качество личности обеспечивает продуктивные преобразования в деятельности, позволяя удовлетворить потребность в исследовательской активности, а, следовательно, способствует развитию исследовательской культуры, ее креативно-рефлексивного компонента, проявляющегося в самостоятельном определении и творческом подходе к решению исследовательских проблем.

В современной педагогике креативность и креативные качества рассматриваются как сложный, многокомпонентный динамический феномен.

Так, Л.Г. Пузеп определяет креативные черты личности как «относительно устойчивые, но подверженные изменению психологические структуры, включающие такие составляющие, как находчивость, способность комбинировать, дивергентное мышление, свобода ассоциаций, креативная мотивация, креативная направленность, обеспечивающие успешность осуществления творческой деятельности человека в различных ситуациях» [8].

По мнению М.А. Холодной креативность может рассматриваться как «способность идти на разумный риск, умения преодолевать препятствия, это внутренняя мотивация, толерантность к неопределённости, готовность противостоять мнению окружающих» [10].

В исследованиях Е.Ф. Коломиец креативность трактуется как «многокомпонентное психическое образование, включающее в себя специфические когнитивные (вербально-образные, ассоциативные) и мотивационно-личностные (творческая позиция, любознательность, склонность к риску, сложность, воображение) параметры, актуализирующиеся в ситуации выбора стратегии самореализации личности» [7].

Л.А. Зацепилова, изучая особенности развития креативности в процессе учебной деятельности курсанта военного вуза, закрепляет ее «в структуре личности, определяя творческий стиль служебно-профессиональной деятельности будущего офицера, что проявляется в активном использовании профессионального опыта; умениях и

способностях находить новые приемы и разносторонние подходы к достижению цели; последовательно, четко и самостоятельно решать поставленную задачу при недостатке времени и исходных данных; прогнозировать последствия своих решений» [5].

Проблема развития креативности у курсантов исследуется достаточно давно (И.В. Возмилова, Г.В. Гавришина, О.В. Галаган, Г.Э. Григорьян, О.В. Еремчева, И.Л. Железняк, И.Н. Зайнулина, Э.В. Зауторова, О.Н. Овсянникова, Н.В. Степанов, И.С. Чистохина и др.), однако работ, рассматривающих креативность как источник и показатель исследовательской культуры курсантов, нам обнаружить не удалось. Кроме того, методики и приемы развития креативности в курсантских коллективах, на наш взгляд, не систематизированы, и как показывает опыт, используются ситуативно и неструктурированно, так как требуют значительных временных затрат и специальной подготовки преподавателей.

Одним из перспективных методов развития креативности, по мнению ряда специалистов, является тренинг [1-3, 6, 9 и др.].

Цель тренинга креативности заключается:

- в создании пространства для свободной творческой деятельности;
- в снижении негативных проявлений усталости и стресса;
- в улучшении качества межличностных взаимоотношений в научном коллективе;
- в развитии способности к нестандартному мышлению, в том числе и в научной сфере;
- в активизации индивидуального и коллективного творческого потенциала.

Целью настоящего исследования явилась оценка эффективности применения тренинга как средства развития креативности. Экспериментальную группу составили курсанты 1-5 курсов одного из военных вузов. Всего участвовало 58 курсантов.

Программа тренинга состояла из двух блоков.

Теоретический блок был направлен на приобретение участниками тренинга конкретных знаний в области развития креативности. Содержание теоретического блока было представлено следующими темами:

- «Понятие креативности, современные концепции креативности»;
- «Креативный процесс: структурные уровни, этапы креативного процесса»;
- «Барьеры креативности»;
- «Развитие творческого потенциала: психотехники креативного мышления, развитие интуиции, техники релаксации, групповые методы развития креативности»;
- «Образная креативность: понятие, основные параметры. Приемы генерации идей. Ментальные и концептуальные карты. Графические техники»;
- «Вербальная креативность. Технологии системного мышления. Приемы и способы генерирования идей».

Практический блок тренинга состоял из групповых занятий, организованных с использованием развивающих, коммуникативных, арт-терапевтических упражнений, направленных на развитие у курсантов способности к нетривиальным решениям, снижение ригидности, активизацию творческого потенциала.

На предварительном этапе была проведена диагностика творческих способностей по методике Х. Зиверта (рисунок 1).

Как видно на рисунке, высокий уровень находчивости (шкала Н) и нестандартности мышления (шкала Д) зафиксировать ни у кого из участников эксперимента не удалось. Показатели находчивости поровну разделились по среднему и низкому уровням, а показатели дивергентности большей частью расположились в зоне низкой

сформированности.

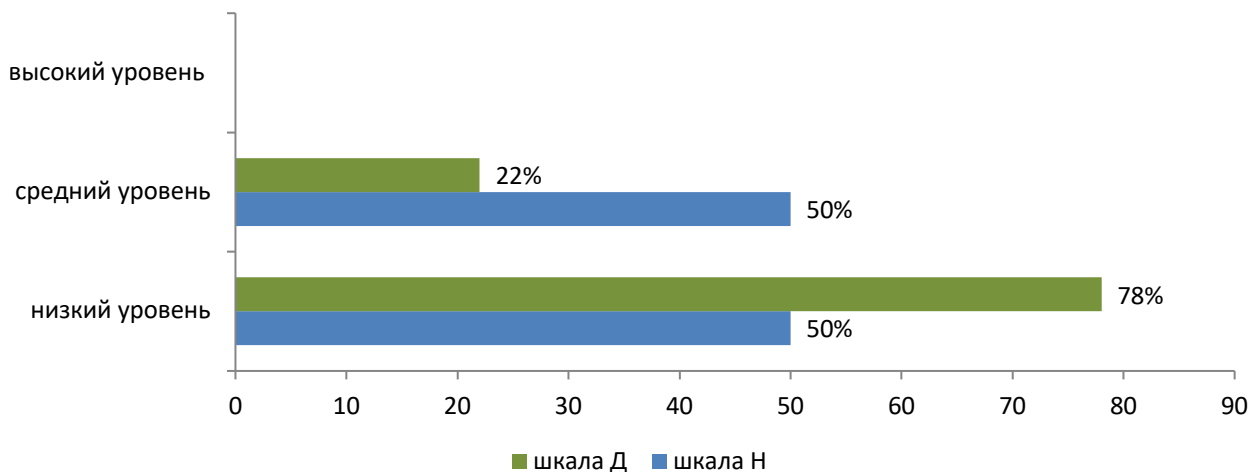


Рисунок 1 – Результаты фоновой диагностики уровня креативности у курсантов

Тренинг был рассчитан на 12 занятий, из расчета два занятия в неделю продолжительностью по 2 академических часа каждое.

Оценка эффективности тренинга креативности базировалась на качественном и количественном подходах. Качественный подход предполагал оценку участия в тренинге самими курсантами при помощи рефлексивных техник, а также анализ данных включенного наблюдения. Количественный подход был основан на использовании измерительного инструментария (методик и тестов, применяемых для оценки развития креативности).

Несмотря на мнение О.В. Галаган о малоэффективности применения тренингов креативности в подготовке курсантов [4], нами был выявлен ряд позитивных результатов.

По результатам опроса, тренинг оказал существенное влияние на психоэмоциональное состояние его участников (рисунок 2). Респондентами отмечалось снижение тревожности при решении нестандартных и сложных задач, повышение интереса к исследовательской деятельности, мотивации к саморазвитию.

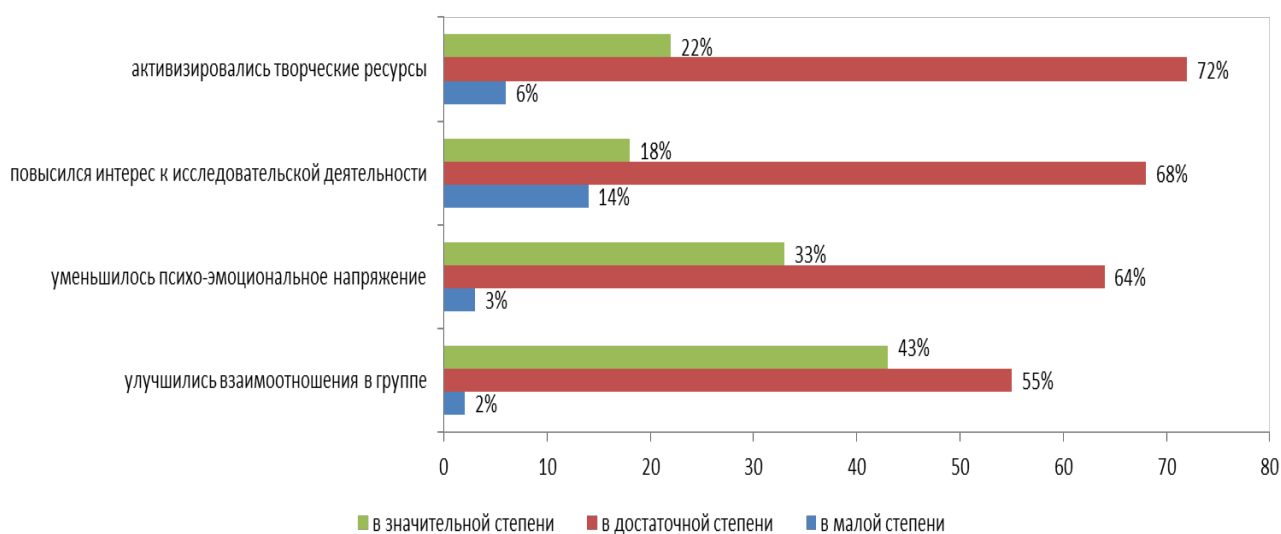
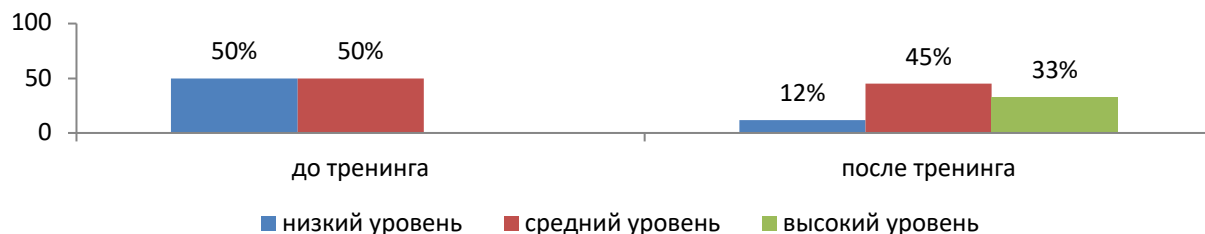


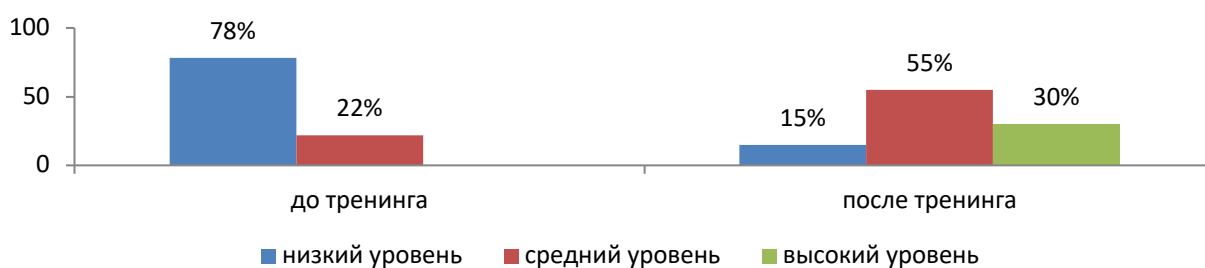
Рисунок 2 – Ответы курсантов на вопрос «В какой степени повлиял тренинг креативности на Ваши профессионально-личностные характеристики?»

Кроме того, всеми было отмечено улучшение межличностного взаимодействия как между курсантами – участниками тренинга, так и между курсантами и их научными руководителями.

Эффективность тренинга была подтверждена и результатами тестовой диагностики (рисунок 3).



а) шкала Н



б) шкала Д

Рисунок 3 – Результаты диагностики уровня креативности у курсантов до и после тренинга

Как видно на рисунке, наблюдается позитивная динамика оцениваемых показателей. Как по шкале находчивости, так и по шкале дивергентности получены результаты, характеризующие уровень креативности курсантов как высокий (33% и 30% соответственно). Кроме того, за счет снижения результатов, относящихся к низкому уровню, выросли показатели среднего уровня сформированности творческих способностей.

Анализ результатов включенного наблюдения позволил отметить, что в ходе проведения эксперимента у курсантов – участников тренинга возросла творческая активность, отражающая уровень самостоятельности в преобразовании идей и нахождении связи между ними. Являясь внутренним ресурсом исследовательской культуры, творческая активность способствовала формированию исследовательской грамотности, раскрытию ценностных ориентаций, отражающих творческие интересы и исследовательские мотивы, развитию умений творческого осмысления результатов исследовательских изысканий.

Подводя итог, можно утверждать, что тренинг креативности является эффективным средством развития творческих способностей курсантов, формирования у них позитивной мотивации к научно-исследовательской деятельности, условием стимулирования развития исследовательской культуры как профессионально важного качества военного специалиста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адушкина К.В. Тренинг креативности как средство повышения уровня адаптации студентов первокурсников к условиям обучения в вузе / Сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции «Личность в современном мире». Екатеринбург: УГПУ, 2014. С. 11-16.
2. Быкова А.В. Роль тренинга креативности в развитии параметров самоактуализации личности студентов // Вестник Башкирского университета. 2008. Т. 13. № 4. С. 1109-1112.
3. Быкова А.В. Тренинг креативности как средство развития самоактуализации личности студентов // Сибирский психологический журнал. 2008. №29. С. 19-22.
4. Галаган О.В. Основные психолого-педагогические методы повышения эффективности креативности у военных инженеров // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2009. № 2 (42). С. 184-188.
5. Зацепилова Л.А. Развитие креативности курсантов при изучении гуманитарных дисциплин в высшем военно-учебном заведении: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2011. 22 с.
6. Каченя Г.М. Тренинг креативности как фактор творческого развития студентов / Сборник материалов региональной научно-практической конференции «Художественная культура в профессиональном образовании: стратегии развития и организации». Челябинск: ЧГИК, 2009. С. 143-148.
7. Коломиец Е.Ф. Креативность как фактор выбора стратегии самореализации личности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2010. 28 с.
8. Пузеп Л.Г. Развитие креативных черт личности студентов в процессе профессиональной подготовки в педагогическом вузе: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Омск, 2007. 22 с.
9. Трескина О.В. Тренинг креативности как средство развития научного творчества / О.В. Трескина, М.В. Курносина, И.В. Верховинская // Проблемы развития территории. 2009. Вып.1(53). С. 77-82.
10. Холодная М.А. О природе творческих способностей // Психологический журнал. 2002. Т.23. №5. С. 126-128.

CREATIVITY TRAINING AS A MEANS OF DEVELOPING REFLEXIVE-CREATIVE COMPONENT OF RESEARCH CULTURE MILITARY UNIVERSITY CADETS

© 2020

A.A. Ryabchikov, Senior Assistant to the Head of the Center for the Organization of Scientific Work and Training of Scientific and Pedagogical Personnel

*Military and air academy of a name of professor N.E. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin,
Voronezh (Russia), aryabchikoff@yandex.ru*

M.V. Petrovskaya, candidate of psychological sciences, Associate Professor of the Department of Military-Political Work

*Military and air academy of a name of professor N.E. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin,
Voronezh (Russia), mariana_g@mail.ru*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА СТУДЕНТОВ КАК РЕСУРС ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

© 2020

М.С. Селимханов, старший преподаватель кафедры менеджмента
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», Грозный (Россия),
depart951@gmail.com

В современном обществе формируется социальный запрос, связанный с повышением качества высшего образования. Работодатели выдвигают требования к практико-ориентированности содержания образования. Абитуриенты обращают внимание на возможности самореализации, их родители – на условия подготовки к самостоятельному функционированию выпускника в профессиональном сообществе. Представители общественности говорят о необходимости воспитания активной личности, действующей в интересах общества и государства. Все это – аспекты качества современного университетского образования.

Формализация данных требований нашла отражение в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования. В частности, в данных стандартах сформулированы требования к результатам образования, которые образуют компетентностную модель выпускника университета. Среди данных компетенций присутствуют универсальные компетенции, которые связаны с усвоением личностью социально-профессионального опыта. Формирование данных компетенций, по замыслу разработчиков стандартов, поддерживается создаваемыми условиями и отражается в содержании образования. При этом выбор способов освоения предложенных компетенций становится педагогической задачей.

В свою очередь, педагогическая мысль констатирует значимость практического опыта для развития личности и освоения профессионально-значимых способов деятельности. В самом общем виде, согласно методологическим идеям Л.С. Выготского [1], усвоение социально-культурного опыта является одной из ведущих функций образования. Социальный опыт как личностно-профессиональное качество представляется учеными в виде совокупности практически освоенных ценностей, знаний, умений, способов конструктивного взаимодействия с субъектами окружающей социальной и профессиональной среды [2]. Следовательно, освоение социального опыта непосредственно связано с достижением образовательных задач, и его стоит рассматривать как значимый элемент содержания образования. Результаты эмпирических исследований показывают, что социальная значимость осваиваемой профессии во многом влияет на познавательную мотивацию и стиль учебной деятельности студента. Возможность практической апробации полученных знаний и умений помогает обрести уверенность в применении знаний, подтвердить убежденность в правильности сделанного профессионального выбора и т.д.

Данные социально-педагогические основания поддерживает идею о том, что совершенствование социального опыта студентов требует осознания значимости и повышения качества образовательной и социокультурной среды университета. Причем социальная и образовательная составляющие данной среды рассматриваются как интегративный ресурс повышения качества образования. Так, например Л.А. Зятева, рассматривает социокультурную среду, как пространство социального и образовательного взаимодействия, а также как интегративный фактор личностного становления студента [3].

Влияние среды реализуется при условии включения студентов в разнообразные формы деятельности. Т.А. Шульгина пишет о синергичном взаимодействии норм, факторов и субъектов социального взаимодействия, в ходе которого осуществляется освоение профессиональных компетенций и социализация студента [4]. Включение в социальные отношения также служит способом повышения эффективности данного процесса. Т.е. социокультурная среда важна не сама по себе, а как средство социально-профессионального развития студентов. В рамках данной среды вхождение студента в социальные отношения осуществляется естественными, недирективными способами осуществления и освоения социальных практик. Как отмечает М.Н. Бурмирова социальная практика представляет собой вид деятельности, связанный с приобретением позитивного социального опыта на основе реального социального взаимодействия [5].

Можно отметить существование тенденции к расширению практики социального взаимодействия студентов, выходу ее за рамки образовательной деятельности. Студенты активно стремятся к освоению различных социальных практик. Конечно, такая социально-активная деятельность существовала достаточно давно: это трудовые студенческие отряды, привлечение студентов к воспитанию детей в качестве вожатых, субботники, спортивные мероприятия, конкурсы талантов, профсоюзная деятельность. Многие из этих форм актуальны и сегодня. Однако стоит говорить о существенных изменениях в структуре данной активности. Современные студенты проявляют большой интерес именно к тем социальным практикам, которые будут наиболее востребованы в будущей профессиональной деятельности. Можно сделать вывод, что организация функционирования современных профессионально-ориентированных социальных практик в социокультурной среде университета будет способствовать повышению привлекательности и качества образования в плане расширения возможностей самореализации студентов в период обучения.

В научной литературе можно найти педагогическое обоснование и обобщение опыта применения социальных практик, которые можно рассматривать не только как частный положительный опыт, но и как обобщенные технологии, которые вполне можно применить в образовательных организациях разных типов и видов. Преимуществом данных форм является то, что они привлекательны для студента, не требуют привлечения существенных внешних ресурсов, основаны на социальном взаимодействии и направлены на освоение определенного опыта.

К одной из самых перспективных технологий стоит отнести социальный проект. Например, Л.В. Ишкова, отмечает, что социальный проект является достаточно сложным видом проектирования, поскольку предполагает создание социально значимого для окружающей социокультурной среды продукта [6]. Данная деятельность требует от студента решения новых задач, освоения умений социальной коммуникации, приобретения опыта решения практических задач. Студент, в ходе такой деятельности осваивает новые для него компетенции, или совершенствует те, которые считает наиболее целесообразными в плане личностного развития. Социальное проектирование нельзя представить вне командной работы, а значит решение задач будет связано с получением опыта социальной коммуникации в коллективе, осознанием ответственности и т.д.

Масштаб такого социального проекта может быть различным. В качестве социального проекта можно рассматривать включение в добровольческую волонтерскую деятельность по разным направлениям. В данном случае студент получит возможность осуществления взаимодействия со студентами разных вузов. Социальные проекты могут реализовываться как значимый вид деятельности на уровне университета или факультета.

Например, помощь детскому дому или конкретному ребенку, организация концерта в поддержку социально-значимой идеи. В этом случае во взаимодействие включаются студенческие коллективы, задачи обеспечения профессиональной направленности таких проектов становятся более очевидными. Также социальные проекты можно рассматривать как учебные задания. Наиболее актуальными такие задания будут для студентов гуманитарных направлений подготовки, такие профессии как педагог социальный работник можно рассматривать как социально-ориентированные. Однако для направлений подготовки, связанных с управленческой деятельностью, социальные проекты также являются одним из видов профессиональной активности. Рассмотрение такой деятельности на примере конкретного проекта, нашедшего свою реализацию в социокультурной среде университета, будет значительно способствовать совершенствованию социального опыта студентов.

Исследователь Л.В. Даль, наряду с социальным проектированием, обращает внимание на такие социально-педагогические технологии как социальное сотрудничество и партнерство [7]. Исследователь указывает на то, что использование данных технологий, опирается не только на социально-значимые, но и на личностные мотивы. Соответственно, освоенный опыт не ограничивается приобретением практических навыков, он связан с осознанием значимости профессиональных ценностей, рефлексивного опыта. Данные элементы социального опыта трудно реализовать в других формализованных способах учебной деятельности.

Сотрудничество также может значительно обогатить субъект субъектные формы взаимодействия преподавателя и студента в рамках профессиональной подготовки. Эти технологии, используя преимущества организованного социального взаимодействия, могут использоваться в учебной и внеучебной работе как средство совершенствования социального опыта. Например, в качестве такой формы деятельности можно рассматривать такой формат организации деятельности как «Точка кипения». Это открытое развивающее пространство, функционирующее в социально-культурной среде университета, организованное для совместной работы над научно-прикладными и социальными проектами.

Таким образом, задача совершенствования социального опыта студентов обуславливается социальным запросом, отражается в нормативных документах, регламентирующих организацию высшего образования. Возможности реализации данной задачи поддерживаются методологическими и теоретическими идеями педагогической науки. Совершенствование социального опыта стоит рассматривать как средство социально-профессионального развития студентов. Тенденция расширения представленности современных социальных практик в социокультурном пространстве университета свидетельствует об интересе студентов к данному виду социальной активности. Деятельность по их осмыслению, организационной и педагогической поддержке, в свою очередь, становится ресурсом совершенствования условий, расширения возможностей и повышения качества образования в университете.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Психология. Москва: Апрель пресс: ЭКСМО-пресс, 2000. 1008 с.
2. Кравцов В.И., Григорьева О.Н. Социальный опыт личности как философско-педагогический феномен // Вестник ОГУ. 2013. № 5 (154). С. 57-61.
3. Зятева Л.А. Социокультурная среда как основа социально-ориентированной деятельности образовательной организации // Вестник БГУ. 2016. № 1 (27). С. 351-355.

4. Шульгина Т.А. Социокультурная среда вуза как объект управления // Высшее образование в России. 2015. № 1. С. 132-136.

5. Бурмистрова М.Н. Социальные практики как ресурс профессиональной подготовки педагогов // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 6. С. 47-53.

6. Ишкова Л.В. Социальное проектирование в опыте студентов - будущих социальных работников // Вестник СибГИУ. 2016. № 4 (18). С. 55-57.

7. Даль Л.В. Социально-педагогический потенциал волонтерской деятельности студентов в реализации социально значимых проектов // МНКО. 2012. № 2. С.32-35.

IMPROVEMENT OF SOCIAL EXPERIENCE OF STUDENTS AS A RESOURCE FOR IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION AT THE UNIVERSITY

© 2020

M.S. Selimkhanov, senior lecturer of the Department of management
Chechen state University, Grozny (Russia), depart951@gmail.com

УДК 37.01

СИТУАЦИЯ САМОИЗОЛЯЦИИ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID 19 В ПОНИМАНИИ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

© 2020

Е.А. Сорокоумова, доктор психологических наук, профессор кафедры
психологии труда и психологического консультирования
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,
Москва (Россия), ea.sorokoumova@mpgu.su

Е.Б. Пучкова, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии труда
и психологического консультирования
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,
Москва (Россия), eb.puchkova@mpgu.su

Пандемия COVID 19 и последующая ситуация вынужденной самоизоляции представляют собой абсолютно новые, нетипичные для восприятия и понимания обстоятельства, которые необходимо осознать и выстроить конструктивные способы существования. В современных условиях каждому человеку важно определить своё отношение к новой социальной ситуации и понять специфику происходящих перемен.

В связи с актуальностью данной проблемы в апреле 2020 года научно-исследовательской группой Московского педагогического государственного университета было осуществлено комплексное исследование понимания ситуации самоизоляции студентами и преподавателями, осуществляющими образовательный процесс с данными группами студентов в режиме самоизоляции. Основная цель исследования - выявить особенности понимания ситуации самоизоляции в период пандемии коронавируса и найти соответствие или расхождение в параметрах понимания между студентами и преподавателями. В качестве теоретического основания исследования использовалась концепция самопознания, изложенная в работах Е.А.Сорокоумовой [1].

Научно-исследовательской группой разработан опросник «Понимание ситуации самоизоляции в период пандемии Covid 19», содержащий 15 закрытых вопросов. Вопросы равномерно распределены по трем шкалам: шкала 1. «Понимание ситуации

самоизоляции», шкала 2. «Понимание себя в ситуации самоизоляции», шкала 3. «Понимание особенностей взаимодействия и общения в ситуации самоизоляции». Шкалы опросника суммируются в «Интегративный показатель понимания ситуации самоизоляции», имеющий распределение на низкий, средний, высокий уровень. Подробное описание опросника содержится в статье «Студенты в период пандемии COVID 19: понимание ситуации самоизоляции» [2].

В конце марта 2020 года была сформирована специфическая выборка: студенты (72 чел.) и их преподаватели (38 чел.). В выборку вошли студенты гуманитарных направлений подготовки и преподаватели вузов г.Москвы (Московский педагогический государственный университет) и г.Самары (Самарский государственный университет). Студенты: мужской пол – 47% человека, женский пол - 53%, возраст от 18 до 25 лет. Преподаватели: мужской пол – 30%, женский пол - 70%; возраст: 23-30 лет – 10%, 31-40 лет – 25%, 41-50 лет – 34%, 51-60 лет – 17%, свыше 60 лет – 14%.

Опрос проводился анонимно с помощью анкеты в Google-форме. Респондентам предлагалось ответить на вопросы по следующей инструкции: «Просим вас принять участие в опросе относительно самоизоляции. Под самоизоляцией понимаются различные ограничительные меры для населения, вводимые правительством на определённый срок для борьбы с распространением пандемии COVID 19. Прочитайте утверждение и выберите ответ (да, не знаю, нет)».

Результаты анкетирования прошли первичную количественную обработку и анализ с помощью методов математической статистики (количественный анализ с использованием непараметрического критерия U Манна-Уитни; коэффициента ранговой корреляции Спирмена).

Первичная количественная обработка показала, что по шкале 1 «Понимание ситуации самоизоляции» 79% студентов и 81,8 % преподавателей показали высокий уровень понимания ситуации самоизоляции (рис. 1).



Рисунок 1 - Результаты респондентов по шкале 1 «Понимание ситуации самоизоляции»

Полученные данные позволяют говорить о том, что большинство студентов и преподавателей согласны с необходимостью самоизоляции и считают её эффективным способом предупреждения заболеваемости Covid 19. Поиск значимых различий по U-критерию Манна-Уитни показал отсутствие значимых различий, следовательно, обе группы одинаково понимают сущность и необходимость самоизоляции.

По шкале 2 «Понимание себя в ситуации самоизоляции» 74% студентов и 84,1%

преподавателей присутствует высокий уровень (рис. 2).

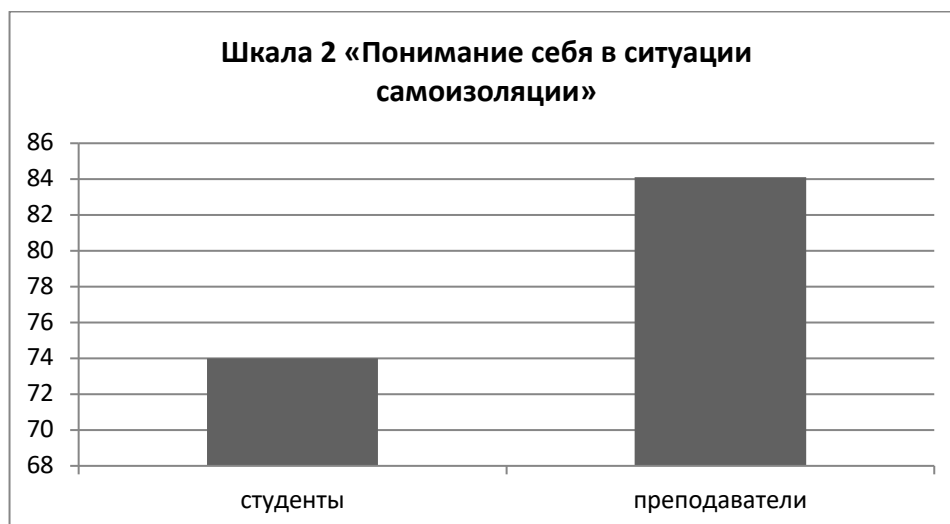


Рисунок 2 - Результаты респондентов по шкале 2 «Понимание себя в ситуации самоизоляции»

Наибольшую выраженность получили ответы студентов и преподавателей о повышении профессионального и культурного уровней; понимания себя как положительного результата, появившегося в период вынужденного карантина. Значимые различия между группами отсутствуют, следовательно, для студентов и преподавателей в одинаковой степени был полезен опыт понимания себя.

По шкале 3 «Понимание особенностей взаимодействия и общения в ситуации самоизоляции» 65% студентов и 63,6% преподавателей присутствует средний уровень с тенденцией к высокому (рис. 3).

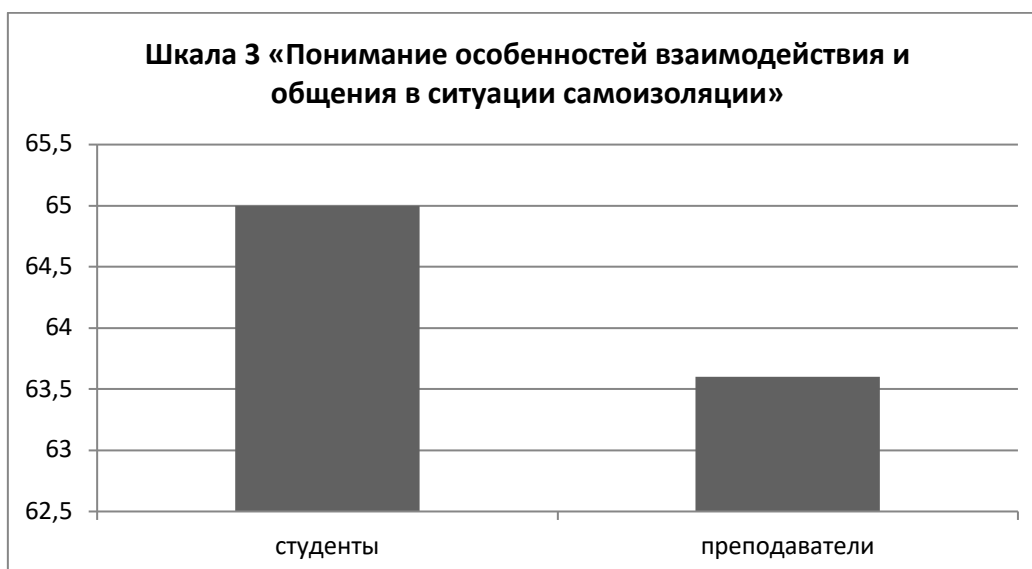


Рисунок 3 - Результаты респондентов по шкале 3 «Понимание особенностей взаимодействия и общения в ситуации самоизоляции»

Наибольший процент респондентов отметили понимание ценности общения с родными и друзьями и увеличение количества и роли общения в ситуации самоизоляции. Между студентами и преподавателями по шкале 3 отсутствуют значимые различия.

Интегральный показатель как совокупность результатов по трём шкалам у студентов находится на среднем уровне с тенденцией к высокому, у преподавателей – на высоком уровне. По уровню интегрального показателя не установлены значимые различия.

Корреляционный анализ результатов анкетирования с помощью t-критерия Стьюдента показал наличие значимых связей между шкалами в каждой группе выборки. Установлены одинаковые корреляционные связи в группе студентов и в группе преподавателей между шкалой 1 «Понимание ситуации самоизоляции» и шкалой 2 «Понимание себя в ситуации самоизоляции». Это означает, что чем выше понимание респондентами необходимости самоизоляции, тем больше происходит понимание происходящих перемен в своем внутреннем «Я» в ситуации самоизоляции.

Таким образом, студенты и преподаватели обладают одинаковым, достаточно высоким уровнем понимания всей совокупности элементов в ситуации самоизоляции: понимают необходимость самоизоляции, развивают свой профессиональный и культурный потенциал, стремятся к общению и взаимодействию с родными и друзьями. Стремление современной молодежи к общению и его специфика, анализировалась нами ранее [3], в качестве основной тенденции развития общения выделялось постоянное возрастание количества интернет-общения. Данная тенденция усилилась в ситуации самоизоляции, т.к. большинство студентов отметили увеличение количества общения с помощью интернет-технологий.

Следует отметить практическую значимость установленных корреляционных связей – взаимозависимость между пониманием сущности самоизоляции и усилением самопознания в новой социальной ситуации вынужденной самоизоляции. Отметим важность роста самопознания, понимаемого как процесс получения знаний о самом себе путём выделения себя среди других людей, идентификация и обособления себя от других на основе сравнения себя с ними и с самим собой в прошлом, настоящем и отдалённом будущем [2]. Тенденция усиления самопознания, на наш взгляд, является позитивной и способствующей личностному росту, как студентов, так и преподавателей.

Проведенный анализ позволяет сформулировать основные тенденции оказания психологической помощи студентам и преподавателям в период окончания пандемии и последующий за ним период: а) персонализированная информационно-психологическая поддержка; б) предоставление возможностей для профессионального и культурного роста; в) расширение спектра и возможностей для коммуникаций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сорокоумова Е.А. Самопознание в структуре профессиональной подготовки современного учителя // Вестник Московского государственного областного университета. 2016. № 4. С. 12.
2. Сорокоумова Е.А., Чердымова Е.И., Пучкова Е.Б., Темнова Л.В. Студенты в период пандемии COVID-19: понимание ситуации самоизоляции // Научное обозрение. Серия 1. Экономика и право. 2020. № 3 (COVID-19 и мобильность). С. 196-205.
3. Сорокоумова Е.А., Пучкова Е.Б., Молостова Н.Ю. Анализ взаимосвязи коммуникативных компетенций студентов и интернет-общения // Нижегородское образование. 2018. № 1. С. 11-15.

SITUATION OF SELF-ISOLATION DURING THE COVID 19 PANDEMIC IN THE UNDERSTANDING OF STUDENTS AND TEACHERS

© 2020

E.A. Sorokoumova, Ph.D., Professor of The Department of Labor Psychology
and Psychological Counseling.

Moscow Pedagogical State University, Moscow (Russia), ea.sorokoumova@mpgu.su

E.B. Puchkova, Ph.D., Head of the Department of Labor Psychology
and Psychological Counseling

Moscow Pedagogical State University, Moscow (Russia), eb.puchkova@mpgu.su

УДК 37.01

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СТРЕССОУСТОЧИВОСТИ У БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ КАК ОДНОГО ИЗ КЛЮЧЕВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ

© 2020

М.Ш. Таова, магистрантка 1 курса факультета социальных технологий и туризма

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», Майкоп (Россия),

milanataova97@mail.ru

М.Э. Паатова, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы
и туризма факультета социальных технологий и туризма

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», Майкоп (Россия),

mpaatova@mail.ru

Современные рыночные отношения, а также весьма нестабильная обстановка как в России, так и во всем мире, оказывает существенное влияние на то, что очень большое число людей оказываются в весьма трудных жизненных ситуациях. К таким категориям населения относятся сироты, жертвы насилия, беженцы, инвалиды, люди, которые по определенным причинам потеряли работу или жилье. Не вызывает сомнений тот факт, что все они без исключения нуждаются в различной помощи – материальной, физической, моральной и др. Следовательно, на сегодняшний день все более востребованной и актуальной становится такая специальность, как «Социальная работа».

В рамках современной научной литературы в качестве основной цели осуществления социальной работы целесообразно рассматривать оказание государственной поддержки и помощи различным категориям граждан, в первую очередь социально-незащищенным – детям, пенсионерам, молодым, многодетным и неполным семьям, инвалидам, беженцам, сиротам и т. д.

По мнению отечественного специалиста Костиной Е.Ю. и Орловой Н.А., успешное достижение обозначенной цели возможно при последовательном и комплексном решении следующих взаимосвязанных задач: 1) развитие волевых качеств и индивидуальных способностей подопечных; 2) просвещение населения в вопросах получения социальной помощи – бесплатных юридических консультаций, льгот и т. д.; 3) содействие в гармонизации отношений между подопечными и окружающим миром; профилактики социально нежелательных и деструктивных явлений путем пропаганды ЗОЖ, диспансеризации, популяризации физической культуры, прививочных кампаний и т. д.; 4) проведения научных и научно-практических мероприятий для социальных работников [2].

Далее, по нашему мнению, целесообразно представить краткую характеристику личностных и профессиональных качеств социального работника, так как наличие/отсутствие тех или иных качеств оказывает существенное влияние на успешность работы данного специалиста.

Что касается личностных качеств социального работника, то по мнению Росляковой С.В., в первую очередь от социального работника требуются эмоциональная устойчивость, спокойствие, так как ему приходится работать с людьми, оказавшимися в сложном материальном, психологическом состоянии. Также к желательным чертам характера социального работника стоит отнести: любовь к людям и желание им помогать; высокий уровень самоконтроля; толерантность; способность к коллективной работе; чувство справедливости; находчивость; честность; щедрость; терпимость к критике; отсутствие брезгливости.

В исследованиях автора также отмечается, что профессиональная деятельность социального работника требует наличия базовых знаний в области: психологии; медицины; коррекционной работы; социальной педагогики; конфликтологии [5].

Требования, которые на сегодняшний день предъявляются к деятельности социальных работников, подробно сформулированы в образовательных и профессиональных стандартах.

В социальной работе, согласно профессиональному стандарту, «Специалист по социальной работе» (утвержден приказом министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 22.10.2013 № 571н) должен обладать такими качествами, как проявлять вежливость, чуткость, внимание, быть ответственным и следовать в работе принципам гуманности, обладать выдержкой, проявлять терпение к клиенту и учитывать их физическое и психологическое состояние, справедливости, объективности и доброжелательности, а также соблюдать профессионально-этические требования к деятельности специалиста по социальной работе.

В профессиональном этическом кодексе социального работника России (Принят Межрегиональной ассоциацией работников социальных служб 22 мая 1994 г.) рассматриваются следующие профессиональные качества: 1) стиль. Специалист социальной работы должен поддерживать высокие нравственные стандарты своего поведения, исключая какие-либо уловки, введение кого-либо в заблуждение, несправедливые действия, четко различая заявления и действия, сделанные им как частным лицом и как представителем профессии; 2) компетентность и профессиональное совершенствование. Специалист социальной работы должен приложить все усилия к тому, чтобы оставаться специалистом-экспертом в своей профессиональной деятельности и в выполнении своих профессиональных обязанностей; 3) честность. Специалист социальной работы должен сопоставлять свои поступки с высшими стандартами профессиональной честности; 4) конфиденциальность и сохранение тайны. Сотрудник социального учреждения обязан хранить тайны клиентов и не распространять информацию [6].

Следовательно, целесообразно рассуждать о том, что современный социальный работник должен обладать следующим набором профессиональных качеств, обеспечивающих успешность его трудовой деятельности: стрессоустойчивость, коммуникабельность, аккуратность, организованность, сдержанность, честность, справедливость. Чтобы вызвать доверие своих клиентов социальный работник должен обладать такими качествами, как целеустремленность, трудолюбие и ответственность. Качества личности социального работника во многом определяют успешность его

взаимодействия с клиентом и являются необходимым условием его профессиональной пригодности.

В ряде исследований отечественных специалистов (Перминовой Т.С., Стремилевой О.В., Соколовой Т.Б., Митрохиной Т.И. и др.) в качестве одного из наиболее актуальных и значимых на сегодняшний день профессиональных качеств будущего социального работника рассматривается стрессоустойчивость ([3], [4]).

Если в широком смысле, под стрессоустойчивость принято подразумевать определенный комплекс черт характера индивида, позволяющие ему оставаться здоровым и эффективным даже при больших нагрузках [4], то в узком смысле – под профессиональной стрессоустойчивостью, в частности, стрессоустойчивостью социального работника, по мнению Митрохиной Т.И., следует рассматривать совокупность свойств личности, позволяющих сотрудникам социальных учреждений переносить значительные нагрузки, а также обеспечивающих оптимальное, успешное достижение цели в сложной эмотивной обстановке, обусловленной особенностями профессиональной деятельности [3].

Согласно данным эмпирических исследований, проведенных Самойловой Т.А., основными причинами возникновения профессионального стресса в трудовой деятельности социальных работников являются следующие: значительный уровень стресса, обусловленный работой с документацией; высокий уровень психоэмоциональной нагрузки, связанный с работой с клиентами и ограниченным количеством времени на выполнение поставленных задач [6].

На практике специалисты при изучении стрессоустойчивости социальных работников зачастую процесс диагностики делят на два этапа: 1 этап – исследование общего уровня стрессоустойчивости социальных работников; 2 этап – исследование факторов, на которые оказывает непосредственное влияние стрессоустойчивость.

В рамках первого этапа используются такие методики, как «Диагностика состояния стресса» (К. Шрайнер), «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин), «Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации» (Холмс и Раге) и др. На втором этапе целесообразно проводить такие методики, как «Интегральная удовлетворенность трудом» (Н.П. Фетискина), методика определения направленности личности – «Ориентационная анкета» (Б. Басс), методика диагностики уровня эмпатии (В.В. Бойко) [4].

Полученные результаты посредством качественного проведения обозначенных методик должны послужить базой руководству социальных учреждений для разработки дальнейших действий, направленных на последовательное и эффективное решение такой проблемы, как формирование стрессоустойчивости у социальных работников. По нашему мнению, данный вопрос является проблемой для социальных учреждений, потому что оказывает непосредственное влияние на качество работы персонала, а также на обеспеченность учреждений социальными работниками (уровень текучести кадров).

Так, для обеспечения эффективного формирования стрессоустойчивости у социальных работников, по мнению Арутюнян А.А., целесообразно на постоянной основе с персоналом социальных учреждений проводить комплекс следующих мероприятий:

- 1) организация образовательных лекций на такие темы, как: «Социально-психологические аспекты развития стрессоустойчивости социальных работников», «Стрессоустойчивость и механизм ее формирования», «Использование копинг-стратегий и копинг-ресурсов в процессе преодоления стресса», «Методы психогигиены и

саморегуляции», «Общение с трудными клиентами», «Методы снятия стресса в течение трудового дня»;

2) проведение различных тренингов, направленных на развитие эмоциональной устойчивости и саморегуляции, коммуникативной компетентности и, непосредственно, стрессоустойчивости социальных работников;

4) стимулирование труда социальных работников, проведение конкурсов, выплата материальных поощрений;

5) формирование благоприятных условий для осуществления профессиональной деятельности;

6) проведения бесед, конференций, семинаров и др. [1].

Но, по нашему мнению, очень важно проводить постоянную работу не только с уже работающими специалистами социальных служб, но и уделить особое внимание формированию стрессоустойчивости еще во время подготовки студентов по направлению подготовки бакалавриата 39.03.02 «Социальная работа». То есть, на работу в социальные учреждения будут устраиваться специалисты, имеющие необходимый уровень стрессоустойчивости – понимающие всю сложность предстоящей работы и умеющие успешно справляться с различными стрессовыми ситуациями, которые могут возникать.

Каким образом наиболее эффективно и рационально осуществлять формирование стрессоустойчивости у будущих социальных работников как одного из ключевых профессионально значимых качеств? По мнению специалистов, формирование стрессоустойчивости у социальных работников должно происходить поэтапно, а не стихийно. Сначала осуществляется повышение уровня осознания личностных особенностей, а затем изменение взаимодействия личностных и субъектно-деятельностных образований в структуре стрессоустойчивости студентов – будущих социальных работников.

Следовательно, процесс формирования стрессоустойчивости должен реализовываться на протяжении всего образовательного процесса студентов по направлению подготовки бакалавриата 39.03.02 «Социальная работа». На практике это может быть осуществлено как включением соответствующих разделов в структуру определенных учебных дисциплин, как и введением отдельной учебной дисциплины «Стресс и стрессоустойчивость в профессиональной деятельности социального работника». По своему содержанию мероприятия в составе данной дисциплины аналогичны и представленным выше мероприятиям, направленным на развитие стрессоустойчивости у социальных работников. Это и образовательные лекции, раскрывающие различные аспекты стресса и стрессоустойчивости в деятельности социального работника; тренинги, направленные на развитие эмоциональной устойчивости и саморегуляции, коммуникативной компетентности стрессоустойчивости будущих социальных работников; проведения бесед, конференций, семинаров.

Также в рамках исследования проблемы формирования стрессоустойчивости у будущих социальных работников как одного из ключевых профессионально значимых качеств, нами разрабатывается технология формирования стрессоустойчивости у будущих социальных работников – студентов Адыгейского государственного университета, факультета социальных технологий и туризма, по направлению подготовки 39.03.02 «Социальная работа». Данная технология направлена на разработку конкретных мероприятий в области профилактики возникновения профессиональных стрессов в работе будущих сотрудников социальной службы. Целью технологии является

обучение будущих социальных работников эффективной борьбе с возникновением стрессов в их будущей профессиональной деятельности. Технология включает в себя следующие этапы: диагностический, формирующий, заключительный. Для каждого этапа определены специфические задачи, решение которых позволяет перейти на следующий этап. На данный момент реализуется теоретический подэтап диагностического этапа, направленный на сбор, изучение и проведение подробного анализа всей необходимой научной и статистической информации по теме исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутунян А.А. Стрессоустойчивость как профессиональная компетенция работника социальной службы // Молодой ученый. – 2016. – № 15.1 (119.1). – С. 56-60.
2. Костина Е.Ю. Подготовка бакалавров социальной работы в современном образовательном пространстве / Е.Ю. Костина, Н.А. Орлова // Сборник статей «Специфика профессиональной деятельности социальных работников», Нижний Новгород. – 2015. – С. 531-535.
3. Митрохина Т.И. Стрессоустойчивость социальных работников: теоретико-практический аспект // В сборнике: Педагогика и психология как ресурс развития современного общества Материалы XI Межд. научно-практической конференции, посвященной 70-летию кафедры психологии РГУ имени С. А. Есенина. – 2019. – С. 146-149.
4. Перминова Т.С. Современные методы профилактики стресса в деятельности социального работника / Т.С. Перминова, О.В. Стремиллова, Т.Б. Соколова // Научно-техническое и экономическое сотрудничество стран АТР в XXI веке. – 2019. – Т. 2. – С. 336-340.
5. Рослякова С.В. Профессионально-личностные качества специалистов по социальной работе: результаты теоретического и эмпирического исследования // Вестник ЧГПУ. – 2017. – № 8. – С. 136-141.
6. Самойлова Т.А. Профессиональные требования к социальному работнику и их оценка // Сборник статей: «Цивилизация знаний: российские реалии». – 2018. – С. 439-444.

FEATURES OF STRESS TOLERANCE FORMATION IN FUTURE SOCIAL WORKERS AS ONE OF THE KEY PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES

© 2020

M.Sh. Taova, 1st year master's student of the faculty of social technologies and tourism
Adygei state University, Maikop (Russia), milanataova97@mail.ru

M.E. Paatova, doctor of pedagogical Sciences, Professor of the Department of social work
and tourism, faculty of social technologies and tourism
Adyghe state University, Maikop (Russia), mpaatova@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРАВОВЫМ НОРМАМ С
ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

© 2020

Л.В. Туркаева, старший преподаватель кафедры истории и права
ФГБОУ ВО «Грозненский государственный нефтяной технический университет имени
академика М.Д. Миллионщикова», Грозный (Россия), *pedagogy_kafedra@mail.ru*

Применение правовых норм для регулирования социальных отношений является условием успешного и устойчивого развития современного общества. Это положение признается абсолютным большинством общественных деятелей и научным сообществом. Однако наличие института права не является исчерпывающим основанием для его успешного функционирования. Важное значение имеет осознание и принятие человеком соответствующих правовых норм как смысловой основы при проектировании своего поведения в окружающей социальной реальности. Когда речь идет о будущем учителе общеобразовательной школы, то в числе осваиваемых им общепрофессиональных компетенций на передний план выдвигаются умения уверенного применения правовых норм в различных условиях и обстоятельствах педагогической деятельности. Более того, учитывая усиливающийся правовой нигилизм в подрастающей среде, следует говорить о такой функции будущего учителя, как популяризация правового поведения среди обучающихся. На этом основании делается вывод о необходимости и целесообразности в процессе профессиональной подготовки в педагогическом вузе формировать у студентов ценностное отношение к правовым нормам.

Прежде всего, отметим, что в научной литературе термин «ценностное отношение к правовым нормам» встречается крайне редко. Подчеркивая ценностный аспект правоприменительной практики, авторы в основном обращаются к термину «правовая культура». Правовая культура и особенности ее формирования в процессе профессиональной подготовки студентов исследуются М.С. Джамиевой, Е.И. Максименко, М.Н. Киреевым, О.Н. Репиной, Т.И. Цыгановой и др.

Так, например, М.С. Джамиева определяет понятие правовой культуры педагога, который осуществляет педагогическое взаимодействие с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей [1]. Соответственно знание правовых норм, регулирующих данный аспект социального поведения, и умение их применять составляет стержневую основу правовой культуры данного специалиста. Автор также подчеркивает роль и значение гуманизма, культуры и этики гражданско-профессионального поведения, которые, собственно, и определяют специфику проявления правовой культуры в системе взаимодействия с детьми-сиротами.

Е.И. Максименко в правовой культуре студентов, помимо знаниевого, деятельностного и рефлексивного компонента, выделяет ценностное отношение к правовым нормам. Обнаруживается это, по мнению автора, в умении студентов осмысленном применении правовых знаний и умений в практике профессиональной деятельности [2].

Отличительной особенностью трактовки правовой культуры у М.Н. Киреева является выделение «правового творчества» [3]. Он полагает, что правовые ценности в единстве со специфической правовой деятельностью и способностью демонстрировать правовое творчество наиболее точно описывают сущность правовой культуры

современной молодежи.

О.Н. Репина исследует правовую культуру педагога дошкольной образовательной организации. При этом он делает акцент на такие качества, как знание и уверенное применение отечественных и зарубежных правовых норм, которые закрепляют права ребенка. Важным, по ее мнению, является знание педагогов семейного, трудового и гражданского законодательства. Кроме того, носитель правовой культуры, с точки зрения автора, должен символизировать собой субъекта «правопослушной профессиональной деятельности и повседневной действительности» [4, с. 10].

Т.И. Цыганова в правовой культуре специально выделяет такой ее аспект, как правомерное поведение, то есть поведение, основанное на применении правовых норм. Кроме того, в прочтении правовой культуры она также делает акцент на творческой самореализации личности как субъекта правоприменительной деятельности [5].

Мы исходим из того, что ценностное отношение к правовым нормам представляется как внутриличностное образование. Будущие педагоги как его носители не только владеют формальными представлениями о правовых нормах, но знают и понимают особенности их применения или реализации в общеобразовательной организации. Такие знания поддерживаются осознанием будущими педагогами замысла устанавливаемых правовых норм и правил, их назначение в осуществлении регулирования общественных отношений вообще и отношений участников образования в частности.

Особое значение в толковании ценностного отношения к правовым нормам мы относим аксиологической функции. Именно она дает возможность определить образцы и правила поведения, которые являются признанными и социально значимыми. При этом делается акцент и на понимании будущих педагогов регулятивной функции ценностного отношения, которая находит воплощение в осознании существующих возможностей и ограничений при осуществлении различных видов педагогических функций. Также обращается внимание на организующую функцию ценностного отношения к правовым нормам. Эта функция выступает определяющей при оформлении позиции будущих педагогов, которым предстоит выполнять роль субъекта правовых отношений в общеобразовательной организации.

Понимание будущим педагогом специфики применения правовых норм в общеобразовательной практике предполагает наличие достаточно глубоких представлений не только о собственных правах, обязанностях и полномочиях, но, прежде всего, правовых основаниях трудовых отношений с работодателем и взаимодействия с различными участниками образования. Особое внимание, конечно же, уделяется специфике взаимодействия будущего педагога с обучающимися и их родителями, характер которые в последние года заметно изменился. Совершенно очевидно, что формирование такого рода представлений обуславливает различного рода эмоционально окрашенные оценки в части применения норм права. Такого рода состояния, сопряженные со способностью будущих педагогов обнаруживать смыслы правоприменительной деятельности, расширяют толкование ценностного отношения к правовым нормам.

Потенциально существует различные механизмы и ресурсы для формирования у будущих педагогов ценностного отношения к правовым нормам. Абсолютное большинство из них функционируют в плоскости интеграции учебно-профессиональной и самообразовательной деятельности студентов. Мы полагаем возможным для этого использовать ресурсы проектной деятельности. Справедливо считается, что проектные технологии способствуют становлению и развития способностей студентов определять

правовые проблемы, задействовать для их решений нормативно-правовые знания. Проектная деятельность является определяющей и в плане формирования нормативно-правовой регуляции деятельности обучающихся. В рамках проектных заданий студенты овладевают важной практикой правоприменительной деятельности.

Педагогический потенциал проектной деятельности достаточно хорошо изучен в научной литературе, в том числе и с точки зрения формирования у студентов правовых знаний и умений [6-8]. Авторы указанных исследований, в частности, подчеркивают роль проектной деятельности в совершенствовании правовых знаний студентов. По их убеждению, выполнение различного рода социальных проектов способствует формированию внутреннего отношения студентов к правовым нормам и правоприменительной практике. Отдельные авторы также говорят и о становлении у студентов позитивного отношения к правоохранительным организациям. Важным является вовлечение студентов в проектную деятельность и с позиции выработки у них желания по осуществлению пропаганды правового поведения. Эта позиция особенно ценна для организации проектной деятельности будущих учителей.

В практике проектной деятельности студентов, обучающихся по направлениям подготовки «Педагогическое образование», мы предлагаем различные темы проектов: «Принципы реализации норм права в профессиональной педагогической деятельности в общеобразовательной организации», «Содержание, методы и приемы правового просвещения детей и подростков», «Компетенции педагога общеобразовательной организации при осуществлении защиты прав школьников», «Содержание и особенности реализации прав и обязанностей современных школьников», «Правовые основания взаимодействия учителя с родителями обучающихся» и т.п.

Практика показывает, что вовлечение студентов в разработку образовательных проектов заметно влияет на их самостоятельность, в том числе в части расширения и углубления базовых знаний в области права и правоприменения. Многие студенты обращаются к различным источникам информации, в частности, официальным сайтам, содержащим правовую информацию. Участие в образовательных проектах положительно сказывается на расширении арсенала их правовых знаний, умении методически правильно применять правовые знания в различных условиях предстоящей педагогической деятельности. Результаты эмпирического исследования показали, что включение в состав педагогической работы со студентами образовательных проектов положительно отражается на повышении у них уровня ценностного отношения к правовым нормам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Джамиева М.С. Формирование правовой культуры педагогов воспитательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2009. № 12. С. 46-49.
2. Максименко Е.И. Освоение студентом педагогического знания в процессе формирования правовой культуры: дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2008. 164 с.
3. Киреев М.Н. Роль молодежных объединений в формировании правовой культуры студентов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 102. С. 195-199.
4. Репина О.Н. Формирование правовой культуры педагогов дошкольного образования: дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2008. 244 с.
5. Цыганова Т.И. Педагогические условия формирования правовой культуры

студента: дис. ... канд. пед. наук. Саранск, 2006. 197 с.

6. Баширов Д.А. Проектная деятельность библиотек по формированию правовой культуры подростков: дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2017. 287 с.

7. Бичан Н.В. Формирование профессионально-правовой культуры будущих специалистов помогающих профессий. Калининград, 2015. 158 с.

8. Лопанова А.П. Формирование ценностного отношения к нормам права бакалавра по направлению подготовки «Туризм»: дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2019. 201 с.

FORMATION OF STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY VALUE ATTITUDE TO LEGAL NORMS USING PROJECT ACTIVITIES

© 2020

*L.V. Turkayeva, Senior lecturer of the Department of history and law
Grozny State Oil Technical University named Academician M.D. Millionshchikovy,
Grozny (Russia), pedagogy_kafedra@mail.ru*

УДК 378

ВОЛОНТЁРСКИЕ ПРАКТИКИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

© 2020

*Т.Х. Хаджимурадова, старший преподаватель кафедры теории
и технологии социальной работы
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», Грозный (Россия),
ippkro@gmail.com*

Профессиональная подготовка будущих бакалавров социальной работы предполагает формирование компетенций, необходимых для осуществления социально-технологической деятельности. В структуре образовательного процесса предусмотрено наличие учебных дисциплин, производственных практик, способствующих формированию соответствующих компетенций. При этом можно констатировать факт, что будущие бакалавры испытывают затруднения при освоении практико-ориентированных способов работы. Кроме того, на производственной практике будущий бакалавр осваивает лишь часть таких компетенций, которые не всегда связаны с реальным общением, взаимодействием с субъектами оказываемой помощи. В этом плане возможности образовательного процесса имеют определенные ограничения.

Вместе с тем, современные научные исследования свидетельствуют о том, что образовательный процесс в университете следует рассматривать как систему взаимосвязанных процессов. Основной образовательный процесс сопровождается формами внеучебной деятельности, организацией досуга, мероприятиями здоровьесберегающей направленности. Современные формы внеучебной деятельности рассматриваются не только как способ организации досуговой занятости, но и как ресурс личностного и профессионального развития студента. Традиционные формы внеучебной работы (просветительские и досуговые мероприятия, конкурсы, формы дополнительного образования эстетической и спортивной направленности, студенческие трудовые отряды) хоть и остаются актуальными, не всегда отвечают социальным и профессиональным запросам студентов. Все больше студенты обращают внимание на современные профессионально-ориентированные формы внеучебной деятельности.

В этом плане, набирающее популярность волонтерское движение, представляет большой интерес как форма и направление внеучебной деятельности будущих бакалавров. Причем данная форма работы не является принципиально новым, чуждым российскому менталитету видом деятельности. Традиции добровольчества, интернационализма, наставничества, шефства в разные времена были положительными чертами развития российского общества. В современной России эта идея нашла отклик именно в молодежной среде. Если говорить о социальной значимости волонтерского движения, то оно направлено на повышение гражданской активности и социальной ответственности молодежи. Неслучайно эта форма работы активно поддерживается на федеральном уровне, формируются региональные волонтерские практики.

Волонтерская деятельность привлекательна для самих студентов, которые получают широкий круг общения, возможность участвовать в мероприятиях регионального и федерального значения, проявить активность не только в учебной деятельности. Так, А.В. Ермилова и И.А. Исакова рассматривают волонтерскую деятельность как возможность расширения социальных контактов, подготовку к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности [1]. Кроме того, такая деятельность является доступной и демократичной. Для участия в мероприятии в качестве волонтера нет необходимости проявлять продвинутое умение в области обучения, спорта или искусства. Достаточно желания и инициативы в оказании самых простых видов помощи различным категориям граждан: обучающимся школьникам, воспитанникам детских домов, пенсионерам, студентам (которым требуется адаптация в российской образовательной среде) и т.д.

Вместе с тем в русле идей целостности системы университетского образования трудно переоценить значение волонтерских практик для формирования профессионально важных качеств будущих бакалавров социальной работы. В последнее время в научной периодике появилось множество публикаций, осмысливающих опыт волонтерской деятельности. Часть таких публикаций посвящена вопросам изучения потенциала волонтерской деятельности для профессионально-личностного развития студентов.

Так Р.У. Арифудинова, Т.К. Беляева, Л.В. Белогорская рассматривают волонтерские практики в педагогическом аспекте, как способ развития личностных ресурсов студентов, активизации когнитивной, эмоциональной волевой сфер ценностной сфер будущего специалиста [2]. И.Ю. Рассохина, Е.В. Аршинова, М.А. Билан отмечают значимость волонтерской деятельности для формирования общекультурных и общепрофессиональных компетенций [3].

Ряд исследователей фактически рассматривают волонтерские практики как элемент структуры профессиональной подготовки студентов. Так, например, Н.И. Горлова утверждает, что разнообразие волонтерских практик можно использовать в качестве средства профессионализации, исходя из особенностей предполагаемого вида деятельности и направления подготовки студента [4]. Т.е. студент не ограничен видами деятельности, не требующими высокой квалификации. Он вполне способен оказывать элементы профессиональной помощи. Например, будущие юристы участвуют в функционировании бесплатных юридических консультационных центров, будущие психологи могут помогать в проведении диагностики, будущие специалисты социальной работы могут привлекаться к работе с населением и т.д.

С этой точки зрения весьма современным является мнение А.А. Кузнецовой и А.А. Соловьевой о значимости волонтерской деятельности для представителей социально-ориентированных профессий [4]. Таких как педагоги, социальные работники, психологи, врачи, юристы. Волонтерская деятельность для студентов данных

направлений подготовки формирует установку на социально-ориентированную деятельность, дает опыт доброжелательного общения.

Выводы данных исследований подтверждают предположение о том, что волонтерские практики можно рассматривать как социально-ориентированный вид деятельности в структуре профессиональной подготовки будущих бакалавров социальной работы. Идея интеграции учебной и внеучебной деятельности студентов таким образом реализуется в доступных для образовательных организаций, управляемых формах.

В этом случае возможно проследить преемственность формируемых профессиональных компетенций и личностных качеств в учебной и внеучебной работе. Во-первых, студент получает возможность формирования профессиональных ценностей и мотивов деятельности социального работника на основе погружения в профессиональную среду и формирования собственного отношения к элементам данной среды. Во-вторых, формируются профессионально-значимые качества: критическое и рефлексивное мышление, коммуникативные умения, навыки командной работы, моральная ответственность, исполнительская дисциплина и т.д. В-третьих, в процессе волонтерской деятельности студент получает практический опыт реализации профессиональных знаний и умений и общения.

С организационной точки зрения волонтерская деятельность интересна управляемостью и практико-ориентированностью. Курирование данной деятельности осуществляется ответственными лицами, администрации, кураторами внеучебной работы, представителями студенческого самоуправления. Расширяются социальные контакты и партнерские связи университета. На основе партнерства можно определить приемлемые для образовательной организации направления и формы волонтерской деятельности. Возможно организовать учет студентов, желающих участвовать в волонтерской деятельности. Таким образом, осуществляется поддержка волонтерских практик. Студент не предоставлен сам себе, он действует в составе организованной группы. Такой группой могут служить волонтерские отряды, получающие задания от единого координационного центра. Кроме того, студент получает возможность освоить виды профессионально-ориентированной практической деятельности. В отдельных случаях при существенной заинтересованности студента, его работу в волонтерских организациях можно связать с содержанием производственной практики и направлениями учебно-исследовательской работы.

Как уже было отмечено, волонтерская деятельность, кроме прочих преимуществ, достаточно интересна и привлекательна для будущих бакалавров своим профессионально-ориентированным содержанием, возможностями самореализации и комфортным способом включения в данный вид деятельности. Общественное признание чувство значимости осуществляемой работы, сопричастность общему делу создают необходимый благоприятный психологический фон для успешного осуществления порученной деятельности. Кроме того, такая деятельность не будет рутинной или неинтересной, ведь студент включается в нее в инициативном порядке в соответствии с принципом добровольности. В ходе осуществления волонтерской деятельности не развивается тревожность по поводу возможной ошибки. В данном случае можно рассчитывать на помощь коллектива. Возникает понимание значимости развития личностных характеристик: самоорганизации, самоконтроля, самодисциплины, исполнительская дисциплина, личная и социальная ответственность.

Итак, волонтерские практики можно рассматривать как современную актуальную

форму внеучебной работы и социальный фактор профессионального становления будущих бакалавров социальной работы. При этом, она представляет существенный ресурс для формирования профессионально-личностных качеств студентов. В структуре профессиональной подготовки будущих бакалавров социальной работы волонтерские практики выступают как способ интеграции учебной и внеучебной деятельности при условии их целенаправленного использования и системной организации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ермилова А.В., Исакова И.А. Специфика волонтерской деятельности в современной России: региональные практики // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2017. №4. С. 48-57.
2. Арифудинова Р.Ю., Беляева Т.К., Белогорская Л.В. Волонтерская деятельность как условие профессионального становления будущего педагога // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №59-3. С. 24-27.
3. Рассохина И.Ю., Аршинова Е.В., Билан М.А. Волонтерская деятельность как средство формирования профессионально значимых компетенций студентов вуза // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. №2 (26). С. 114-121.
4. Горлова Н.И. Современные тенденции развития института волонтерства в России // Вестник Костромского государственного университета. 2017. №3. С. 77-80.
5. Кузнецова А.А., Соловьева Н.А. Динамика психологических характеристик личности студента в процессе профессионально-ориентированной волонтерской деятельности // Образование и наука. 2018. №7. С. 128-146.

VOLUNTEERING ACTIVITIES IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE BACHELORS OF SOCIAL WORK

© 2020

T.H. Hajimuradova, Senior lecturer of the Department of Social Work Theory and Technology
Chechen State University, Grozny (Russia), ippkro@gmail.com

УДК 37.01

ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИНФОРМАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

© 2020

А.Г. Черных, доктор технических наук, профессор, заведующий кафедры металлических и деревянных конструкций

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет», Санкт-Петербург (Россия)

Д.В. Нижегородцев, ассистент кафедры металлических и деревянных конструкций
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет», Санкт-Петербург (Россия), mdvd0d@yandex.ru

А.Е. Кубасевич, ассистент кафедры металлических и деревянных конструкций
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет», Санкт-Петербург (Россия)

В.В. Цыгановкин, магистрант
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет», Санкт-Петербург (Россия)

Технология информационного моделирования зданий – или BIM (Building Information Modeling) – была разработана для повышения эффективности управления строительными проектами. Под данной технологией понимается процесс коллективного создания и применения информации об объекте, технологии информационного моделирования используются за основу при принятии решений на всем протяжении жизненного цикла здания – проектирования, строительства, эксплуатации и его реконструкции/сноса.

Одно из основных назначений BIM-модели здания – создание и выпуск проектной и рабочей документации в увязке с основными разделами по ПП 87 «О составе разделов проектной документации и требованиях к их содержанию». Применение 3D-моделей позволяет избежать коллизий, ошибок при проектировании. Необходимо подчеркнуть, что за счет широкой автоматизации технологических процессов управление строительными проектами посредством BIM-технологий может дать экономию времени на проектирование вплоть до 20% и снизить себестоимость объекта на 15-20% за счет отсутствия ошибок в проекте [1-4].

Одним из барьеров для внедрения ТИМ в деятельность строительных и проектных организаций является недостаток квалифицированных кадров [5, 6]. Уже опытные проектировщики не всегда готовы сменить инструмент, используемый для проектирования. Подготовка молодых специалистов сталкивается с трудностями, такими как [7]:

- недостаточное количество дисциплин, посвященных изучению ТИМ;
- малое число специалистов, обладающих необходимыми знаниями о технологии информационного моделирования и навыками преподавания одновременно;
- консервативная программа обучения в ВУЗах;
- неразвитая техническая база.

Для решения этих проблем в Санкт-Петербургском государственном архитектурно-строительном университете практикуется кейсовый метод обучения как практикоориентированный способ подготовки молодых специалистов в тесном

сотрудничестве с отраслевыми партнерами. Преимущества и польза кейсового метода давно известны российским и мировым исследователям и педагогам [8]. Основные принципы кейс-метода в обучении:

- 1) индивидуальный подход к каждому студенту;
- 2) максимальное предоставление свободы в обучении;
- 3) обеспечение студентов достаточным количеством наглядных материалов, которые касаются задач;
- 4) освобождение студента от большого объема теоретического материала;
- 5) концентрация лишь на основных положениях;
- 6) обеспечение доступности преподавателя для студента, который должен иметь возможность в любое время обратиться к нему;
- 7) акцентирование внимания на развитии сильных сторон студента [9].

Основываясь на вышеназванных принципах, университет применяет технологии командного междисциплинарного обучения и создает модель работы реального проектного коллектива.

С 2017 года такие соревнования приобрели формат так называемых ВМ-Чемпионатов. Основной целью данного мероприятия является приобретение компетенции по информационному моделированию у студентов, а также привлечение организаций для подготовки будущих кадров, которые будут востребованы в ближайшем будущем.

В рамках ВМ-Чемпионата студенты работают в командах, включающих архитектора, конструктора, инженеров инженерных сетей, а также ВМ-координатора, сметчика. Комплексная оценка работ участников производится по критериям, разработанным коллективом авторов из профессорско-преподавательского состава СПбГАСУ. Пример критериев и порядок оценки работ приведены в [10]. Это позволяет участникам в полной мере ощутить специфику работы в проектной группе со специалистами других направлений.

До чемпионата для подготовки заинтересованных студентов преподавателями СПбГАСУ проводятся дополнительные вечерние курсы. По мере обучения студенты переходят от ознакомительного до продвинутого уровня во владении прикладными программами и уже на практике (непосредственно на ВМ-чемпионатах) демонстрируют полученные навыки.

В Таблице 1 приведена выдержка из понедельного плана занятий для студентов по компетенции КР (Конструктивные решения).

Таблица 1

Количество учебных недель / занятия	Содержание занятия
Первая неделя – 2 занятия (одно ознакомительное)	<i>Создание и настройка проекта. Пользовательский интерфейс</i>
Вторая неделя – 2 занятия	<i>Создание информационной модели</i> Общие команды редактирования: перемещение, копирование, разворот; создание массивов, зеркальное отражение и т.д. Моделирование основных элементов
Третья неделя – 2 занятия	<i>Введение в разработку семейств и редактор семейств</i> Введение в разработку семейств и редактор семейств.
Четвертая неделя – 2 занятия	<i>Настройка графики для всего проекта по умолчанию (Управление). Настройка видимости/графики для конкретного вида (Вид).</i>

Пятая неделя обучения – 2 занятия	<i>Настройка графики аннотаций. Маскировка. Подготовка документации, Формирование листов. Принцип создания спецификаций.</i>
Шестая и седьмая неделя обучения – 4 занятия	<i>Работа с железобетонными элементами. Оформление арматурных чертежей марки КЖ. Армирование</i>
Восьмая неделя обучения – 2 занятия	<i>Совместная работа, экспорт в расчетный ПК Лира-САПР, Idea Statica 8.</i>

Выводы:

1. Применение BIM-технологий за счет широкой автоматизации дает значительную экономию времени при проектировании, снижаются трудозатраты и соответственно стоимость проектирования. За счет уменьшения числа ошибок и коллизий снижается себестоимость всего объекта на 15-20%. Однако в России имеется недостаток квалифицированных кадров, владеющие инструментами ТИМ.
2. Для подготовки студентов, владеющих ТИМ, в СПбГАСУ применяется кейсовый метод, симулирующий совместную работу смежных разделов. Предварительно происходит обучение во внеучебное время для ознакомления с инструментами ТИМ.
3. Такой подход к обучению позволяет студентам поднять свою квалификацию и изучить новые инструменты проектирования, тем самым повышая свою конкурентоспособность в проектной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумов Р.Г., Наумов А.Е., Зобова А.Г. Преимущества, инструменты и эффективность внедрения технологий информационного моделирования в строительстве // Вестник Белгородского гос. технол. ун-та им. В.Г. Шухова. 2017. № 5. С. 171–181. DOI: 10.12737/article_590878fb8be5f0.72456616.
2. Селютина Л.Г. Управление жизненным циклом объекта капитального строительства на основе современной технологии информационного моделирования (BIM) // BIM-моделирование в задачах строительства и архитектуры: материалы Всерос. науч.-практ. конф. СПб.: СПбГАСУ, 2018. С. 3–8.
3. Гримитлин А.М., Денисихина Д.М. Энергетическое моделирование – инструмент повышения энергоэффективности зданий // BIM-моделирование в задачах строительства и архитектуры: материалы Всерос. науч.-практ. конф. СПб.: СПбГАСУ, 2018. С. 93–97.
4. Гинзбург А.В. Информационная модель жизненного цикла строительного объекта // Промышленное и гражданское строительство. 2016. № 9. С. 61–65.
5. Уровень применения BIM в России. Отчет об исследовании // Конкуратор, 2019 г.
6. Барьеры в развитии цифровой экономики в субъектах Российской Федерации // Аналитический центр при Правительстве Российской Федерации, 2019 г.
7. Семенов А.А. Интеграция концепции BIM в учебный процесс строительных вузов // BIM-моделирование в задачах строительства и архитектуры: материалы Всерос. науч.-практ. конф. 29–30 марта 2018 года. С. 207–211.
8. Гладкова М.Н., Кутепов М.М., Лунева Ю.Б., Трутанова А.В., Юсупова Д.М. Технология кейс-обучения в подготовке бакалавров // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 6. С. 21-25.
9. Красикова Е.Н., Калашова А.С. Кейс-метод как инновационный метод обучения в дополнительном профессиональном образовании // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. 2016. № 29. С. 211-218.

10. Черных А.Г., Нижегородцев Д.В., Кубасевич А.Е., Цыгановкин В.В. Проектирование и расчет строительных конструкций с применением технологий информационного моделирования // Вестник гражданских инженеров, 2020. № 3 (80). С. 72-78.

FACTORS AFFECTING SOCIAL RELATIONS IN THE MODERN RUSSIAN EDUCATIONAL SPACE

© 2020

A.G. Chernykh, Dr. Sci. Tech, Professor of the department of Metal and Timber Constructions
*Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering,
Saint Petersburg (Russia)*

D.V. Nizhegorodtsev, Assistant Professor of the department of Metal and Timber Constructions
*Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering,
Saint Petersburg (Russia), mdvd0d@yandex.ru*

A.E. Kubasevich, Assistant Professor of the department of Metal and Timber Constructions
*Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering,
Saint Petersburg (Russia)*

V.V. Tsyganovkin, master student
*Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering,
Saint Petersburg (Russia)*

УДК 378.147

МОДЕЛИРОВАНИЕ В СИСТЕМЕ МЕТОДОВ ДИАГНОСТИКИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ)

© 2020

В.С. Шилова, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики
*ПИ НИУ «Белгородский государственный университет», Белгород (Россия),
shilova@bsu.edu.ru*

Проблема качества современного высшего образования продолжает рассматриваться исследователями в самых разных аспектах: уточнение сущности исходных категорий, функций объекта и субъекта, условий протекания, уровней повышения эффективности прежних и выявления новых методов и приемов, средств и форм определения состояния.

Наше исследование системы социально-экологического образования студентов показало необходимость изучения и его диагностики. Напомним, что в *диагностика в области социально-экологического образования учащейся молодежи*, включая и студентов, предполагает целенаправленное определение состояния их подготовленности к оптимальному взаимодействию с природной средой, к образованию подрастающего поколения в области социально-экологических отношений. Это направление диагностики обусловлено социальными, социально-экологическими, психологическими и педагогическими факторами [1].

Так, социальный фактор отражает знания, умения и навыки, направленные на выявление социальных условий, влияющих на характер взаимодействия личности с природной средой; особенностей макро- и микросреды, закладывающей основы социально-

экологической культуры. Экологический фактор предполагает подготовленность студентов к осуществлению оценки качества окружающей среды (мониторинг, контроль, моделирование). Психологический фактор означает усвоенные знания и умения в области общей и возрастной психологии; ориентированность в вопросах психологии отношения к природе (Дерябо С.Д., Ясвин В.А.); ответственное поведение и деятельность в ней (Зверев И.Д., Мамедов Н.М., Суравегина И.Т.). Педагогический фактор предполагает на основе общепедагогических принципов сформированность социально-экологических знаний, социально-экологических умений, творческого и эмоционально-ценностного отношения к природной среде (Там же).

К настоящему времени нами установлена сущность социально-экологической диагностики, определены группы ее методов, включающие мониторинг, опрос, математические методы, моделирование. Каждая из групп раскрывается через совокупность более конкретных взаимодополняющих методов и приемов. Вместе с тем немаловажную роль в определении состояния какого-либо объекта, его качества играет метод моделирования. Остановимся на нем подробнее.

Известно, что *модель* (лат. – мера, образец) в Философском словаре рассматривается в нескольких аспектах: образец какого-либо изделия для серийного производства; тип, образец конструкции чего-либо; восприятие предмета в уменьшенном или увеличенном виде; предмет изображения в искусстве; образец предмета для изготовления формы при отливке или воспроизведении в другом материале; схема, изображение или описание каких-либо явлений или процессов в природе и обществе. Отсюда моделирование предполагает исследование объектов познания на каких-либо моделях; построения моделей реально существующих предметов и явлений [2].

Моделирование активно используется как в естественных, так и в гуманитарных науках. В *природопользовании* моделирование раскрывается как метод исследования сложных объектов, явлений и процессов путем их упрощенного имитирования (натурного, математического, логического), основывающегося на теории подобия. Моделирование в этом случае представлено следующими видами:

- физическое (вещественно-натурное) или знаковое (математическое, логическое) подобие (чаще упрощенное) реального объекта, явления или процесса;
- уменьшенное подобие реального объекта (различают действующую модель или только имитирующую форму, т.е. макет);
- схема, изображение или описание какого-либо явления или процесса в природе и обществе [3].

Гуманитарные науки также не исключают *моделирование* из состава своих методов исследования. Так, в *психологии* оно предполагает исследование психических состояний и процессов с помощью их реальных (физических) или идеальных, в первую очередь материальных моделей. Модель в этом случае представляет собой систему объектов или знаков, воспроизводящую некоторые существенные системные свойства оригинала. Широко используется моделирование в условиях эксперимента, в частности, лабораторного, который представляет собой искусственно созданную модель действительности [4].

Свое определенное место моделирование, как метод исследования, занимает в *педагогической науке*. Его значение и роль в обучении указывали Фридман Л.М., Загвязинский В.И., Славин А.В. По их мнению, моделирование в обучении следует рассматривать с двух сторон:

- во-первых, как содержание, которое должны усвоить учащиеся;

- во-вторых, как учебное действие, определенное средство, без которого невозможно полноценное образование [5].

Если говорить о социально-экологических проблемах, то на необходимость и возможность использования моделирования в процессе их исследования в свое время указывали Пегов С.А., Гвишиани Д.М., Ростопшин Ю.А., Гирусов Э.В. Авторы особо подчеркивают обязательность учета одного из фундаментальных принципов моделирования – принципа структурно-функционального соответствия модели и объекта. Однако реально существующему объекту могут соответствовать множество моделей, поэтому выбор необходимой модели определяется теми функциями и свойствами, которые интересуют исследователя [6].

Проблема использования моделей в педагогических исследованиях продолжает разрабатываться. Глубокий теоретический анализ позволил Н.В. Кузьминой определить гносеологические функции, критерии и этапы создания педагогической модели:

- функции - иллюстративная, трансляционная, объяснительная, прогностическая;
- критерии эффективности модели - конечные результаты, к которым стремится исследователь;
- этапы создания модели:
 - определение объекта исследования;
 - активизация накопленных знаний об оригиналах;
 - обоснование необходимости применения метода моделирования;
 - выбор существенных переменных и постулатов;
 - отбор тех объектов, которые наиболее легко поддаются изучению;
- уровни моделирования - психологический и педагогический, тесно между собой связанные.

Разработанная педагогическая модель (как и психологическая) оценивается на основе данных, полученных путем различных измерений [7].

Моделирование, как метод исследования, успешно используется и в сфере *общего экологического образования*. Философский уровень рассмотрения представлен работами Урсула А.Д., Мамедова Н.М., Смирнова Г.С., Иконниковой Н.И. и других ученых. Так, Урсул А.Д. предлагает модель опережающего образования, разрабатываемую в ноосферно-экологическом ракурсе. Реализация этой модели в современных условиях позволит, по мнению автора, достигать две цели: - во-первых, цель выживания человечества в целом, обеспечение потомков возможностью использования ресурсов и экологических условий Земли и Космоса;

- во-вторых, цель сохранения биосферы, которая выступает естественной базой для перехода на модель устойчивого развития.

В связи с этим и образование должно быть сориентировано на модель устойчивого развития, должно стать не просто фактором, способствующим реализации новой цивилизационной модели, но и самым приоритетным механизмом наряду с наукой. Идеальная модель устойчивого развития, справедливо отмечает Урсул А.Д., должна быть создана вначале наукой, затем ее необходимо внедрить в сознание людей путем опережающего образования, где особое место отводится экологическому. Точку зрения Урсула А.Д. разделяет Г.С. Смирнов, предлагая свою ноосферную парадигму образования XXI века, основанную на идеях и творчестве В.И.Вернадского, ноосферной идее как результате развития всей российской науки [8].

Реализация этих теоретических моделей осуществляется путем дальнейшей детализации. Примером служит модель конкретного педагогического процесса, отдельных его

элементов. Так, несмотря на определенные трудности, продолжает активно разрабатываться модель содержания общего экологического образования (Мамедов Н.М., Суравергина И.Т.); компоненты структуры социально-экологического образования школьников (Шилова В.С., Колчанова Л.В., Трикула Л.Н, Шаповалова Л.Т., Карташова Е.С.); технология эколого-педагогической и социально-экологической подготовки специалистов (Н.М. Мамедов, С.Н. Глазачев, Е.А. Алисов, Н.В. Скалон, В.А. Игнатова, С.Б. Игнатов, В.С. Шилова и др.) [9].

Очевидно, что моделирование, как метод исследования, широко применяется не только в научной деятельности, но и в сфере образования. К настоящему времени достаточно хорошо разработана не только его сущность и содержание. Активно разрабатываются его классификации:

- по видовому признаку – материальные, идеальные, предметные, символические;
- по форме выражения – механические, логические, математические;
- по предмету исследования – физические, химические, технические, физиологические, медицинские;
- по природе явления – социальные, экономические, биологические, психологические, молекулярные, квантовые;
- по задачам исследования – эвристические, прогностические;
- по степени точности – приближенные, точные, достоверные, вероятностные;
- по объему – полные, неполные;
- по способу выражения – знаковые, вещественные, графические;
- по свойствам отражения – функциональные, информационные, системные [10].

В настоящем исследовании определенный интерес представляет *аналоговое и логическое моделирование, мысленный эксперимент*. Раскроем сущность каждого. Аналогия (гр. - соответствие) предполагает сходство нетождественных объектов в отдельных аспектах или качественных отношениях. Умозаключение по аналогии означает формулирование вывода о наличии определенных признаков, установленных на основе фиксации сходства, существующего в некоторых других признаках. В Философском словаре «аналог» представляет собой термин, обозначающий идеальный объект (понятие, теорию, метод исследования), адекватно отражающий какой-либо материальный объект, процесс, закономерность. Отсюда *аналоговое моделирование* представляет собой разработку моделей, основу которых составляет аналогия [11].

В педагогических исследованиях аналоговое моделирование используется достаточно эффективно. Загвязинский В.И., например, рассматривает аналогию как специфический вид сравнения, позволяющий устанавливать подобие явлений. Это дает основание для выводов об эквивалентности в определенных отношениях одного объекта другому. Более простой по структуре и доступный изучаемый объект становится моделью более сложного объекта, который выступает оригиналом. Появляется возможность переноса информации по аналогии от модели к прототипу. Кроме того, исследователь получает возможность полностью освободиться в умозаключениях от эмпирического материала, и начинать оперировать не реальными, а мысленными моделями, которые затем воплощаются в форме схематических, знаковых или иных моделей (графики, схемы, формулы). Что касается педагогического процесса, то построение информационной модели изучаемого материала позволит не только усваивать его, но и осуществлять внутреннее и внешнее прогнозирование. В качестве такой модели выступает логическая схема, по-

строенная в виде, так называемых, ориентированных графов, которые показывают направление движения от одних понятий к другим [12].

Не менее важную роль в моделировании педагогического процесса на разных этапах исследования играет еще один метод рассматриваемой нами четвертой группы – *мысленный эксперимент*. Следует отметить, что на необходимость и возможность его использования в педагогике указывают все ученые, занимающиеся исследованием педагогической действительности (Архангельский С.И., Сластенин В.А. и др.). Так, Архангельский С.И. определяет мысленный эксперимент как логическую операцию, использующую следующие категории: гипотеза, анализ, модель с включением элементов фантазии. В мысленном эксперименте часто встречаются и такие выражения, как: «предположим», «допустим», «если». Существенное познавательное значение мысленного эксперимента состоит в том, что он представляет собой реальную процедуру и в логическом отношении является аналогом реальной действительности. Вместе с тем он отличается субъективным характером, выходящим за пределы объективной действительности и отсюда возникает опасность ухода от реальности. Примером содержания мысленного эксперимента может служить определение структуры учебного процесса. Отсюда возникает необходимость в использовании понятий: операция, поиск, выбор, уровень, иерархия уровней. Аналогично разрабатываются и другие компоненты педагогического процесса [13].

Рассмотренные виды моделирования и их особенности учитываются нами в процессе диагностики состояния социально-экологической обученности студентов, что позволяет повысить достоверность получаемой информации. Среди конкретных видов моделирования используются варианты логического, аналогового моделирования, мысленного эксперимента в контексте социально-экологической проблематики. Эти модели представлены в виде схем, таблиц, рисунков. Следует согласиться и с мнением Тестова В. о необходимости выделения «жестких» и «мягких» моделей [14].

В нашем случае используются «мягкие» модели. Они выступают в роли ориентиров, определяющих направление развития социально-экологического образования студентов, предусматривают возможность движения по разным траекториям: индивидуальным, парным, групповым, коллективным, массовым. Использование указанных видов моделирования в системе социально-экологического образования осуществляется в соответствии с блоками содержания профессионального образования студентов. Напомним, что в основной блок входит:

- во-первых, собственно содержание социально-экологического образования, осуществляемое через естественнонаучный и гуманитарный циклы дисциплин,
- во-вторых, подготовка студентов будущих педагогических специальностей к социально-экологическому образованию школьников на основе изучения психолого-педагогических учебных курсов [15].

Подытоживая, еще раз отметим, что моделирование, как один из методов диагностики состояния процесса социально-экологического образования студентов, отдельных его компонентов, позволит, в конечном счете, оптимизировать взаимодействие преподавателя и студентов, повысить уровень их подготовленности к образованию других слоев населения в области социально-экологических отношений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шилова В.С. Социально-экологическое образование студентов: сущность, содержание, диагностика. - Белгород, 2013; Там же, Ульяновск. 2017.

2. Философия образования. – М., 2001.
3. Горизонты экологического знания. – М., 1986.
4. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании. – М., 1995; Российская педагогическая энциклопедия – М., 1999.
5. Загвязинский В.И. Методология и методы дидактических исследований. – М., 2004.
6. Горизонты экологического знания. – М., 1986.
7. Кузьмина Н.В. Методы педагогических исследований. – М., 2002.
8. Горизонты экологического знания. – М., 1986.
9. Мамедов Н.М. Культура, экология, образование. - М., 1996; Суравегина И.Т. Экология – учителю. - М., 2002; Шилова В.С. Педагогические основы социально-экологического образования школьников.- Белгород, 2008; Шилова В.С. Социально-экологическое образование школьников: теория и практика. Монография. - Белгород, 1999; Шилова В.С. Теоретические основы социально-экологического образования школьников. Монография. - Ульяновск, 2018.
10. Философия образования. – М., 2001; Моделирование педагогических систем: Хрестоматия по методологии педагогического исследования / Сост. П.Е. Решетников и др. – Белгород, 2006.
11. Кузьмина Н.В. Методы педагогических исследований. – М., 2002.
12. Загвязинский В.И. Методология и методы дидактических исследований. – М., 2004.
13. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. – М., 1976.
14. Моделирование педагогических систем: Хрестоматия по методологии педагогического исследования / Сост. П.Е. Решетников и др. – Белгород, 2006.
15. Шилова В.С. Социально-экологическое образование студентов. Монография. – Белгород, 2006; Социально-экологическое образование студентов. Монография. – Москва, 2020.

MODELING IN THE SYSTEM OF DIAGNOSTIC METHODS (ON THE EXAMPLE OF THE PROCESS OF SOCIO-ENVIRONMENTAL EDUCATION OF STUDENTS)

© 2020

V.S. Shilova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy
Belgorod State University, Belgorod (Russia), shilova@bsu.edu.ru

УДК 378.811.111

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДИСКУРСА У СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

© 2020

Е.М. Шульгина, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой
«Английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов»
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный
университет», Томск (Россия), mosdestovna2@gmail.com

Е.Г. Рура, старший преподаватель кафедры
«Английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов»
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный
университет», Томск (Россия), egrura@sibmail.com

О.Б. Стуканова, старший преподаватель кафедры
«Английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов»
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный
университет», Томск (Россия), stukanovaolga@mail.ru

Е.А. Шатурная, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Английского языка
естественнонаучных и физико-математических факультетов»
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный
университет», Томск (Россия), e_a_shaturnaya@mail.ru

В настоящее время Российское образование, как и все мировое образовательное сообщество, испытывает серьезные трудности, которые вызваны сложной и форс-мажорной ситуацией, связанной с самоизоляцией в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции. В настоящее время COVID-19 и его тяжелые последствия стали предпосылкой для полного перехода в дистанционный режим. В результате, следуя приказу Министерства просвещения Российской Федерации от 17.03.2020 № 103, все образовательные учреждения РФ перешли на дистанционный формат, не стало исключением и обучение иностранному языку (ИЯ). При этом, новый Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования предполагает использование инновационных методов обучения, включая использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), при которых студент вовлечен в процесс поиска и обработки информации для накопления, организации и структурирования полученных знаний. Одним из эффективных средств обучения ИЯ студентов неязыковых вузов, изучающих иностранный язык вне языковой среды, а именно таковы типичные условия обучения в вузе, является погружение в виртуальное пространство, которое моделирует аутентичную иноязычную интерактивную языковую среду. Следовательно, на данном этапе рассматривать преимущества использования интернета на занятиях в учебных целях не имеет смысла, поскольку они очевидны. Использование различных интернет-ресурсов на занятии открывает целый ряд уникальных возможностей для преподавателя и его студентов с целью овладения как иноязычной культурой, так и профессиональным иноязычным дискурсом в целом. Поскольку в современной дидактике «дискурс» является популярным термином (Н.Д. Арутюнова, В.И. Карасик, Р.П. Мильруд, Е.В. Носонович и др.), а в педагогическом сообществе существует довольно широкий спектр определений «иноязычного профессионального дискурса» (Н.Н. Гавриленко, В.В. Сафонова, Е.А. Шатурная и др.), необходимо подчеркнуть, что под данным поняти-

ем мы понимаем работу студентов с профессиональным аутентичным материалом, умение вести дискуссию на профессиональные темы на ИЯ, и готовность к совместному решению профессиональных задач на ИЯ. Однако выпускникам лингвистического профиля не всегда хватает знаний иноязычной лексики и владения речевой компетенцией, необходимых для осуществления профессиональной коммуникации. В сложившихся условиях нам представляется целесообразным составление интерактивного модуля на базе существующих иноязычных образовательных интернет-платформ в качестве основного средства обучения иноязычному профессиональному дискурсу. Большинство образовательных платформ, находящихся в открытом доступе в сети, имеют бесплатный доступ, что является важным критерием при работе со студентами. Однако в бесплатной версии эти платформы предоставляют лишь часть своего функционала и для активации остального контента необходимо вносить дополнительную плату. При этом в большинстве случаев, почти все подобные платформы уже имеют свой содержательный контент, а создание авторских модулей на платформе невозможно. В связи с этим мы выбрали интернет-сервис *Kahoot*, который обладает довольно широким функционалом: есть возможность регулировать отведенное время на выполнение задания, можно добавлять видео из YouTube, иллюстрации, фото и пр. Есть возможность создания викторины с функцией “multiple choice”, т.е. выбор верного ответа из нескольких предложенных, упражнения на введение верного эквивалента слова, правильную расстановку слов в предложении, участие нескольких студентов на платформе одновременно. За выполнение заданий обучающийся зарабатывает определенное количество баллов, что повышает мотивацию к обучению за счет выполнения большего числа упражнений, а также позволяет преподавателю сравнивать результаты студентов.

При составлении модуля необходимо учитывать важные факторы, влияющие на успешное освоение материала. Содержание модуля должно быть информативным, актуальным, аутентичным, увлекательным. Оно должно обращаться к интеллектуальной и эмоциональной сферам личности учащегося, расширять круг его интересов, мотивировать его познавательную и коммуникативную деятельность, побуждать самостоятельно совершенствовать владение языком и использовать свои знания на практике. Все компоненты модуля должны быть согласованы друг с другом, образуя основу продуктивного учебного процесса.

Например, Н.Д. Гальскова делит содержание обучения ИЯ на два основных компонента: тематический компонент и страноведческий компонент [1]. Мы полностью разделяем точку зрения Н.Д. Гальсковой, относительно составляющих компонентов при обучении иностранному языку. К содержанию обучения, или модулю, мы относим те темы, тот профессиональный контент, которые соответствуют ООП ВПО определенного профиля студентов и развивают коммуникативные умения, языковые средства общения, общеучебные и компенсационные умения. Отбор содержания обучения для авторского модуля осуществлялся с учетом интересов студентов, их практических, интеллектуальных, эмоциональных и этических потребностей.

Разработанный модуль содержит следующие материалы для подготовки:

- 1) материалы для организации письменной формы работы:
 - задания для организации индивидуальной, парной, групповой и интерактивной форм работы;
 - аутентичные тексты и видеоматериалы познавательного и профессионального характера для самостоятельной и групповой форм работы;

- система заданий к текстам и видеоматериалам для отработки нового лексического материала и грамматических структур в режиме самостоятельной формы работы;
- списки активной лексики из тематических текстов;
- система упражнений для развития продуктивных умений.

2) материалы для организации устно-речевой формы работы студентов:

- аутентичные тематически-обусловленные тексты по изучаемым темам в рамках раздела для самостоятельной, групповой и интерактивной форм работы;
- аутентичные видеоматериалы из интернета для организации самостоятельной, групповой и интерактивной форм работы;
- вербальные и изобразительные опоры (схемы, опорные списки слов и выражений, формулы речевого этикета и обороты для осуществления речевых действий в различных ситуациях общения);
- система упражнений для развития рецептивных и продуктивных умений;

Работа с текстами подкрепляется выполнением тренировочных упражнений, которые должны обеспечить закрепление и отработку лексико-грамматического материала при онлайн работе студентов. Разработанные упражнения включают в себя упражнения на уровне слова, словосочетания, предложения и устойчивых фразеологических словосочетаний и коллокаций, и направлены на развитие речевых умений студентов в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности на основе текстового/видеоматериала и без опоры на него. Например, подбор англоязычных дефиниций к словам из текста, составление предложений с данными словами, завершение предложений и т.д. Считаем целесообразным перечислить основные виды упражнений:

- нахождение или составление основных дефиниций профессиональной направленности (в письменной или устной формах);
- подбор синонимов/омонимов/омофонов/антонимов к словам из текста;
- замена предложенных слов синонимами/антонимами;
- группировка слов по грамматическим признакам;
- определение лишнего слова из ряда предложенных, объединенных одной тематикой;
- образование различных форм слова с единым корнем;
- составление предложений по предложенной теме;
- составление коллокаций со словами из текста;
- использование предложенных коллокаций (из текста/видео) в собственном контексте;
- исправление ошибок в словах (орфография), предложениях (грамматические обороты);
- завершение предложений на основе прочитанного/просмотренного материала;
- подбор прилагательных к существительному или наоборот, отгадать существительное по предлагаемому набору прилагательных.

Выбор аутентичного видеоматериала подбирался из сети согласно текущей тематике, продолжительность которого составляет от 2 до 7 минут. При отборе материала мы учитывали, чтобы ролики содержали от 5 до 20 процентов незнакомой лексики, о значении которой студенты должны догадаться из контекста либо благодаря визуализации, что способствует развитию умений у них контекстуальной догадки.

Отобранные нами видеосюжеты соответствуют познавательным интересам студентов и способствуют получению профессиональных знаний. Они позволяют обеспечить:

- приближение к культуре разных стран мира (в том числе и странам изучаемого языка);
- рассмотрение вопросов профессиональной направленности в новой непривычной обстановки и в новом ракурсе;
- знакомство с языковыми реалиями носителей языка.

Для того чтобы модуль представлял собой комплексную методическую систему, мы посчитали необходимым включить в его состав оценочно-результативный блок, который представлен в виде языковых навыков, знаний и речевых умений. Чтобы сформировать необходимый уровень речевых умений студентов, необходимо развивать лексические, грамматические и фонетические (произносительные) навыки изучаемого языка.

Наиболее распространенное понимание навыка заключается в том, что он представляет собой автоматизированный компонент сознательно выполняемой деятельности. Процесс же автоматизации представляет собой, по сути дела, процесс переключения внимания учащихся с формы на содержание речи за счет свертывания автоматических действий. Автоматизация не предполагает, конечно, полного ухода действия из-под контроля сознания и перехода на фоновый уровень [2]. Так, выражая определенную мысль, говорящий подбирает слова, иногда заменяет их и сочетает с другими словами по смыслу и расположению в высказывании. Таким образом, автоматизмы – это по существу, способность совершать действия в свернутом виде. Формирование навыка представляет собой путь от сознательно совершаемых действий к автоматизированным, путь от развернутой системы действия, совершаемых под неосознаваемым самоконтролем. Из сказанного вытекает, что контроль сформированности навыка употребления языкового материала представляет собой определенный итог, который проявляется в речевой деятельности, т.е. в говорении, чтении, письме или аудировании.

Несомненно, что в формировании лексических навыков первостепенная роль отводится усвоению лексики. Первичное усвоение лексики происходит уже в процессе объяснения, семантизации, когда создаются определенные смысловые связи между уже усвоенными и новыми словами. Закрепление образовавшихся смысловых связей и запоминание слов достигается с помощью системы упражнений, которая должна предусматривать упражнения в усвоении изолированных слов и слов в контексте.

Н.И. Гез предлагает следующие основные этапы работы над лексическим материалом: ознакомление с новым материалом; первичное закрепление; развитие лексических навыков использования новой лексики в различных видах речевой деятельности [3].

Все этапы работы над лексикой представляют собой единое целое и вычленение каждой из них осуществляется исключительно в методических целях для того, чтобы предусмотреть основные трудности в упражнениях.

Ознакомление включает работу над формой слова, его значением и употреблением. Под формой слова понимается его произношение и написание, а также грамматические и структурные особенности. Одним из важнейших условий практического овладения лексикой является создание четких слухо-речемоторных образов, вследствие чего для лучшего усвоения лексики необходимо задействовать слуховую и зрительный рецепторы, а также артикуляционное и моторно-графическое представление слова. То есть, в целях усвоения нового иноязычного слова, в процессе выработки лексического навыка студенту следует прослушать слово, произнести его вслух вслед за диктором и записать его в рабочую тетрадь, ноутбук и пр. (первичное закрепление). При представлении нового слова большое значение имеет анализ структуры слова, что необходимо для овладения ме-

ханизмом словообразования и чрезвычайно важно для формирования языковой догадки и потенциального словаря.

Так, раскрытие семантизации слова может осуществляться различными способами, которые можно объединить в две группы:

- а) беспереводные;
- б) переводные;

Беспереводные способы семантизации лексики, можно осуществлять в виде:

- демонстрации жестов, рисунков, предметов и т.д.
- дефиниции этого слова уже известными словами;
- семантизации лексики с помощью синонимов или антонимов;
- контекстуальной догадки;
- толкования выражаемых иноязычными словами понятий;

Однако, говоря о значении слова, необходимо принимать во внимание такое явление как полисемия. В английском языке, как и в любом другом, многие слова имеют несколько значений. Это не означает, что студент должен владеть всеми значениями слова одновременно, но наиболее частотные из них должны быть в его активном запасе.

Кроме значения слова, следует показать и его коннотацию, т.е. те ассоциации, которые это слово вызывает, его социальный подтекст. «Именно на этом этапе возможно формирование социолингвистической и социокультурной компетенции» [4, с. 81].

Таким образом, беспереводные способы семантизации лексики развивают языковую догадку, создают опоры для запоминания, усиливают ассоциативные связи.

Как было сказано выше, цель современного вуза – подготовка высококвалифицированных кадров в различных областях интеллектуального труда, в совершенстве владеющих компетенциями в избранной области науки и умеющих применять полученные знания на практике. Отличительным признаком учебного процесса в вузе от других систем образования является всесторонняя полнота содержания изучаемой науки и профессиональная направленность образовательного процесса.

Так, А.Я. Кудрявцев, в частности, отмечает, что основное содержание принципа профессиональной направленности «выражает необходимость органического сочетания общего и профессионального образования и ориентирует на целенаправленное обучение» студентов применению получаемой системы знаний в области приобретаемой ими профессии [5, с. 101]. Анализ предложенных им средств реализации профессиональной направленности показывает, что автор под профессиональной направленностью подразумевает «межпредметные связи общеобразовательных и общетехнических дисциплин» [5, с. 105]. С точки зрения автора профессиональная направленность должна преследовать одну общую цель, к достижению которой должны быть устремлены и общее, и профессиональное образование. При обучении иноязычному профессиональному дискурсу студентов нелингвистического профиля принцип профессиональной направленности обучения заключается в своеобразном использовании педагогических средств, при котором обеспечивается усвоение учащимися предусмотренных программами знаний, умений, навыков и, в то же время, успешно формируется интерес к данной профессии, ценностное отношение к ней, профессиональные качества личности будущего специалиста. «Педагогическими средствами, служащими реализации профессиональной направленности преподавания, являются как элементы содержания обучения, в частности, характер иллюстративного материала для раскрытия программных тем, способы его структурирования, так и некоторые компоненты приемов, методов и форм обучения» [6, с. 18].

Таким образом, принцип профессиональной направленности регулирует в образовании соотношение общего и специфического, определяет диалектику взаимодействия целостного развития личности как общего, так и профессионального. В результате теоретического анализа можно сделать вывод, что принцип профессиональной направленности обучения – это единство всего процесса обучения и его содержания.

Таким образом, подводя итог, можно сделать вывод о том, что обучение иноязычному профессиональному дискурсу включает профильную направленность обучения и является одной из форм проявления межпредметных связей, что, несомненно, является релевантным в современных условиях образования. Кроме того, постоянное развитие дистанционных форм обучения, усовершенствование институтов открытого образования и компьютерных технологий является очень важной задачей государственных программ, где интегрирование интернет технологий в обучение иностранному языку играет роль системообразующего компонента всего процесса обучения. В современных реалиях становится возможным учиться и не быть привязанным к определенному месту и времени, что обеспечивает непрерывное и гибкое образование, в частности, для студентов вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак-в ин. яз. высш. пед. уч. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. 2-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 336 с.
2. Миролюбов А.А. Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2001. № 5. С. 11-14.
3. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностр. языки в школе. 1985 №2 С. 17-24.
4. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: монография. М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. 336 с.
5. Кудрявцев А.Я. К проблеме принципов обучения // Советская педагогика. 1981. № 8. С. 100-106.
6. Махмутов М.И. Принцип профессиональной направленности обучения // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике. Челябинск: ЧПУ, 1985. 112 с.

THE FORMATION OF A FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL DISCOURSE IN NON-LINGUISTIC STUDENTS IN E-LEARNING CONTEXT

© 2020

E.M. Shulgina, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the department «English for the Faculties of Natural Sciences, Physics and Mathematics»

Tomsk state university, Tomsk (Russia), modestovna2@gmail.com

E.G. Rura, senior lecturer of the department «English for the Faculties of Natural Sciences, Physics and Mathematics»

Tomsk state university, Tomsk (Russia), egrura@sibmail.com

O.B. Stukanova, senior lecturer of the department «English for the Faculties of Natural Sciences, Physics and Mathematics»

Tomsk state university, Tomsk (Russia), stukanovaolga@mail.ru

E.A. Shaturnaya, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department «English for the Faculties of Natural Sciences, Physics and Mathematics»

Tomsk state university, Tomsk (Russia), e_a_shaturnaya@mail.ru

СЕКЦИЯ 4. ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК СФЕРА СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

УДК 372.881.111.1

ОРГАНИЗАЦИЯ ГИБКОЙ СРЕДЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ТЕХНОЛОГИИ FLIPPED CLASSROOM

© 2020

Л.Р. Айрапетян, студент 4 курса гуманитарно-технического факультета
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
в г. Ессентуки, Ессентуки (Россия), *air.larina@yandex.ru*

Ж.А. Тягунова, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой иностранных
языков, доцент

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
в г. Ессентуки, Ессентуки (Россия), *tyagunova1953@mail.ru*

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции является главной целью обучения иностранному языку согласно Федеральному государственному образовательному стандарту среднего (полного) общего образования [1]. Проблемой формирования коммуникативной компетенции активно занимались известные ученые. Так, И.Л. Бим определяла коммуникативную компетенцию как «способность и реальную готовность осуществлять иноязычное общение с носителями языка, а также приобщение школьников к культуре страны/стран изучаемого языка, лучшее осознание культуры своей собственной страны, умение представлять ее в процессе общения» [2, с. 159-160]. По мнению В.В. Сафоновой иноязычная коммуникативная компетенция – «это уровень владения языковыми, речевыми и социо-культурными знаниями, навыками и умениями, который позволяет учащемуся коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от психологических факторов общения» [6, с. 122]. А.Н. Щукин дает коммуникативной компетенции следующее определение: «Это способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения, а также уровень успешности решения задачи взаимопонимания и взаимодействия с носителями изучаемого языка в соответствии с нормами и традициями культуры этого языка» [10, с. 109].

Несмотря на некоторые отличия формулировок, все специалисты признают коммуникативную компетенцию многоаспектным явлением, требующим пристального внимания к каждой составляющей. Однако, из-за многих факторов, школа не уделяет должного внимания тому или иному аспекту. Одним из способов решения этой проблемы является изменение образовательного пространства.

Впервые термин «образовательное пространство» появился в трудах П. Буардье [3, с. 87-96]. Социолог понимал под образовательным пространством структуру отношений «ученик-учитель». В России термин был введен в XX веке Б.Д. Элькониным и И.Д. Фруминым. Ученые расширили понятие образовательного пространства, связав его с социумом, которому присуще возникновение отношений, связей, систем по развитию и социализации индивида [8]. После образовательное пространство рассматривалось учеными с разных сторон. Так, Л.С. Выготский подчеркивал деятельностный характер образовательного пространства [4]; В.И. Геницианский отмечал, что образовательное пространство

имеет признаки образовательного процесса [13]; И.Г. Шендрик определял образовательное пространство как результат освоения культурных факторов [9]; В.Ц. Слободчиков говорил, что образовательное пространство – пространство совместной жизнедеятельности людей разного возраста, в котором происходит образование человека [7].

Заметим, что в каждом определении говорится о взаимодействии, но для воздействия объектов друг на друга необходима среда. Среда – специально организованная территория, на которой совершается процесс образования, развития и саморазвития человека. Отметим, что среда не определяет пространство, а только является одним из условий, его задающих.

Следовательно, чтобы повысить качество образования, необходимо создать особую среду, в которой процесс образования, развития и саморазвития будет проходить эффективно.

Особое значение термины «саморазвитие» и «самообучение» имеют для иностранного языка, поскольку на его изучение в общеобразовательных школах отводится недостаточно времени. При сетке часов (3 часа в неделю – среднее и старшее звено обучения, 2 часа в неделю – начальная школе, 1 час в неделю – второй иностранный язык) трудно реализовать программу коммуникативного обучения, а также создать благоприятную образовательную и воспитательную среду. Следовательно, результативность обучения понижается, а уровень мотивации снижается.

Мотивация является главным рычагом воздействия на школьника. Это движущая сила в изучении иностранного языка, так как мотивы относятся к субъективному миру человека [5, с. 8-9]. Под «мотивом» понимается соображение, согласно которому действует человек. Все виды мотивации при изучении иностранного языка составляют учебную мотивацию. Учебная мотивация подразделяется на внешнюю и внутреннюю. Внешняя мотивация не связана непосредственно с содержанием предмета, а обусловлена внешними обстоятельствами. Внешнюю мотивацию составляют мотивы достижения, самоутверждения, идентификации, аффилиации, саморазвития и просоциальный мотив. Внутренняя же мотивация связана непосредственно с самим иностранным языком: человеку нравится непосредственно язык, нравится проявлять свою интеллектуальную активность. Действие внешних мотивов (престижа, самоутверждения, и т. д.) может усиливать внутреннюю мотивацию, но они не имеют непосредственного отношения к содержанию и процессу деятельности.

Современная школа старается повысить учебную мотивацию школьников разными способами, среди которых и изменение роли учителя в учебном процессе. Учителя стараются преодолеть формализм учебно-воспитательного процесса, сменить роль диктатора на роль фасилитатора.

Итак, чтобы повысить результативность обучения необходимо создать новую среду, в которой школьник сможет самообучаться, не теряя при этом учебной мотивации.

Новая среда связана с новой технологией обучения. Одной из таких технологий является Flipped Classroom («Перевернутый класс»). Принцип работы с этой технологией зашифрован в самом названии:

- Flexible Environment (гибкая среда, которая подразумевает стили, сроки и пространство обучения);
- Learning Culture (культура обучения, подразумевающая ориентирование на обучающегося);
- Intentional Content («преднамеренное содержание», которое подразумевает разработку материала, отвечающего требованиям технологии);

- Professional Educator (профессиональный педагог, способный наблюдать, обеспечивать обратную связь и справляться с «организованным хаосом»).

Создателями этой технологии считаются Аарон Сэмс и Джонатан Бергманн. В 2004 году Сэмс и Бергманн начали преподавать химию в Woodland Park High School. Они были ядром научного отдела. Учителя столкнулись с важной проблемой: учащиеся, занимающиеся спортом или другими видами деятельности, пропустили много уроков, кроме того, некоторые учащиеся нерегулярно посещали занятия из-за неудобного расположения школы. Бергманн и Сэмс нашли решение – программное обеспечение, которое может записывать слайд-шоу PowerPoint с голосом и заметками. Полученный видеофайл хранит необходимую информацию и может быть легко передан.

Весной 2007 года Сэм и Бергманн начали записывать все свои лекции и превратили их в видеопрезентации. В следующем году они решили использовать эту технику для всех своих классов. Она называлась «Pre-broadcasting» («Предварительное вещание»). Учащиеся просматривали презентацию перед школой. В классе они обсуждали ее, экспериментировали с материалом и получали помощь от своих учителей. Этот путь поиска и создания «Перевернутого класса» учителя подробно изложили в своей книге «Flipped Learning: Gateway to Student Engagement» [11]. Однако сами Сэм и Бергманн считают, что первенство в открытии технологии принадлежит Морин Лейдж, Гленн Платт и Майкл Треглии. Их статья «Inverting the Classroom: A Gateway to creating an Inclusive Learning Environment» [12] не нашла отклика со стороны общества, так как отсутствовала инфраструктура обмена видео.

Итак, благодаря Аарону Сэмсу, Джонатану Бергманну и развитию техники Flipped Classroom стала всемирно известной технологией, потому что она дает обучающемуся простор для творчества и повышает внешнюю и внутреннюю мотивацию к изучению иностранного языка за пределами школы.

Подробнее остановимся на пункте «Flexible Environment» (гибкая среда). Одним из способов создания такой среды является использование продуктов Google.

Широко известными продуктом компании Google являются Google Docs, являющиеся, по существу, Microsoft Word, Excel, Power Point, но доступные бесплатно и в режиме онлайн. Использование Google Docs имеет ряд преимуществ:

- Простота (Google Docs имеет меньше функций, чем Microsoft Word, таким образом его проще использовать для базовой обработки текстов);

- Наглядность (именно благодаря данному сервису и учащиеся, и учитель получают мгновенный доступ к результатам как совместной, так и индивидуальной работы);

- Интерактивность (облачные технологии позволяют создать взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса);

- Доступность (ученики с доступом в Интернет всегда могут получить доступ к Google Docs, кроме того все сервисы бесплатны);

- Взаимодополняемость.

Однако, существенным минусом является функция, корректирующая неправильно написанные слова на любом языке.

Еще одним средством, которое можно использовать для создания гибкой среды, является LearningApps.org. Создатели сайта подчеркивают, что он создан только для поддержки обучения и преподавания посредством небольших упражнений. На сайте есть готовый каталог заданий по разным учебным дисциплинам, среди которых и иностранные языки. Материалы в категории «Английский язык» разбиты по классам и темам, что об-

легчает поиск необходимого упражнения. При необходимости можно создать и собственное упражнение. Сайт предоставляет макеты для следующих видов упражнений:

- найти пару
- классификация
- хронологическая линейка
- простой порядок
- ввод текста
- сортировка картинок
- викторина с выбором правильного ответа
- заполнить пропуски
- сетка приложений
- аудио/видео контент
- кто хочет стать миллионером?
- пазл «Угадай-ка»
- кроссворд
- слова из букв
- где находится это?
- виселица
- скачки
- игра «Парочки»

Также на сайте есть ряд инструментов для организации учебного процесса:

- голосование
- чат
- календарь
- блокнот
- доска объявлений

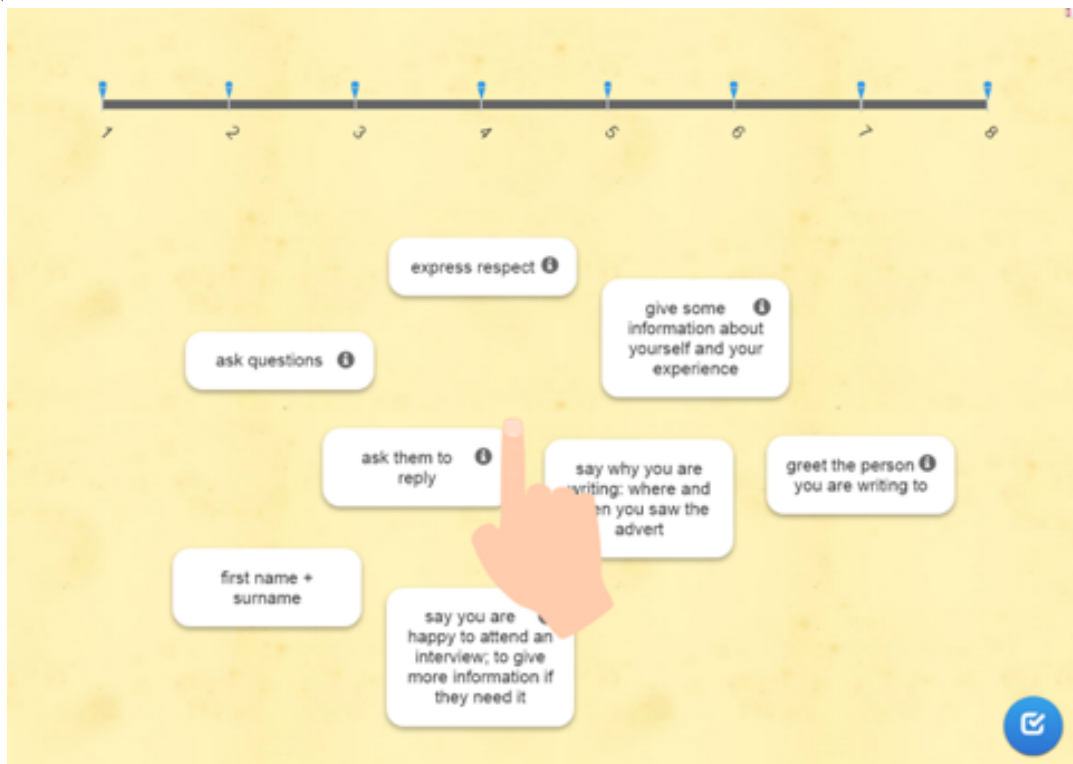


Рисунок 1 - Упражнение типа «Хронологическая линейка» по теме «Letter of application»

Еще одной функцией LearningApps.org является создание собственных классов, в которых можно отслеживать прогресс учеников.

Большинство из упражнений интуитивно понятны. Приведем примеры упражнений, названия которых не явно демонстрируют их структуру.

Упражнение «Letter of application» типа «Хронологическая линейка» (рис. 1). В упражнениях такого типа необходимо расположить объекты/ высказывания и т. п. в правильном порядке.

Упражнения типа «Пазл «Угадай-ка»» (рис. 2) предполагают сортировку «пазлов» по категориям, если «пазл» правильно сопоставлен с категорией, открывается часть изображения/ видео.

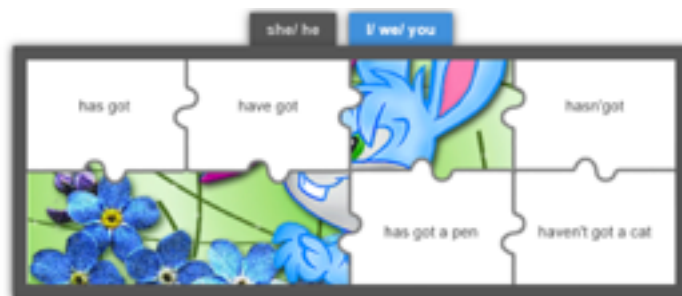


Рисунок 2 - Упражнение типа «Пазл Угадай-ка» по теме have/ has

Пример упражнения «Скачки» по теме «Past Simple» (рис. 3). За каждый правильный ответ «лошадь» ученика движется вперед. Игра может проходить не только с компьютером, но и с другими обучающимися.

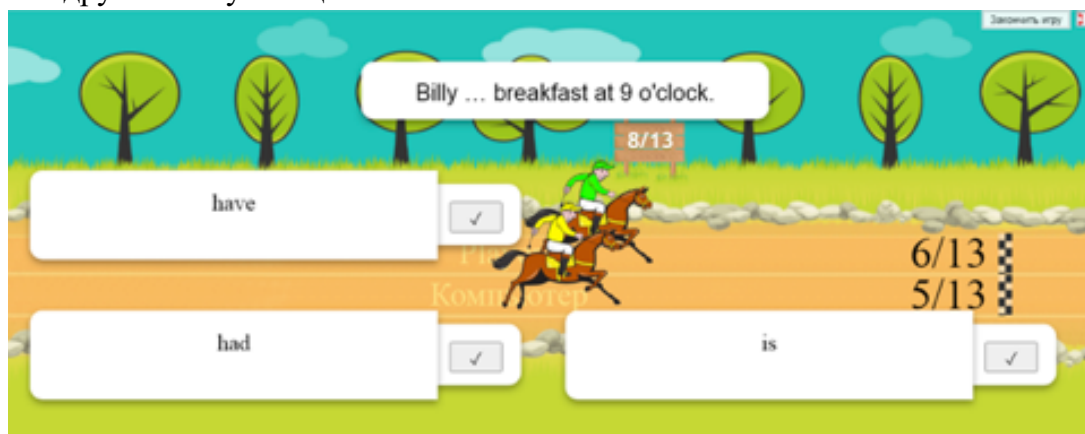


Рисунок 3 - Упражнение типа «Скачки» по теме «Past Simple»

Упражнения типа «Сетка приложений» представляют собой набор из различных упражнений, перечисленных ранее.

Эти продукты можно совместить с сервисом Google Classroom. Такой класс позволит прикреплять необходимые материалы, создавать собственные курсы и последовательно предлагать материал обучающимся.

Отметим, что для создания гибкой среды недостаточно только компьютерных программ и специальных сервисов, важен учитель-координатор, способный умело подбирать материалы, создавать их при необходимости так, чтобы обучающиеся понимали тему, которую разбирают самостоятельно. Кроме того, необходимо контролировать степень усвоения материала на очных занятиях.

Итак, одним из способов улучшения процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции является влияние на образовательное пространство путем создания

новой образовательной среды. Технология Flipped Classroom подразумевает создание новой среды для образования, развития и саморазвития. Для создания такой среды представляется возможным использовать разные сервисы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования» // «Российская газета», № 139 (5812), 21.06.2012
2. Бим И. Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. под ред. А. В. Хуторского. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. С. 156-163.
3. Буардые П. Социология социального пространства / Пер. с франц.; отв. ред. перевода Н. А. Шматко. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2007. 288 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1996.
5. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. «Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика»: учеб. Пособие для студ. лингв. ун-тов. и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М.: Издат. центр «Академия», 2006. 336 с.
6. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: Еврошкола, 2004. 236 с.
7. Слободников В. И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопросы психологии. М., 1986. № 6. С. 43-50.
8. Фрумин И. М. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: КГУ, 1999.
9. Шендрик И. М. Образовательное пространство субъекта и его проектирование. М.: АПК и ПРО, 2003.
10. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М.: АСТ. Астрель, Хранитель, 2007. 746 с.
11. Bergmann J., Sams A. Flipped Learning: Gateway to Student Engagement. The USA: International Society for Technology in Education World, 2014. P. 182.
12. Dashiell, J. F. An experimental analysis of some group effects // The journal of abnormal and social psychology. 1930, №25(2). P. 190.
13. Ginetsinskii V. I. The problem of structuring of world education // Pedagogics. 1997. № 3. P. 10-15.

ORGANIZATION OF A FLEXIBLE ENVIRONMENT IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN ACCORDANCE WITH THE REQUIREMENTS OF FLIPPED CLASSROOM TECHNOLOGY

© 2020

L.R. Airapetyan, the 4th-year student of the branch of the Stavropol state pedagogical Institute in Essentuki

*The branch of the Stavropol state pedagogical Institute in Essentuki, Yessentuki (Russia),
air.larina@yandex.ru*

Z.A. Tyagunova, candidate of philological Sciences, head of the Department of foreign languages, Docent

*The branch of the Stavropol state pedagogical Institute in Essentuki, Yessentuki (Russia),
tyagunova1953@mail.ru*

УДК 37.042:371.78

**ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ДЕТСКОЙ ПСИХИАТРИИ
ПРИЕМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ И СПЕЦИАЛИСТОВ, СОПРОВОЖДАЮЩИХ
ПРИЕМНЫЕ СЕМЬИ, В КОМПЛЕКСНОЙ ПРОФИЛАКТИКЕ ВТОРИЧНОГО
СИРОТСТВА**

© 2020

Н.В. Александрова, кандидат медицинских наук, доцент кафедры социальной работы,
педагогике и психологии

*ФГБОУ ВО «Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского»,
ЧОУ ВО Омская гуманитарная академия, Омск (Россия), natalie_v_al@inbox.ru*

И.В. Глуховская, врач-психиатр психиатрического диспансерного отделения
для детей и подростков

*БУЗ Омской области «Клиническая психиатрическая больница имени
Н.Н. Солодниковой», Омск (Россия), i_glukhovskaya@mail.ru*

Вторичное сиротство – крайне тяжелое явление, подвергающее рискам десоциализации детей, оставшихся без попечения родителей [3]. Известны такие направления профилактики этой проблемы, как тщательный отбор приемных родителей, службы психологической поддержки приемных семей, их обучение основам психолого-педагогических, медицинских и юридических знаний [1, 4]. Однако, как показывает наш практический опыт, нередко причинами возврата приемных детей являются проблемы, связанные с их психическим здоровьем. Дети проявляют эмоциональную гипервозбудимость, жестокость, сексуальные девиации, воруют, уходят из дома. Психолого-педагогические методы воздействия как родителей, так и профессионалов, нередко оказываются неэффективными. Под угрозой находятся кровные дети, нарушаются взаимоотношения приемных родителей, в четверти консультируемых нами семей возникают разводы. Недостаточное понимание болезненной природы описанных проблем, перенос на них опыта воспитания собственных детей, стигматизация психиатрии, приводят к нарастанию дисгармонии, углублению конфликтов, и, в ряде случаев, к возврату детей в сиротские учреждения. Незнание сопровождающими приемные семьи специалистами клинической составляющей этой проблемы приводит в ряде случаев к недостаточной эффективности их работы и является фактором риска формирования эмоционального выгорания.

Учитывая отсутствие информации о проблемах детского психического здоровья в известных нам программах подготовки приемных родителей и недостаточную подготовку в области клинической психологии специалистов сопровождающих служб, нами разработаны и проводятся обучающие занятия по основам психиатрических знаний [2].

При анализе специфики социального восприятия ребенка с психическим заболеванием следует отметить недостаточное непонимание большинством людей особенностей психической патологии в отличие от соматической.

Для пояснения природы такой специфичности необходимо рассмотреть, чем психическое расстройство отличается от любого другого заболевания. Субстратом высших психических функций является головной мозг. При нарушении его работы могут формироваться симптомы, которые крайне отличаются от проявлений других заболеваний.

Главной сложностью, которая часто не позволяет отнести психические расстройства к болезни, является своеобразие их клинической картины. В отличие от заболеваний

соматической природы психические расстройства могут не вызывать страданий, жалоб, дискомфорта. Тот факт, что многие психические функции у здоровых детей формируются произвольно: воспитанием, обучением, дисциплиной, волевыми усилиями, приводит к трактовке болезненных симптомов как следствию педагогической запущенности, шалостей, безответственности и лени. Таких детей порицают, осуждают, наказывают.

Исходя из данных нейронаук: нейропсихологии, психиатрии, неврологии, следует отметить, что проявления психических расстройств зависят от таких факторов, как характер, тяжесть, распространенность и локализация патологии центральной нервной системы в сочетании с конституционально-генетическими особенностями и условиями формирования и воспитания ребенка.

При повреждении коры головного мозга нарушается деятельность познавательной сферы. У таких детей будет наблюдаться снижение интеллектуальной функции разной степени выраженности: они недостаточно понимают предъявляемые требования, не понимают условий сложных игр, мыслят буквально, не понимая абстракций и переносных смыслов высказываний. Они всегда не успешны в освоении учебного материала, всегда страдает понимание математики, словарный запас скуден. При этом может быть хорошее механическое запоминание. Такие дети являются объектом насмешек сверстников, критики педагогов в школе, порицаются родителями. И, поскольку учебная деятельность является основной на протяжении 9-11 лет школьного обучения и периода профессиональной подготовки, нарушения познавательной сферы могут, наряду со школьной, - приводить и к социальной дезадаптации. Это может вызывать формирование девиантного (зависимого, противоправного или аутоагрессивного) поведения.

При повреждении стволовых структур мозга дети могут проявлять нарушения активности и внимания такие, как вялость и быструю утомляемость, и, что бывает намного чаще, избыточную активность и трудность сосредоточения. Ребенок, устав делать то, что ему тяжело и неинтересно, переключается на другую, не требующую внимания и воли деятельность, а избыточная направленная активность за счет его истощения будет только усугублять проблему.

Нарушения эмоциональной сферы могут формироваться при повреждении эмоциогенных структур мозга. Проявляются они вспыльчивостью, обидчивостью, слезливостью, которые делятся подолгу и часто не пропорциональны поведению. В некоторых случаях на значимые для ребенка обиды он может выдавать реакцию аффекта, при которой возможны гетеро- или аутоагрессия.

Другим вариантом нарушения эмоционально-волевой сферы является снижение энергетического потенциала вследствие нейро-химических нарушений при эндогенных заболеваниях: безволие, эмоциональная амбивалентность и тупость, что воспринимается как лень, бессердечие и равнодушие и вызывает обиду.

В ряде случаев из-за мозгового повреждения или нейрохимических сдвигов нарушается коммуникация и адаптация ребенка к новой обстановке, коллективу. В крайней степени выраженности это наблюдается у детей с ранним детским аутизмом, что делает практически невозможным их инклюзию без индивидуального тьюторского сопровождения.

Другим признаком психических нарушений могут быть быстрая утомляемость от физических нагрузок, эмоционально и коммуникативно насыщенных мероприятий, чувствительность к перемене погоды, смене фаз луны, неблагоприятной геомагнитной обстановке. Дети среднего школьного возраста и подростки могут жаловаться на усталость и недомогание, а ученики младших классов – становиться более капризными

или конфликтными. Эта проблема вызвана нарушениями структур, регулирующих работу вегетативных центров, осуществляющих контроль деятельности внутренних органов. Поэтому, наиболее травматичными для таких детей является перегрузка и переутомление. Незнание взрослыми необходимости экономно использовать энергетические ресурсы такого ребенка, избыточная нагрузка его учебной нагрузкой и дополнительными занятиями творчеством и спортом приводят к усугублению проблемы. Мнение, что закалить и укрепить нервную систему можно усиленными занятиями, ставит под угрозу формирование адаптивных функций.

Очень тяжела для сопровождения и лечения формирующаяся у детей личностная патология, при которой нормальный интеллект сочетается с поведенческими и эмоциональными нарушениями, сопровождающимися выраженной семейной и школьной дезадаптацией. В большинстве случаев патология характера имеет наследственную природу, отражаясь в детях асоциальными проявлениями. К примеру, воровство или бродяжничество на фоне комфортных условий и достатка приемной семьи. Незнание этого часто очень травмирует приемных родителей, вызывает их обиду.

Наряду с доступным изложением проявлений психических заболеваний нами раскрывается арсенал психиатрической помощи, механизм действия назначаемых при психических заболеваниях лекарственных средств, возможности и ограничения психотерапии, правовые основы оказания помощи, что необходимо в связи с выраженной стигматизацией психиатрии.

В результате такой обучающей деятельности в разных форматах формируется понимание природы психических нарушений у сопровождающих приемные семьи специалистов и приемных родителей. Специалисты находят нужную аргументацию, направляя родителей к детским психиатрам. Родители осознанно обращаются за психиатрической помощью, формируется семейный комплаенс – сотрудничество с врачом-психиатром - в процессе лечения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абельбейсов В.А. Социализация сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: теоретико-методологические основы // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 9. С. – 142– 143.
2. Александрова Н.В. Компетентность педагогов в области проблем детского психического здоровья как условие успешного учебно-воспитательного процесса. // Наука о человеке: гуманитарные исследования. - 2018. № 1 (31). С. 70-73.
3. Барябина Е.Н. Проблемы социализации выпускников детских домов и интернатов // Социальное неравенство и образование: проблемы, исследования, действия. – Саратов, 2015. – С. 360.
4. Рубаненко М. В. Поиск путей решения проблемы вторичного сиротства (на примере Санкт-Петербурга). Ученые записки СПбГИПСР. Выпуск 1. Том 25. 2016. http://psyjournals.ru/files/83388/sci_notes_2016_n1_rubanenکو.pdf [Электронный ресурс] (Дата просмотра 30.07.2019)

**FORMATION OF COMPETENCE IN CHILDREN'S PSYCHIATRY OF FOURING
PARENTS AND SPECIALISTS ASSOCIATING FOSTER FAMILIES
IN THE COMPREHENSIVE PREVENTION OF SECONDARY ORFUNCTION**

© 2020

N.V. Alexandrova, candidate of medical sciences, associate professor of the department
of social work, pedagogy and psychology

*Dostoevsky Omsk State University, Omsk Academy of Humanities, Omsk (Russia),
natalie_v_al@inbox.ru*

I.V. Glukhovskaya, psychiatrist psychiatric dispensary for children and adolescents
*Omsk Region Budgetary Healthcare Institution Mental Clinical Psychiatric Hospital
N.N. Solodnikova, Omsk (Russia), i_glukhovskaya@mail.ru*

УДК 378.046.4; 37.013.42

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ
СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ИНСТИТУТЕ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ**

© 2020

И.К. Анимоков, преподаватель кафедры государственных и гражданско-правовых
дисциплин

*Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского
университета МВД России, Нальчик (Россия), ipknir@gmail.com*

Современные исследования в русле идей непрерывного профессионального образования нашли отражение при формулировании положений андрагогической и акмеологической методологии в приложении к описанию образовательных систем. Особенности обучения взрослых сегодня рассматриваются не только как общие ориентиры организации повышения квалификации, но как возможности для раскрытия индивидуальных ресурсов взрослых обучающихся. С этой точки зрения можно обратить внимание на особенности организации повышения квалификации сотрудников полиции.

Дополнительное профессиональное образование сотрудников полиции в современных условиях осуществляется в различных формах. Одной из ведущих форм является повышение квалификации в ведомственном институте повышения квалификации. Доступные формы повышения квалификации, охватывая достаточно большой контингент слушателей имеют определенные ограничения, связанные с тем, что при формировании содержания не вполне учитываются индивидуальные и возрастные особенности обучающихся. Дело в том, что организация повышения квалификации имеет черты обязательной процедуры, в связи с чем утрачивается интерес и мотивация к данной форме деятельности, она не воспринимается как часть профессиональной деятельности и возможность для самоактуализации. Внимание к мотивам обучения позволило бы совершенствовать потенциал института повышения квалификации в плане интеграции формальных и неформальных способов повышения квалификации, учебных и деловых задач, формирование личностных качеств слушателей.

Здесь стоит обратить внимание на такую личностную характеристику как профессиональная успешность сотрудника полиции. Данная характеристика имеет прямое отношение к самоактуализации и формируется под воздействием различных внешних и внутренних социальных факторов. Определяющими среди данных факторов следует

признать влияние среды, в которой находится сотрудник и владение целым комплексом социально-психологических умений: установление субъектной позиции, рефлексии, самоактуализации, мотивации и т.д.

Что касается воздействия среды то, можно отметить, что их воздействие связано с отношением к профессиональной деятельности, складывающимся в рабочем коллективе. Так, например, Г.И.Уразаева [1], исследуя влияние внешних средовых факторов, на успешность профессиональной деятельности отмечает, что профессиональная мотивация в структурах полиции предстает как процесс взаимного стимулирования, к достижению профессиональных успехов. Т.е. поддержание положительных мотивов профессиональной деятельности сотрудника полиции можно рассматривать как организационную задачу, реализуемую на уровне подразделений полиции.

Другой исследователь, О.Н. Степанова [2], с позиции исследования внутренних факторов, утверждает, что сформированность положительной профессиональной мотивации напрямую влияет на успешность, продуктивность и устойчивость профессиональной деятельности сотрудника полиции. Причем данные мотивы связаны не только с необходимостью ответственно выполнять профессиональный долг, но и с потребностью в профессиональном саморазвитии.

В свете данных исследований можно утверждать, что институт повышения квалификации представляется вполне продуктивной средой, которая может актуализировать соответствующие мотивы и вести целенаправленную подготовку в данном направлении. Причем особенностью организации такой подготовки является то, что мотивацию к обучению в институте повышения квалификации следует рассматривать как педагогический фактор повышения профессиональной мотивации. В этом случае, повышение квалификации будет рассматриваться сотрудником как возможность для саморазвития и повышения профессиональной успешности в практической деятельности. Т.е. мотивация к обучению, основанная на осознании внутренней потребности, важна не сама по себе, а в контексте профессиональной успешности. Актуализируется проблема повышения мотивации сотрудников полиции к обучению в институте повышения квалификации в аспекте совершенствования содержания и методов.

Решение данной проблемы связано выявлением особенностей процесса мотивации. Исследование данных особенностей основано на достижениях зарубежной и отечественной психологической науки. Сформированные общие представления о структуре потребностей и социально-личностной обусловленности формирования положительных мотивов, находят отражение в современных исследованиях профессиональной и учебной мотивации сотрудников полиции. Например, В.В. Вахина [3] рассматривает мотивацию как как комплексный процесс, характеризующий развитие личности. В аспекте нашего исследования важно подчеркнуть, что данный процесс подкрепляется формированием потребностей и социальной ситуацией. Т.е. констатируется взаимовлияние личности и социальной среды. Более того, исследователь утверждает, что социальные факторы вносят достаточно большой вклад в формирование индивидуальных потребностей. Это в полной мере проявляется в особенностях формирования личностных характеристик сотрудника полиции в образовательной и профессиональной среде. Л.В. Долманюк [4], исследуя особенности учебной мотивации будущего сотрудника полиции, также пишет о ситуативной обусловленности данного процесса, на которую влияют, в том числе формы и методы образовательной деятельности.

По отношению к системе повышения квалификации сотрудника полиции интересными представляются выводы исследования И.В. Герасимова и О.А. Мальцевой

[5]. Они связывают мотивацию к обучению не только с профессиональными интересами, влияющими на успешность деятельности, но и с педагогическими факторами выстраивания процесса обучения. Задачей педагога в данном случае, исследователи видят помощь в осознании целей, мотивов обучения, которые у взрослого обучающегося являются строго индивидуальными. А.А. Базулина исследовала значимость внимания к развитию личностных качеств сотрудника полиции в системе повышения квалификации [6]. В частности, мотивация в ходе повышения квалификации, по ее мнению, определяется установлением взаимосвязи между индивидуальными установками (такими как стремление к профессиональному росту) и социально-обусловленными мотивами (такими как осознание личной ответственности за результат деятельности). Т.е. исследователь утверждает, что взрослый обучающийся, действующий сотрудник полиции способен осознать данную систему мотивов, их взаимосвязи, выработать собственное отношение к ним. Соответственно, это будет влиять на отношение к обучению как возможности влиять на собственную профессиональную успешность.

Для этого исследователь предлагает определить элементы содержания повышения квалификации, которые будут влиять на осознание и реализацию указанных мотивов. А также предлагает реализацию определенных методов учебной работы. Содержание образования, наряду с профессионально-значимыми знаниями, может содержать ознакомление с методами эвристической деятельности для решения профессиональных задач. На основе практического опыта можно организовать освоение рефлексивной деятельности по отношению к собственной компетенции. Т.е. предлагается технология, в рамках которой сотрудник полиции выступает как активный субъект повышения квалификации и саморазвития в компетентностном и личностном аспектах. Основой технологии выступают опора на субъектный опыт, рефлексивно-ориентированные и компьютерные технологии.

Результаты данных исследований позволяют говорить о том, что совершенствование дополнительного профессионального образования сотрудников полиции может быть связано с тем, что институт повышения квалификации можно рассматривать как элемент социальной среды, который способствует формированию мотивов к обучению и профессиональной деятельности. При этом взрослый обучающийся способен установить взаимосвязь личных и социальных потребностей, мотивов к обучению и профессиональной самореализации. Это является существенным основанием для совершенствования содержания и методов повышения квалификации. Содержание повышения квалификации следует связывать с осознанием профессиональных дефицитов, способствующих профессиональной успешности. В этом случае познавательные мотивы смещаются с формального получения новых знаний в сфере служебной деятельности на освоение способов деятельности, способствующих достижению профессиональной успешности. Например, можно рекомендовать включить в содержание образования элементы диагностики субъектной позиции по отношению к профессиональной успешности, психолого-педагогические модули в содержании обучения. С точки зрения расширения педагогического потенциала методов повышения квалификации можно сделать акцент на освоении рефлексивных технологий, которые позволят четко устанавливать субъектную позицию по отношению к мотивам обучения и профессиональной деятельности. Также стоит более активно использовать способы продуктивной деятельности, основанной на опыте слушателей. Образовательная среда в данном случае будет способствовать осознанию взаимосвязи между личностными установками и социально-обусловленной ситуацией. Подобные акценты будут

способствовать развитию интереса к обучению в институте повышения квалификации, пониманию влияния данного обучения на профессиональную успешность и личностную самореализацию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Уразаева Г.И. Состояние и проблемы воспитательной работы в органах внутренних дел российской Федерации в современных условиях // Ученые записки Казанского юридического института МВД России. 2016. № 2 (2). С. 173-182/
2. Степанова О.Н. Мотивационный компонент в структуре профессиональной адаптации сотрудников УИС // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2011. №5. С. 168-172.
3. Вахнина В.В. Психологические основы профессиональной мотивации личности сотрудника органов внутренних дел // Вестник БелЮИ МВД России. 2007. №2. С. 45-49
4. Долманюк Л.В. Мотивация учебной деятельности курсантов // Казанский педагогический журнал. 2009. №9-10. С. 14-19.
5. Герасимов И.В., Мальцева О.А. Пути повышения профессиональной мотивации у слушателей образовательных организаций МВД России // Наука-2020. 2017. № 2 (13). С.171-175.
6. Базулина А.А. Модель личностно-развивающего повышения квалификации сотрудников органов внутренних дел // Вестник НовГУ. 2011. № 64. С. 15-19.

SOCIO-PEDAGOGICAL FACTORS OF INCREASING MOTIVATION OF POLICE OFFICERS TO STUDY AT THE INSTITUTE OF ADVANCED TRAINING

© 2020

I.K. Animokov, lecturer of the Department of State and Civil Law Disciplines
*North Caucasus Institute of advanced training (branch) Krasnodar University
of the Ministry of internal Affairs of Russia, Nalchik (Russia), ipknir@gmail.com*

УДК 37.01

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ В ПЕРИОД ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ

© 2020

Е.И. Антипова, заместитель декана факультета инклюзивного
и коррекционного образования
*ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Челябинск (Россия), antipova_evgeniy@mail.ru*

Перед высшей школой поставлены сложные задачи сохранения фундаментальности образования, трансляции аксиологических компонентов, обеспечения многовариативности и непрерывности профессиональной подготовки специалистов по социальной работе. В связи с этим требуется формирование современного подхода к обучению будущих специалистов на основе новой идеологии.

Профессиональное образование по социальной работе является составной частью отечественного образовательного пространства.

Становление социальной работы как профессии и науки в 1990-е годы было обусловлено необходимостью решения проблем, вызванных угрозами социально-экономического

характера. Социальная работа была сосредоточена на концепте «трудная жизненная ситуация» и сводилась к оказанию помощи социально незащищенным гражданам. Таким образом, формировалась «традиционная» социальная работа (традиционная парадигма социальной работы) [3; 5].

Обучение специалистов было сосредоточено на формировании базовых технологических знаний и умений, необходимых в профессиональной деятельности. Система обучения носила конкретный квалификационный характер в рамках специалитета.

Постепенно стали появляться научные теории, совершенствовались нормативная правовая база и методическое обеспечение социальной работы. Научное и профессиональное сообщество активно предпринимало серьезные шаги в направлении развития социальной работы, признания ее как профессии. Данные изменения отразились и на подготовке кадров для социальной сферы, в том числе системы социальной защиты населения. Произошел переход на многоуровневую систему подготовки специалистов по социальной работе (бакалавриат и магистратура), а социальная работа переросла рамки «поддерживающей концепции», внедряя инновационные технологии.

В настоящее время в векторе развития находятся профессионально значимые качества, психологические, психофизиологические, личностные характеристики работника. Как отмечает Д.В. Чернов, социальная работа стала развиваться в контексте гуманистической парадигмы [5, с. 72]. Особую роль приобрел педагогический компонент социальной работы, важность которого заключается в определении потенциала человека в разрешении сложной жизненной ситуации через получение необходимых знаний и навыков. В качестве образовательной среды стали выступать площадки педагогических вузов.

Так, в Челябинской области по направлению «Социальная работа» профессиональная подготовка специалистов осуществляется на базе следующих вузов:

- ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (кафедра социальной работы, педагогики и психологии): профиль «Социальная защита и обслуживание семей и детей», бакалавриат; профиль «Конфликтология в социальной работе», магистратура;

- ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет» (кафедра социальной работы и социологии): профиль «Социальная работа в организациях различных сфер деятельности», бакалавриат;

- ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (кафедра социальной работы и психолого-педагогического образования): профиль «Социальная защита и обслуживание семей и детей», бакалавриат; профиль «Социальная работа с разными группами населения», магистратура.

Развитие образования по социальной работе происходило в контексте становления системы социальной защиты населения региона: подписаны соглашения, проводились совместные научные исследования, курсы повышения квалификации специалистов и др. В настоящее время в вузах осуществляется обучение по различным профилям в рамках указанного направления, однако проблемные моменты наблюдаются. Имеется дисбаланс между обучением и особенностями профессиональной деятельности. Работодатели констатируют неготовность выпускников вузов к реальной трудовой деятельности в социальной сфере.

Исследователи также отмечают наличие трудностей в подготовке специалистов по социальной работе:

- разрыв теории и практики социальной работы, вызванный отставанием профессиональной подготовки специалистов при одновременном существовании социальных служб;

- недостаточная разработанность системы профессиональной ориентации, что затрудняет осознанный процесс профессионального выбора [3; 4].

Также учеными отмечается отсутствие единых подходов в подготовке специалистов по социальной работе. Но полагаем, что их трудно сформировать, так как кафедры, факультеты вузов, осуществляющие подготовку специалистов по рассматриваемому направлению, обладают разными научными, методическими, кадровыми и иными возможностями.

При этом констатируем, что не всегда используются адекватные реальности формы обучения, которые направлены на формирование необходимых для профессионала компетенций. Полагаем, что это может быть связано с тем, что реализация профессиональных образовательных программ по направлению подготовки «социальная работа» обеспечивается научно-педагогическими кадрами, не имеющими профильного образования, практического опыта работы в социальной сфере, не установлено тесное взаимодействие с органами и учреждениями системы социальной защиты населения и другими структурами социальной сферы. Тогда как согласно предъявляемым требованиям к кадровому обеспечению реализации образовательных программ к преподаванию учебных дисциплин должны привлекаться преподаватели, имеющие базовое образование, соответствующее профилю изучаемых дисциплин, и специалисты-практики.

Имеющиеся практический опыт работы в системе социальной защиты населения и педагогическая практика позволяют говорить о реализации не в полном объеме отображенных в документах вышеуказанных положений. Соответственно, при решении вопросов применения эффективных форм и инструментов обучения важно уделять внимание не только качеству материально-технических и иных ресурсов кафедры, факультета, но и аспектам профессиональной подготовки и переподготовки представителей профессорско-преподавательского состава.

Профессиональная деятельность специалистов по социальной работе представляет собой напряженный умственный труд, насыщенный информационным содержанием. Специалисты выполняют должностные обязанности в сложных, порой экстремальных, условиях, вследствие чего вынуждены использовать дополнительные внутренние ресурсы, направленные как на получение положительного результата, так и на компенсацию неблагоприятных воздействий внешней среды [1, с. 29].

Высокий уровень профессиональной компетентности будущих специалистов выступает гарантом их успешной адаптации к динамично меняющимся условиям жизни общества, обеспечивает перспективность эффективной профессиональной реализации.

Наличие у человека диплома о высшем образовании является необходимым, но не достаточным условием для становления профессионала. Человек может приобрести данное свойство в результате специальной подготовки, практического опыта работы, но может и не приобрести его, представляясь профессионалом.

Высшая школа играет особую роль в формировании новой культуры, профессионального сознания, различных форм отношений в социально-экономической жизни государства.

Как отмечают Л.Ж. Караванова, М.Г. Сергеева, культура личности студента развивается под воздействием опыта многих поколений, путем суммирования их знаний и ценностей. В связи с этим будущих специалистов по социальной работе делят на две категории: творцов, достигших наивысшего уровня профессионализма, и потребителей культуры. В первом случае специалист по социальной работе обладает высоким уровнем профессиональных знаний, умений и навыков, широким кругозором, развитой эмпатией и рефлексив-

ей. Во втором случае специалист по социальной работе – потребитель, который располагает лишь алгоритмом тех или иных психосоциальных технологий [2, с. 84].

Данные исследовательские размышления еще раз указывают на коренную перестройку парадигмы социальной работы. Становление специалистов предполагает формирование у них готовности к профессии. Социальная сфера обширна и не всегда четко очерчена, поэтому важную роль в подготовке специалистов в период вузовского обучения играет формирование профессионального сознания, а также индивидуальных психологических свойств, умений устанавливать контакты с разными категориями людей.

Важно подчеркнуть, что надежным инструментом профессиональной коммуникации может выступать научно-исследовательская деятельность студента. В университете обучение и исследование неразрывно связаны друг с другом. Качественная подготовка будущих специалистов к научно-исследовательской деятельности отображена в федеральных образовательных стандартах.

Подчеркнем, что за сравнительно небольшой промежуток времени студент получает представление о выбранном пути, необходимые базовые знания, умения, навыки, предпринимает активные и серьезные шаги, чтобы найти место в жизни и жизни профессии.

Таким образом, на сегодняшний день основными задачами вузовской подготовки специалистов по социальной работе выступают:

- обучение студентов знаниям, умениям, способствующим качественному, эффективному выполнению профессиональных задач;
- осуществление подготовки с учетом требований работодателей, предъявляемых к профессиональной деятельности;
- формирование у студентов профессионального сознания, желания совершенствовать мастерство профессиональной деятельности;
- формирование у студентов психологической и психофизиологической устойчивости;
- поддержание сотрудничества университета и органов и учреждений системы социальной защиты населения, иных социальных структур, а также общественных организаций в рамках соглашений; проведение совместных научно-практических, социально значимых мероприятий, реализация совместных проектов.

На фоне указанных задач актуальным остается вопрос повышения квалификации и профессиональной переподготовки представителей профессорско-преподавательского состава.

Таким образом, с учетом тенденций развития высшего образования, актуальных общественных трансформаций требуется формирование современного подхода к обучению будущих специалистов по социальной работе, понимание сценария развития рассматриваемой профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антипова Е.И. Профессиографическая характеристика специалистов по социальной работе (аналитический обзор) // Психология. Психофизиология. 2019. - Т. 12. - № 3. - С. 27-41.
2. Караванова Л.Ж., Сергеева М.Г. Профессиональное развитие личности будущего специалиста по социальной работе (монография, часть 1) // Профессиональное образование и общество. – 2019. - № 1(29). – С. 54-132.

3. Малик Л.С., Мелкая Л.А. Методология семейно-ориентированной социальной работы: от опыта реализации к подготовке специалистов: монография. – М.: Перо, 2019. – 170 с.

4. Уфимцева Н.Ф., Изипанова Ю.В., Чуракова М. Профессиональное становление социальных работников в высшей школе // Профессионализм в социальной работе: проблемы и перспективы: сборник научных трудов студентов и аспирантов ФГАОУ ВПО «РГППУ» / под ред. Н.Ф. Уфимцевой, Ю.В. Изипановой. – Екатеринбург, 2012. – С. 182-190.

5. Чернов Д.В. Система профессионального образования по социальной работе: возможности парадигмального анализа // Философия образования. – 2015. - № 6 (63). – С. 67-75.

PROFESSIONAL TRAINING OF A SOCIAL WORK SPECIALIST DURING UNIVERSITY EDUCATION

© 2020

E.I. Antipova, deputy Dean of the Faculty of Inclusive and Correctional Education
South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk (Russia),
antipova_evgeniy@mail.ru

УДК 378.046.4

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ СОТРУДНИКОВ ОВД ПРИ РАЗВИТИИ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

© 2020

A.A. Aramysov, командир взвода, факультет переподготовки и повышения квалификации
Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД России
(филиал) Краснодарского университета МВД России, Нальчик (Россия),
s-rakhmat@list.ru

Актуальность развития культуры сотрудников ОВД связывается с необходимостью повышения качества профессиональной деятельности. Полиция всегда должна оперативно реагировать на возникающие в государстве внутренние угрозы: противоправные посяательства, административные правонарушения, уголовные преступления и пр. Сотрудники органов внутренних дел обеспечивают безопасность в общественных местах, осуществляют исполнение административных наказаний, выявляют и раскрывают разного рода преступления. Все это требует от них высокого профессионализма: хорошей физической и правовой подготовки. Однако данных характеристик профессиональной деятельности недостаточно, важно наличие ценностных основ трудовой деятельности, гуманного отношения к людям и патриотического настроения в целом. Поэтому необходимо развивать профессиональную культуру сотрудников ОВД в процессе их повышения квалификации.

Под профессиональной культурой сотрудников ОВД Г.И. Андреев понимает представления специалистов о социальной значимости труда, профессиональном идеале, включающем развитое чувство профессиональной гордости, чести и ответственности [1]. А.В. Симзяев включает в правовую культуру сотрудников полиции правовую сознательность, проявляющуюся в отношении к правовому идеалу, проявляющемуся в правоприменительной и правотворческой деятельности [2]. И.М. Купчигина рассматривает профессиональную культуру сотрудников ОВД как личностное

образование, выступающее основанием выбора стратегии профессиональной деятельности. Такая культура включает в себя ценностное отношение к профессиональной деятельности и понимание ее как ценностно значимой правозащитной функции [3]. Итак, можно заключить, что правовая культура сотрудников органов внутренних дел выступает как важное личностно-профессиональное образование, включающее в себя высокие нравственные принципы (честь, ответственность, сознательность) и ценностное отношение к правоприменительной, правотворческой и правозащитной деятельности.

Вполне очевидно, что развитие такого отношения к профессии требует специальных акцентов на организационных и содержательных аспектах повышения квалификации сотрудников ОВД. Содержательные аспекты повышения квалификации должны касаться обновления программ с учетом современных социальных тенденций в мировой и российском пространстве. К примеру, на данный момент имеет смысл обновить правовые аспекты деятельности полиции в условиях пандемии коронавируса COVID-19. В частности уместно ознакомить сотрудников полиции с актуальным перечнем мер в связи с данной ситуацией [4]. Однако мы понимаем, что такая ситуация скорее исключение из правил, но вместе с тем подобные аномалии важно учитывать, осуществляя повышение квалификации курсантов.

Относительно организационных аспектов повышения квалификации, которые предполагают учет формы подачи изучаемого материала, обратимся к ряду работ, посвященных этому вопросу. Так, О.Ю. Сенаторова подчеркивает преимущества интерактивных методов обучения сотрудников ОВД, отмечая, что они представляют возможность повысить эффективность передачи накопленных знаний и опыта, а также сократить время обучения. Автором предлагается использовать мультимедийные технологии в повышении квалификации сотрудников органов внутренних дел. Интересным на наш взгляд показалась так называемая рефлексивная форма обучения, а именно «общение мелом». Это безмолвная дискуссия, которую курсанты ведут на доске, высказывая свою позицию по изучаемому вопросу [5].

Н.П. Маюров и Т.А. Трофимова описывают метод кейс-стади в практическом обучении, описывая его как интегративный метод включающий другие современные технологии и приемы: моделирование, игровые (деловые игры), эвристические (мозговой штурм, мозговая атака) методы и дискуссию. Обосновывается необходимость применения информационных технологий, в частности дистанционного обучения для обеспечения непрерывного развития специалистов системы органов внутренних дел [6]. Мы разделяем представленные убеждения ученых относительно необходимости использования активных методов обучения, включающих в себя очные и дистанционные форматы работы, вторые сегодня приобретают особую актуальность.

Для развития правовой культуры сотрудников ОВД И.Г. Купчигина предлагает использовать традиционные и активные формы и методы обучения. К традиционным ученый относит лекционные, семинарские занятия и самостоятельную работу студентов. Среди активных методов автор выделяет проблемные лекции, позиционную дискуссию, публичные выступления, спор-диалог, ролевую игру, анализ конкретных ситуаций и их решение [3].

Итак, краткий обзор научных источников позволил обосновать актуальность применения активных методов в повышении квалификации сотрудников ОВД при развитии их профессиональной культуры. Мы согласны с убеждениями ученых относительно дозированного сочетания традиционных и инновационных подходов, кроме того, мы считаем необходимым придерживаться принципа единства формы и содержания

при подачи учебного материала. Важно, чтобы преподаватели системы повышения квалификации не увлеклись современными методами, в ущерб классическим. Также необходимо соизмерять логичность подачи изучаемой информации с выбранным активным методом. К примеру, физическая подготовка будет в основе своей опираться на практические приемы совершенствования боевых приемов борьбы и упражнения по общефизической подготовке. Правовая подготовка, несомненно, будет в большей мере включать овладение теоретическими знаниями в лекционных и дискуссионных формах. Однако мы считаем, что не обязательно четкое разделение теории и практики при освоении теоретических знаний и практических навыков. К примеру, та же физическая подготовка должна включать и теоретические аспекты, но с применением активных методов.

В данном случае можно упомянуть ресурсы кинопедагогики в числе современных технологий повышения квалификации [7]. Она может применяться в повышении квалификации сотрудников ОВД на теоретических и практических занятиях. В частности при изучении боевых приемов борьбы можно опираться на многочисленные ресурсы различных кинофильмов отечественного и зарубежного производства. Также изучение последствий не соблюдения полицейскими законов можно проследить на примере некоторых кинофрагментов. Фрагменты кинофильмов могут служить основой для ознакомления сотрудников ОВД с эффективными приемами коммуникации с различными категориями населения. Также на примере ряда фильмов можно познакомить полицейских с приемами саморегуляции в стрессовых ситуациях или мерах экстренного реагирования в обеспечении безопасности граждан при экстремальных ситуациях: наводнениях, землетрясениях, террористических актах. По каждой из указанных тем существует большое количество фильмов, в которых предложены эффективные и в том числе неэффективные приемы реагирования сотрудников ОВД. Кроме того этот метод включает в себя и другие активные методы: кейс-технологии, дискуссии, мультимедиа. Его преимущества в простоте, незатратности и эмоциональной яркости образов, что вызывает интерес у слушателей и приводит к лучшему усвоению материала.

Итак, профессиональная культура сотрудников ОВД выступает важным условием гаранта безопасности современного населения. Поэтому в процессе повышения квалификации данных специалистов необходимо делать акцент на развитии данного личностно-профессионального образования. Для этого имеет смысл использовать различные активные методы обучения в дозированном сочетании с традиционными и инновационными, исходя из содержания изучаемых тем. При этом уместно использовать и универсальные инновационные активные методы, которые позволят осуществить как теоретическую, так и практическую подготовку сотрудников ОВД. К последним относится в частности кинопедагогика, которая включает изучение различных аспектов правовой, психологической и физической подготовки сотрудников ОВД. Она отличается простотой и незатратностью временных и материальных ресурсов. Кроме того, кинопедагогика интегрирует в себе другие активные методы и способствует повышению мотивации к обучению в силу яркости и эмоциональности образов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев Г.И. Формирование профессионально-этической культуры курсантов образовательных учреждений МВД РФ: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Чебоксары, 2002. 19 с.

2. Симзяев А.В. Профессионально-этическая культура сотрудника ОВД / Психопедагогика в правоохранительных органах. 2009. №. 3. С. 12-15.
3. Купчигина И.М. Формирование профессиональной культуры сотрудников органов внутренних дел в системе непрерывного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Красноярск. 2009. 267 с.
4. Перечень мер в связи с коронавирусом (COVID-19) URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_348585/ (дата обращения 26.06.2020).
5. Сенаторова О.Ю. Использование активных и интерактивных методов обучения в повышении квалификации сотрудников ОВД / Образование. Наука. Научные кадры. 2019. №. 4. С. 228-231.
6. Маюров Н.П., Трофимова Т.А. Применение интерактивных образовательных технологий в процессе повышения квалификации и переподготовки сотрудников полиции // Пробелы в российском законодательстве. Юридический журнал. 2012. № 2. С. 227-230.
7. Ильясов Д.Ф., Селиванова Е.А. Популяризация научных психолого-педагогических знаний среди педагогов общеобразовательных организаций с использованием метода кинопедагогики // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2018. № 2 (35). С. 5-15.

USE OF ACTIVE METHODS IN IMPROVING THE SKILLS OF POLICE OFFICERS IN THE DEVELOPMENT OF THEIR PROFESSIONAL CULTURE

© 2020

A.A. Aramisov, the platoon commander, the faculty of retraining and advanced training
*North Caucasus Institute for advanced training of employees of the Ministry of internal Affairs of
Russia (branch) Krasnodar University of the Ministry of internal Affairs of Russia,
Nalchik (Russia), s-rakhmat@list.ru*

УДК 378

КОММУНИКАЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

© 2020

Л.А. Ашхотова, преподаватель кафедры правоохранительной деятельности
*Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД России
(филиал) Краснодарского университета МВД России, Нальчик (Россия),
s-rakhmat@list.ru*

Коммуникация выступает важным процессом, обеспечивающим человеческое существование и развитие. Процессы коммуникации непрерывно осуществляются в различных социальных сферах: здравоохранение образование, культура и спорт, они способствуют выстраиванию профессионального взаимодействия в любой сфере общественных, в том числе трудовых отношений. Правоохранительная система отличается высокой коммуникативной нагрузкой в связи с взаимодействиями с различными категориями граждан, их статусом и состоянием, возрастными и индивидуальными особенностями, характером вовлеченности в определенный процесс. Поэтому Министерство внутренних дел ориентирует своих сотрудников и подчиненных на совершенствование коммуникативного процесса. На это указывают и многочисленные научные публикации, посвященные раскрываемому вопросу. Укажем лишь некоторые из

них.

В.Ф. Родин, В.Л. Цветков отмечают, что для сотрудника полиции средства общения являются мощным орудием умственного и физического труда. Их можно разделить на разные категории: непосредственно языковые и предметно-знаковые, интеллектуальные, динамические, и технические. Отмечается, что деятельность правоохранительных органов до 80% служебного времени связана с коммуникацией с людьми. Поэтому утверждается, что каждый сотрудник полиции, обязан обладать высокой культурой общения и развитыми коммуникативными способностями. Их несформированность или отсутствие будет отрицательно влиять на эффективность решения оперативно-служебных задач [1]. Несомненно, что неготовность сотрудников ОВД осуществлять эффективные коммуникации может существенно подорвать имидж сотрудников полиции и доверия граждан к их деятельности.

Ф.Ч. Коблов также указывает на необходимость развития коммуникативной компетентности сотрудников органов внутренних дел, рассматривая ее как готовность и умение строить контакт с различными людьми на разной психологической дистанции за счет вербальных и невербальных действий. Автор делает ценный вывод, касающийся того, что сотрудники ОВД часто имеют дело с различными категориями населения, в том числе с наиболее трудным контингентом в социальном отношении. Речь идет о лицах с асоциальными установками, агрессивными, враждебными и преступными устремлениями. Несмотря на сложность контингента сотрудникам полиции необходимо уметь эффективно общаться со всеми. А для этого им важно располагать к себе людей, устанавливать новые контакты, применять адекватную формулу общения, учитывая психологическое состояние собеседника, его индивидуальные особенности и многое другое [2]. Полностью разделаем эти выводы, заключая, что коммуникация сотрудника ОВД должна учитывать множество аспектов и осуществляться в пределах этических и юридических норм.

А.В Гайнуллина, С.В Прокурова отмечают, что осуществление сотрудниками ОВД взаимодействия с гражданами связано с обменом субъективно значимыми чувствами и мыслям, поэтому важно выбирать различные формы коммуникативного процесса. Если он осуществляется между равными по статусу субъектами, то уместно использовать такие формы общения как расположение, убеждение, внушение, просьбу или информирование. Вместе с тем, порой необходимо применять и методы принуждения. Это актуально при взаимодействии между субъектами, один из которых обладает властными полномочиями. Что же касается использования сотрудниками ОВД методов принуждения, к ним необходимо прибегать только после убеждения [3]. На самом деле критика сотрудников полиции зачастую обусловлена превышением их должностных полномочий. В качестве примера можно указать возникшие массовые беспорядки в ряде стран Америки и Европы по поводу убийства сотрудниками полиции афроамериканца. Конечно, для нашей страны такие случаи в большей части исключение, но они могут служить примером возможных последствий подобных нарушений.

Д.Н. Рыбин рассматривает профессиональное общение сотрудника полиции как разновидность специально организованного взаимодействия людей. Отмечается, что его содержанием выступает обмен информацией, познание и влияние участников коммуникаций друг на друга для решения правоохранительных задач. Особый интерес представляют предложенные автором важные характеристики такого общения участковых уполномоченных полиции с гражданами [4]. Раскроем их более детально:

- ориентация общения (лично или социально ориентированное в зависимости от числа участников коммуникации);

- опосредованность общения (опосредованное или непосредственное, прямое или через документацию);
- нормативная регламентация общения (с учетом норм юридической деонтологии);
- психологическая динамика общения (изменение психологических состояний людей, как в положительную, так и в отрицательную сторону);
- семиотическая специализация общения (применение различных знаковых средств в общении: разные виды вербального и невербального общения, а также вторичных знаковых систем).

Также Д.Н. Рыбин пишет о необходимости налаживания психологического контакта сотрудника ОВД с гражданами для достижения взаимопонимания и препятствующих барьеров в общении. Среди таких барьеров называются: смысловой, мотивационный, эмоциональный, волевой, интеллектуальный, тактический. Практическую значимость данной работы представляют предложенные психотехники, способствующие налаживанию контакта: создание благоприятной среды, поддержка авторитета, активное слушание, сдерживание эмоций, презумпция доверия, психологическое поглаживание и др.

Итак, можно заключить, что коммуникация играет важную роль в профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел. Она позволяет повысить имидж сотрудников ОВД, сформировав доверие граждан к данным представителям. Поэтому необходимо уделять серьезное внимание развитию коммуникативных навыков у будущих и уже действующих специалистов в данной отрасли. Для этого имеет смысл применять различные деловые игры, коммуникативные тренинги, дискуссии и другие методы, активизирующие профессиональное общение сотрудников ОВД. Причем важно расширять компетенции сотрудников органов внутренних дел не только в реальной коммуникации, но и виртуальной, учитывая, что она занимает все большее место в жизни современных людей. Кроме того, внимание в профессиональной подготовке представителей правоохранительной системы необходимо уделять развитию навыков аргументированного убеждающего воздействия с несовершеннолетними. Эти имеет особое значение в профилактике разного рода правонарушений. Причем такую коммуникации уместно выстраивать не только с обучающимися, но и с их родителями и представителями различных ведомств и образовательных организаций. Таким образом, сотрудникам ОВД важно расширять круг контактов для обеспечения общественного порядка, защиты жизни и здоровья разных категорий населения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Родин В.Ф., Цветков В.Л. Коммуникативное общение в профессиональной деятельности сотрудников ОВД РФ // Вестник Московского университета МВД России. 2017. № 5. С. 278-281.
2. Коблов Ф.Ч. Коммуникативная компетентность и культура общения в служебной деятельности сотрудника полиции // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012. Вып.18. № 4. С. 79-82.
3. Гайнуллина А.В., Прокурова С.В. Психологические аспекты взаимодействия в деятельности сотрудников ОВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2019. №. 1 (76). С 48-54.
4. Основы психотехник общения с гражданами [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / Д.Н. Рыбин. Электрон. текст. дан. (541 Кб). Барнаул: ФГКОУ ВО «Барнаульский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации», 2017.

COMMUNICATION IN THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF POLICE OFFICERS

© 2020

L.A. Ashkhotova, Lecturer, Department of Law Enforcement

North Caucasus Institute for advanced training of employees of the Ministry of internal Affairs of Russia (branch) Krasnodar University of the Ministry of internal Affairs of Russia, Nalchik (Russia), s-rakhmat@list.ru

УДК 37

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И СОЦИАЛЬНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА

© 2020

Т.И. Бабенкова, воспитатель

Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение Свердловской области «Слободотуринский аграрно-экономический техникум», село Туринская Слобода (Россия), ob1staet@mail.ru

Проблема ценностных ориентаций и социально-психологической адаптации студентов является актуальной в настоящее время. Образовательное учреждение обязано формировать социально-культурную среду, создавать условия, необходимые для всестороннего развития и социализации личности. Актуальность проблемы находит свое подтверждение в Федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования (ФГОС СПО).

Реализация Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования определяет требования к условиям реализации основной профессиональной образовательной программы. Согласно стандартам, образовательное учреждение обязано формировать социально-культурную среду, создавать условия, необходимые для всестороннего развития и социализации личности [13].

Особую актуальность проблема ценностных ориентаций приобретает в студенческом возрасте. Сложившаяся у студента система базовых ценностей и индивидуальных ценностных ориентаций является определяющей в процессе социально-психологической адаптации молодого человека.

Ценностные ориентации представляют собой подсистему сознания, в которой находят свое отражение ценности, признаваемые человеком как стратегические жизненные цели и общие мировоззренческие ориентиры. Исходя из этого, система ценностных ориентаций включает, прежде всего, принципы поведения в обществе, а также принципы понимания собственного поведения и поведения других людей [2].

Студенческий возраст исследователями признается сенситивным периодом для развития ценностных образований личности. Выбирая профессию, индивид выбирает и наиболее близкие ему способы регуляции поведения, тем самым, он, соотносит этот выбор с наиболее значимыми для него ценностями. Наиболее существенные изменения в системе ценностных ориентаций происходят под воздействием профессиональной деятельности.

Сложившаяся у студента система базовых ценностей и индивидуальных ценностных ориентаций является определяющей в процессе социально-психологической адаптации молодого человека.

По мнению отечественного исследователя Б.С. Волкова, социально-психологическая адаптация – это совокупность особых системообразующих свойств, позволяющих

человеку выстраивать свою жизнь, придавать ей ценность, целостность и смысл [3, с. 25].

Процесс социально-психологической адаптации студентов первого курса в современных условиях подвергается изменениям не только в силу объективных социальных причин, но и естественных субъективных переживаний самоизменения личности студента. Многочисленные психологические исследования Г.М. Андреевой, И.С. Кона, Э. Эриксона свидетельствуют о том, что в этом возрасте происходит интенсивное формирование личности, «Образа-Я», временной перспективы и отношений с социальным окружением. Открытие «Я», развитие рефлексии (отражение себя в своем «образе – Я»), осознание собственной индивидуальности и ее свойств, появление жизненного плана, установки на сознательные сферы жизни направляют «Я» студентов на практическое включение в различные виды жизнедеятельности [1].

Этот процесс сопровождается различными проявлениями. Проявления могут быть негативными и выражаться в беспокойстве, тревоге, раздражительности, противоречивости чувств, снижении работоспособности. Также проявления могут быть позитивными и выражаться в появлении новых ценностей и потребностей.

Формирование ценностных ориентаций является длительным и сложным процессом, который происходит под воздействием социального окружения личности и общих социальных условий. Другими словами, ценностные ориентации представляют собой специфическое сочетание общественных ценностей, которые личность усваивает из общественного сознания своей эпохи, класса народа и ближайшего окружения [5, с. 47].

Исследованию природы ценностных ориентаций придается большое значение многими учеными, такими как Т.В. Зобнина, М.С. Каган, Б.Ф. Кваша, В.С. Мухина, В.А. Ядов, которые признают социальный контекст формирования ценностных ориентаций [9].

Структурно-функционально, согласно исследованиям В.А. Ядова, ценностные ориентации определяются совокупностью фиксированных установок личности «относительно тех элементов социальной действительности, которые обладают высокой ценностью для индивида». Что касается содержательной детерминированности, то она обусловлена, с одной стороны, ролью социальной среды (существующими в ней общественными ценностями и исторически сложившейся системой организации деятельности), с другой – целями и средствами деятельности личности (фиксированными на уровне ее индивидуальной психики [13, с. 35].

Индивидуально-социальная обусловленность ценностных ориентаций нашла отражение и в исследованиях, проведенных Е.А. Васиной. Она обнаружила специфическую роль содержательно-смысловых и структурно-динамических характеристик системы ценностных ориентаций личности в их связи с особенностями личности и факторами социально-психологической адаптации к условиям окружающей среды. Содержательно-смысловые характеристики системы ценностных ориентаций зависят, по мнению автора, от ценностей, которые приняты в социуме, который окружает индивида. Структурно-динамические характеристики системы ценностных ориентаций связаны с индивидуально-типичными психологическими особенностями личности [4, с. 21].

Формирование системы ценностных ориентаций невозможно вне общества, вне общения людей. Система ценностей личности формируется в процессе социализации путем интериоризации – присвоения общественно-политических, нравственных, эстетических идеалов (продуктов общественного опыта и культуры), характерных для данных социальных общностей. Ее формирование происходит по мере усвоения

социального опыта в процессе социализации личности. Отношение к различным жизненным сферам формируется у человека благодаря информации, которую он получает в социуме [6, с. 96].

В качестве основы формирования ценностных ориентаций выступает овладение социальными нормами. Познавая в процессе социализации социальные нормы, человек становится более самостоятельным в принятии поведенческих решений [7, с. 256].

Формирование ценностных ориентаций наряду с социальными установками, жизненной позицией явлений включено в деятельность людей, в их отношения и общение.

На формирование системы ценностей оказывают влияние различные объективные (внешние по отношению к личности) и субъективные факторы. К категории объективных факторов, влияющих на формирование ценностных ориентаций личности, относятся социальные условия жизни личности студента, которые можно разделить на макро- и микро-социальные, а также ее социальные характеристики деятельности [10].

Среди макросоциальных условий, как подчеркивает Н.А. Журавлева, важнейшими являются социально-экономические, социокультурные, социально-политические, идеологические и духовные условия жизни в обществе, социальные нормы (морали, права, религии и т.д.), особенности исторического времени, региональные условия, особенности доминирующих в конкретном обществе ценностей [8, с. 45].

В числе микросоциальных условий формирования ценностных ориентаций ведущими являются характер воспитания и обучения и особенности ценностного сознания различных социальных групп, членом которых является студент [9, с. 33].

К объективным факторам формирования ценностных ориентаций личности относятся такие ее социальные и деятельностные характеристики, как социальный опыт, образ жизни, социальный статус.

Категорию субъективных факторов формирования ценностных ориентаций составляют, прежде всего, особенности мотивационно-потребностной сферы и личностные характеристики студентов [9].

Формирование ценностных ориентаций личности отвечает высшим социальным потребностям личности в саморазвитии и самовыражении. Наиболее существенными потребностями личности студента техникума, определяющими систему его ценностных ориентаций, являются потребности в общении, познании, признании со стороны других людей, дружбе, любви, труде, потребность занять достойное место в группе [11, с. 26].

Процесс формирования ценностных ориентаций студентов техникума предполагает наличие трех взаимосвязанных фаз:

1. Фаза присвоения личностью ценностей общества по мере своего функционирования продуцирует ценностное отношение и иерархическую систему ценностных представлений.

2. Фаза преобразования, базируясь на присвоенных ценностях, обеспечивает преобразование образа «Я».

3. Фаза прогноза – завершающая, обеспечивает формирование жизненной перспективы личности как критерия представлений [12, с. 24].

Таким образом, ценностные ориентации представляют собой специфическое сочетание общественных ценностей, которые человек усваивает из общественного сознания своей эпохи, класса народа и ближайшего окружения.

Ценности, приобретаемые студентом в образовательной организации, являются базой формирующей личности специалиста, они определяют её направленность, формируют мировоззрение и систему отношений, обеспечивая целостность личности. Принципиально

важным условием социально-психологической адаптации студентов является формирование ценностного отношения к выбранной профессии.

На базе ГАПОУ СО «СТАЭТ» было проведено эмпирическое исследование на выявление особенностей взаимосвязи ценностных ориентаций и социально-психологической адаптации у студентов техникума.

В исследовании были использованы 3 методики: «Диагностика социально-психологической адаптации» (К. Роджерс и Р. Даймонд); «Опросник терминальных ценностей – ОтеЦ» (И.Г. Сенин); «Экспресс-диагностика социальных ценностей личности» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов).

В исследовании приняли участие 84 студента 1 курса. Все студенты – юноши. Возраст участников исследования от 16 лет.

Для выделения групп исследования на предварительном этапе было проведено диагностическое исследование с использованием методики «Диагностика социально-психологической адаптации». На основании результатов исследования были выделены 2 группы: 1 группа (33 чел.) – студенты с высоким уровнем социально-психологической адаптации; 2 группа (51 чел.) – студенты с низким уровнем социально-психологической адаптации (Рисунок 1).

В результате исследования по методике «Диагностика социально-психологической адаптации» выявлено, что студенты первой группы – с высоким уровнем социально-психологической адаптации в большей степени спокойны, дружелюбны и доброжелательны по отношению к окружающим, более ориентированы на то, что достижение жизненных целей зависит только от себя самого, в большей степени склонны к осмыслению своего актуального опыта, им в большей степени присуща уравновешенность и независимость в своих суждениях, чем студентам второй группы – с низким уровнем социально-психологической адаптации.

В результате исследования по методике «Опросник терминальных ценностей – ОтеЦ» выявлено, что доминирующими ценностями для студентов первой группы является собственная индивидуальность, собственный престиж и креативность. Наиболее значимой жизненной сферой для студентов первой группы является сфера увлечений и профессиональная жизнь. Для студентов второй группы доминирующими ценностями являются собственный престиж и социальные контакты. Наиболее значимой жизненной сферой является общественная жизнь (Рисунок 2).

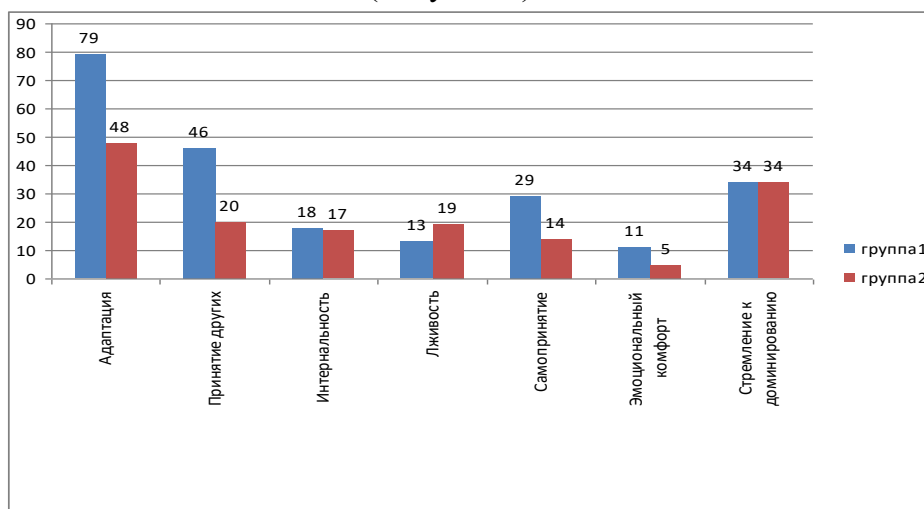


Рисунок 1 – Гистограмма значений медианы методики «Диагностика социально-психологической адаптации» студентов 1 группы и 2 группы

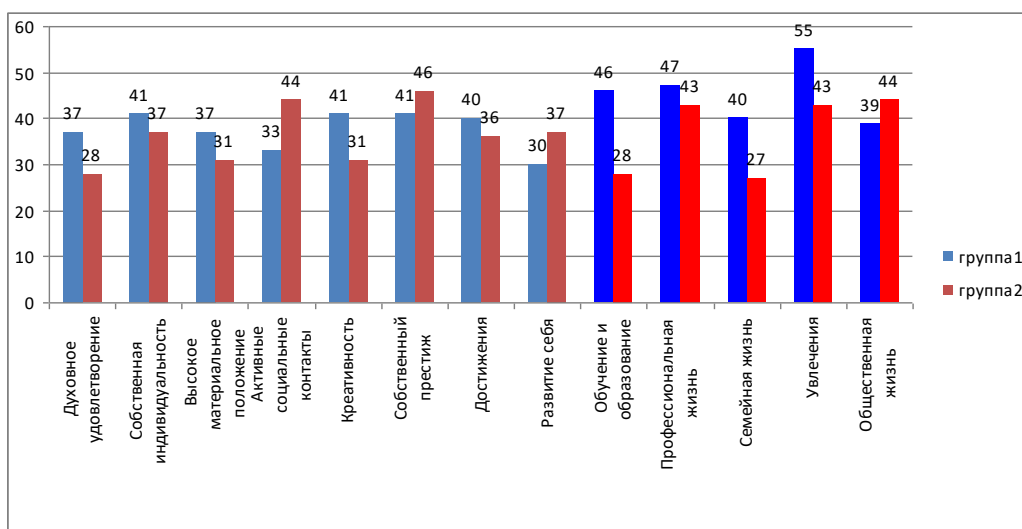


Рисунок 2 – Гистограмма значений медианы методики «Опросник терминальных ценностей – ОтеЦ» студентов 1 группы и 2 группы

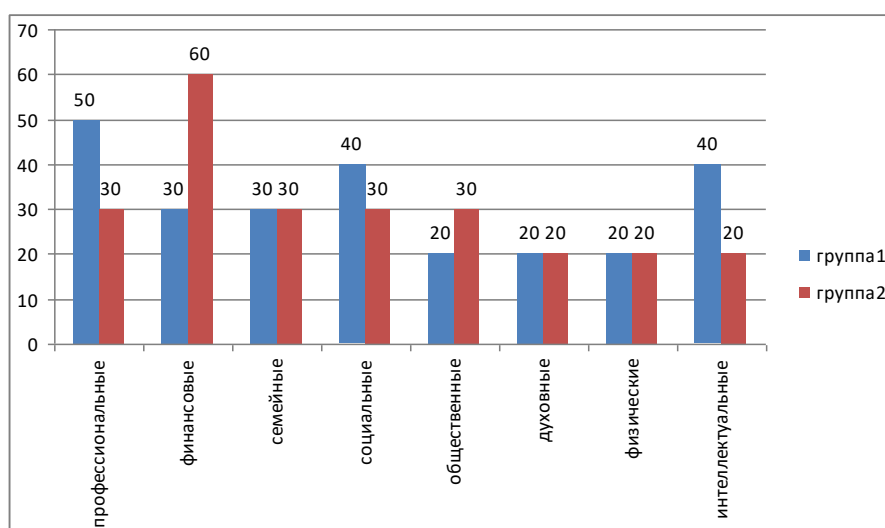


Рисунок 3 – Гистограмма значений медианы методики «Экспресс-диагностика социальных ценностей личности» студентов 1 группы и 2 группы

В результате исследования по методике «Экспресс-диагностика социальных ценностей личности» выявлено, что студенты первой группы на первое место по значимости ставят успешность и получение удовлетворения в профессиональной деятельности, студенты второй группы на первое место по значимости ставят материальное благополучие (Рисунок 3).

Таким образом, сравнительный анализ показал, что студенты первой группы – с высоким уровнем социально-психологической адаптации в большей степени проявляют доброжелательность по отношению к другим, у них более позитивная самооценка, они в большей степени ощущают эмоциональный комфорт в среде техникума, в большей степени проявляют стремление к моральному удовлетворению, в большей степени проявляют креативность, стремятся к достижению ощутимых результатов в деятельности, к повышению уровня своей образованности, расширению кругозора, для них в большей степени значимыми являются сфера увлечений, профессиональные ценности и интеллектуальные ценности, чем для студентов второй группы. Студенты второй группы – с низким уровнем социально-психологической адаптации в большей степени проявляют

стремление к материальному благополучию, расширению межличностных связей, заинтересованность в объективной информации об особенностях своего характера, своих способностях, чем студенты первой группы.

Так же в результате корреляционного анализа показателей студентов первой группы выявлено, что уровень эмоционального комфорта, стремление к обучению и образованию, получению новых знаний и расширения кругозора взаимосвязаны со степенью значимости для студентов профессиональных и интеллектуальных ценностей. У студентов второй группы выявлено, что уровень социально-психологической адаптации взаимосвязан со значимостью для студентов ценностей, принятых в обществе и со стремлением сохранить неповторимость и своеобразие своей личности. Стремление сохранить неповторимость и своеобразие своей личности взаимосвязано со степенью значимости для студентов общественных, семейных и финансовых ценностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для пед. вузов / Г.М. Андреева. Москва. «Прогресс». 1991. 324 с.
2. Большой толковый психологический словарь / Перевод с англ. Ребер Артур. Москва. АСТ. Вече. 2012. 560 с.
3. Волков Б.С. Психология юности и молодости: Учебник для вузов. Москва. «Трикта». 2009. 256 с.
4. Васина Е.А. Ценностные ориентации личности в юношеском возрасте: Автореф. дис. ... к.психол.н. Санкт-Петербург. Питер. 2009. 73 с.
5. Здравомыслов А.Г. Психология развития ценностных ориентаций. Москва. «Академия». 2006. 240 с.
6. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие для студентов всех специальностей педагогических ВУЗов. М.: Педагогическое общество России. 2004. 512 с.
7. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. и общая редакция Л.В. Куликова. Санкт-Петербург. Питер. 2001. С. 256-269.
8. Журавлева Н.А. Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе. Москва. РАН. 2006. 170 с.
9. Зобнина Т.В. Исследование профессионального целеполагания у студентов педагогического университета // Современные исследования социальных проблем. 2011. №3. С. 33-36.
10. Здравомыслов А.Г. Потребность. Интересы. Ценности. Москва. Мысль. 1996. 146 с.
11. Зыкова А.В. разработка программы психолого-педагогического сопровождения процесса планирования профессионального будущего для студентов системы среднего профессионального образования // Аспирант. 2015. №1. С. 26-28.
12. Крапивская Л.В. Личность и ее ценностные представления. Москва. Вече. 2003. 134 с.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://infourok.ru/federalniy-gosudarstvenniy-obrazovatelny-standart-srednego-professionalnogo-obrazovaniya-2503374.html>.

VALUE ORIENTATIONS AND SOCIO PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF TECHNICAL SCHOOL STUDENTS

© 2020

T.I. Babenkova, educator

*State Autonomous professional educational institution of the Sverdlovsk region
«Slobodoturinsky agricultural and economic technical school», village of Turinskaya Sloboda
(Russia), ob1staet@mail.ru*

УДК 37.01

СТРАТЕГИИ САМОУТВЕРЖДЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПСИХОЛОГОВ КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО ОВЛАДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ КОМПЕТЕНЦИЯМИ

© 2020

А.И. Бабий, старший преподаватель кафедры общей психологии и психологии труда
Институт психологии и педагогики
АНО ВО «РосНОУ», Москва (Россия), fom4ous2013@yandex.ru

Получение профессионального образования - один из наиболее важных и сложных этапов жизни любого человека. С одной стороны, в процессе получения образования, обучающемуся необходимо овладеть всеми компетенциями, необходимыми для дальнейшей профессиональной жизни, что, естественно, сопряжено с напряженной умственной работой. С другой стороны, период, во время которого молодой человек приобретает академические знания и умения и профессиональные компетенции, также является важным этапом становления личности. Образовательная среда как поликомпонентная система изучалась многими учеными: Н.А. Асташовой, Д.Б. Беляевой, С.К. Бондыревой, А.В. Ерофеевой, М.И. Корневой, Л.М. Лузиной, В.М. Степановой, Е.Н. Шияновым и др. Пространство получения академических знаний, приобретаемых в ходе учебной деятельности, одновременно выступает сферой социальных отношений.

Многие ученые отмечают важность адекватной самооценки, позитивного Я-образа, внутренних ресурсов, способствующих реализации творческого потенциала, а также конструктивных межличностных отношений в образовательном пространстве высшей школы как факторы успешного обучения. Российский ученый В.С. Агапов пишет: «неудачи в учебной деятельности студентов связаны с психическим состоянием, в основе которого имеется рост эмоциональной лабильности, отсутствие психологического контакта с преподавателями и сокурсниками, низкая самооценка и как следствие неуверенность в своих возможностях освоить учебный материал» [1, с. 82].

При анализе образовательного пространства как сферы социальных отношений, важно понимать взаимовлияния среды и каждого участника процесса обучения, т.е. каждая личность оказывает воздействие на социальное пространство одновременно испытывая влияние социальной среды на себе. Как отмечают российские ученые Н.А. Асташова, С.К. Бондырева, А.П. Сманцер: «В образовательном пространстве значение имеют действия и поведение всех субъектов образования» [2, с. 38].

Одной из ключевых особенностей личности будущего специалиста, детерминирующей в определенной мере поведение, влияющей на развитие отношений в студенческом коллективе, становление собственной жизненной позиции и видения себя в определенной социальной роли является самоутверждения. Следующее определение

этому феномену дает ученый Н.В. Харламенкова: «Самоутверждение определяется нами как убежденность человека в том, что он чего-то стоит, что он обладает определенной ценностью, и эта ценность - его собственное Я, его идентичность» [5, с. 104]. Не подвергается сомнению тот факт, что юношеский возраст - период формирования идентичности, осознания собственной самости и рефлексии Я – образа, поэтому именно в студенческие годы возрастает важность процесса самоутверждения для человека.

Доминирующая стратегия самоутверждения каждого участника образовательного процесса будет выступать мощным фактором, способствующим эффективной межличностной коммуникации, что в свою очередь будет способствовать достижению академической успешности и овладению профессиональными компетенциями. Более того, в дальнейшем, при реализации профессиональной деятельности, предпочтительная стратегия самоутверждения будет затруднять или способствовать актуализации творческого потенциала личности и реализации профессиональных планов. Особую значимость стратегия самоутверждения приобретает в тех профессиях, где и объектом, и субъектом деятельности становится человек. Именно в такого рода профессиональной деятельности личность специалиста, его эмоциональные особенности, способы коммуникации, тип поведения может играть решающую роль в достижении успешных результатов. Изучением стратегий самоутверждения личности, в том числе подростков, а также студентов, получающих профессиональное образование, занимались Р.А. Зобов, В.С. Мухина, Е.П. Никитин, А.В. Петровский, Н.Н. Толстых, Д.И. Фельдштейн, Н.В. Харламенкова и др.

По механизмам, участвующим в процессе самоутверждения, стратегии подразделяются на: стратегию подавления (агрессивную), конструктивную и стратегию самоподавления (самоотрицания) [3].

Основной характеристикой агрессивной стратегия является то, что самоутверждение происходит за счет подавления другого человека, за счет отрицания другого Я в той или иной форме. Самоотрицание в основе своей также имеет концепцию отрицания Я, однако, в отличие от агрессивного типа самоутверждения, отличительной чертой является неприятие именно своего Я. Агрессивная и конформная стратегии самоутверждения объективно считаются деструктивными, однако не следует недооценивать потенциальные преимущества деструктивных стратегий самоутверждения в учебном процессе, так как в определенной степени и агрессивная стратегия самоутверждения и самоотрицание в некоторых учебных ситуациях могут становиться стабилизирующими факторами. Например, будущим специалистам с агрессивной стратегией самоутверждения легче отстаивать и доказывать собственную точку зрения вопреки внешним обстоятельствам. Студенты же с конформной стратегией самоутверждения (самоотрицания), с уважением относятся к чужому мнению и принимают теории и концепции других. По мнению ученых Л.А. Долинской, Л.С. Подымовой, Лю Шоувень «Стратегии самоподавления отвечают за процесс принятия информации... Агрессивные стратегии осуществляют поиск эквивалентного объекта, на котором можно апробировать полученную информацию» [4, с. 148]

Личности, реализующими в процессе жизнедеятельности одну из деструктивных стратегий самоутверждения, сталкиваются в той или иной мере с различного рода трудностями в социальном пространстве. Часто это может быть неумение (или нежелание) выстраивать межличностные отношения с другими людьми, работать в команде, отсутствие паттернов конструктивного выражения своих чувств, коммуникативные трудности. Соответственно такие психологические особенности негативно сказываются на

процессе обучения, особенно в настоящее время, когда основной образовательной парадигмой является личностный подход, субъект - субъектные отношения всех участников образовательного процесса. Конструктивная стратегия самоутверждения чаще всего является самой оптимальной стратегией и для личности, и для ее окружения (для той среды, в которой личность функционирует) [3].

К традиционным формам работы для развития или корректировки определенных психологических особенностей и личностнообразующих черт, относятся индивидуальная и групповая терапия. В первую очередь, в рамках групповой работы, можно особенно отметить такой социально - психологический процесс как тренинг. На наш взгляд, будет целесообразно следовать определенному плану корректировки деструктивных стратегий самоутверждения в рамках психолога – педагогического сопровождения процесса получения профессионального образования.

Для личностей, реализующих в различных жизненных ситуациях конструктивную стратегию самоутверждения, на первый план будут выходить тренинги, направленные на актуализацию ценностей профессиональной деятельности, раскрытия творческих способностей и т.д. Для личностей, чьей доминирующей стратегией является стратегия самоподавления, будут актуальны в первую очередь тренинги, направленные на повышение самооценки себя как личности, повышения уверенности в себе, релаксационные тренинги и техники, тренинги по снятию тревожности, повышению коммуникативных способностей, а также тренинги, посвященные конфликтам (причины возникновения, поведение человека в конфликте, пути разрешения). Для личностей, реализующих агрессивную стратегию самоутверждения, будут уместны психологические тренинги, направленные на формирование таких терминальных ценностей как счастливая семейная жизнь, альтруистические ценности, а также тренинги, посвященные разрешению конфликтных ситуаций.

В таблице 1 приведены примеры психологических тренингов на развитие и поддержание доминанты конструктивной стратегии самоутверждения будущих специалистов.

Одновременно с групповыми формами работы имеет место индивидуальное консультирование студентов с доминирующими деструктивными стратегиями самоутверждения, которое может быть направлено на работу над адекватной самооценкой студентов, поиском внутренних ресурсов для реализации своего творческого потенциала, рефлексию Я-образа, понимание и принятие как своих сильных и слабых сторон, так и достоинств и недостатков других участников образовательного процесса.

Таблица № 1 - Примеры психологических тренингов на развитие и поддержание доминанты конструктивной стратегии самоутверждения будущих специалистов

	Агрессивная стратегия	Конструктивная стратегия	Стратегия самоподавления
Примеры психологических тренингов	«Жить в мире с собой и с другими» «Семейные ценности и взаимоотношения» «Конфликты: причины и пути решения»	«Управление стрессом» «Развитие креативности» «Творческая и профессиональная самореализация»	«Повышение уверенности в себе» «Техники по снятию тревожности» «Повышение коммуникативных способностей» «Человек в конфликте»

В заключении хотелось бы отметить значимость психологической составляющей образовательного процесса, состоящего как из межличностных отношений, так и представлений каждого из участников образовательного процесса о самом себе, включающие в том числе представления о своем месте в системе высшей школы как в академическом, так и в коммуникативном аспекте. Более того, подчеркнуть важность развития конструктивной стратегии самоутверждения студентов как ведущей, с целью более успешного овладения профессиональными и общими компетенциями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агапов В.С. Оптимизация профессиональной подготовки психологов в системе высшего образования // Акмеология. 2003. № 3.
2. Асташова Н.А., Бондырева С.К., Сманцер А.П. Развитие аксиосферы будущего педагога в диалоговом пространстве современного образования // Образование и наука. 2018. №7.
3. Никитин Е.П., Харламенкова Н.Е. Феномен человеческого самоутверждения. - СПб.: Алетейя, 2000. - 217 с.
4. Подымова Л.С., Долинская Л.А., Лю Шоувэнь Стратегии самоутверждения студентов в учебной деятельности // Проблемы современного образования. 2018. № 3.
5. Харламенкова Н.Е. Самоутверждение подростка. М.: Изд. «Институт психологии РАН». 2007.

SELF-APPROVAL STRATEGIES OF FUTURE PSYCHOLOGISTS SPECIALISTS AS A FACTOR OF SUCCESSFUL OWNERSHIP OF PROFESSIONAL COMPETENCIES

© 2020

A.I. Babyi, Senior Lecturer, Department of General Psychology and Labor Psychology
Institute of Psychology and Pedagogy
Russian New University, Moscow (Russia), fom4ous2013@yandex.ru

УДК 378.046.4

ПОДГОТОВКА РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПРОБЛЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2020

A.B. Бакурадзе, доктор философских наук, кандидат педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Философия, социология и история»
ФГАОУ ВО «Российский университет транспорта» (РУТ (МИИТ)), Москва (Россия), bondovich@mail.ru

В условиях реализации указа Президента России от 07.05.2018 N 204 (ред. от 19.07.2018) «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», поставившего амбициозную цель по вхождению Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования [1], актуальной становится задача выделения ключевых ресурсов при внедрении необходимых для достижения указанного выше результата нововведений, влияние руководителей образовательных организаций и органов управления образованием на которые потенциально не ограничены. К ним, прежде всего, относятся человеческие

ресурсы, состояние которых во многом определяет настоящее и будущее образовательных систем и учреждений образования [2, с. 48]. Руководство ими представляет собой социально-психологическую составляющую управленческой деятельности [3, с. 45], подробно описанную в работах М. Белбина, Р. Блейка, Д. Моутон, В.А. Спивака и других исследователей [4, 5, 6].

Понимание значимости персонала как ключевого ресурса развития образовательной организации, обоснованное К.М. Ушаковым [7, с. 8 - 9], порождает интерес руководящих кадров системы образования к повышению своей профессиональной компетенции в области эффективного управления человеческими ресурсами. Ответом на такую образовательную потребность стала разработка дополнительной профессиональной программы повышения квалификации руководителей органов управления образованием и образовательных учреждений «Управление персоналом образовательных организаций в условиях нововведений».

В ходе изучения данной дополнительной профессиональной программы перед слушателями ставятся следующие задачи:

- получить знания об управлении человеческими ресурсами как ключевыми ресурсами образовательной системы и образовательной организации;
- изучить изменения в системе российского общего образования, инициируемые указом Президента России от 07.05.2018 N 204 (ред. от 19.07.2018) «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [1], Национальным проектом «Образование» [8], проектами развития образования в субъектах Российской Федерации;
- развить компетенции, необходимые для мотивации труда педагогических кадров;
- научиться выбирать методы и стили управленческой деятельности, адекватных ситуациям, возникающим в процессе реализации нововведений;
- получить навыки построения эффективных педагогических и управленческих команд;
- развить компетенции, необходимые для построения эффективных структур управления проектами.

В основу содержания повышения квалификации по проблеме руководства персоналом образовательных организаций положено представление о человеческих ресурсах, которые распределены по трем уровням управления:

- первый уровень - ресурсы личности и потенциал ее развития;
- второй уровень - ресурсы малых групп и, соответственно, их потенциал;
- третий уровень - ресурсы коллектива в целом [9, с. 9].

К первому уровню относится индивидуальный профессионализм педагога и руководителя, его информационная и методическая обеспеченность. Руководители образовательных организаций, как правило, в достаточной степени владеют техниками развития индивидуального профессионального мастерства своих подчиненных, используя для этого потенциал методической работы и обучение в системе повышения квалификации. Особенности положения руководителя не позволяют ему в полной мере использовать ресурсы собственной организации для профессионального саморазвития, т.к. в соответствии со своим статусом он находится в определенной профессиональной изоляции в руководимом коллективе. Поэтому в процессе курсовой подготовки целесообразно делать акцент на повышение рефлексивной компетентности руководителя, способствующей обеспечению эффективности руководства, гибкости и адекватности его профессионального поведения, полноценного использования власти, формированию

индивидуальной управленческой концепции, успешному использованию разнообразных способов стимулирования и поддержания внутренней мотивации работников.

Ресурсы второго уровня - ресурсы малых групп - используются в большинстве образовательных организаций стихийно, эффект от их включения в различную по своей направленности деятельность педагогических коллективов незначителен. На этом уровне руководители не обладают достаточными знаниями, навыками и техниками, особенно опасаясь сильного влияния неформальной групповой структуры организации. Вместе с тем именно этот уровень человеческих ресурсов становится весьма востребованным в связи с повсеместным внедрением проектного подхода к управлению, стимулированного реализацией различных образовательных проектов федерального и регионального уровней.

Третий уровень - ресурсы образовательной организации в целом. В силу сложившихся в России традиций коллективизма руководители образовательных учреждений зачастую переоценивают возможности данных ресурсов. Вместе с тем они нуждаются в овладении современными инструментами диагностики неформальных структур образовательных организаций для того, чтобы решить основную задачу работы руководителя с этим уровнем ресурсов - добиться максимального согласования деятельности всех членов коллектива.

Таким образом, предлагаемая нами модель обучения направлена на повышение компетентности руководителя в области эффективного использования человеческих ресурсов образовательной организации посредством развития его рефлексивной компетентности.

Теоретической основой курса является ситуационная теория управления, аксиологические основы которой заложены в концепции положительных и отрицательных ценностей Д. Юма [10] и Н.О. Лосского [11]. Существенный вклад в становление и развитие ситуационной теории управления внесли И. Ансофф, Т. Питерс, Р. Стогдилл, Р. Уотермен и ряд других теоретиков и практиков управления [12, 13, 14]. Она предполагает отказ от признания инвариантно эффективных моделей управления, изучение особенностей образовательного учреждения и конкретной ситуации, возможность выбора способа управления, адекватного этим условиям.

Основными методами работы в ходе реализации программы являются:

- тренинги;
- диагностики организационного развития;
- моделирование конкретных проблем участников обучения;
- контекстные лекции;
- ролевые игры с предписываемыми и свободными ролями;
- деловые игры;
- групповые дискуссии и другие.

В результате изучения программы слушатели должны приобрести следующие профессиональные компетенции:

- готовность к внесению в свою управленческую деятельность изменений, ориентированных на реализацию государственной политики в сфере образования;
- способность осознанно осуществлять действия по мотивации труда работников на нововведения;
- готовность к эффективному руководству управленческими и педагогическими командами;

- способность к выбору и реализации стиля лидерства, обеспечивающего гибкость и адекватность управления внедрением нововведений;
- готовность к осознанной деятельности по изменению организационной культуры своего образовательного учреждения;
- способность применять правовые нормы, регулирующие трудовые отношения в сфере образования.

В ходе курсовой подготовки по проблеме управления персоналом они овладевают:

- методиками диагностики организационной культуры и этапов эволюции образовательного учреждения, потребностей работников образовательных организаций, удовлетворяемых в процессе нововведений;

- способами делегирования управленческих полномочий при реализации новаций;
- методиками диагностики доминирующего индивидуального стиля и недостаточно сформированного стиля руководства.

Для того, чтобы успешно использовать в практической деятельности указанные выше диагностики, слушатели должны знать:

- стратегические и тактические задачи модернизации российского образования;
- особенности регулирования труда педагогических работников в образовательных организациях;

- особенности заключения и прекращения трудового договора с педагогическими работниками;

- источники и типологии организационной культуры;

- основные закономерности развития образовательного учреждения, характеристики этапов его развития;

- характеристики эффективной управленческой и педагогической команды, основные этапы и закономерности развития команды, специфику деятельности руководителя на различных этапах развития команды, командные правила и нормы поведения;

- основные составляющие мотивационного процесса, иметь представление о системах внутренней и внешней мотивации;

- основные положения содержательных и процессуальных теорий мотивации;

- способы формирования мотивационной среды образовательной организации;

- основы личностной, поведенческой и ситуационной концепции лидерства, классификации стилей лидерства;

- сущность понятий «влияние» и «власть», основные источники и формы власти;

- специфику понимания педагогами истины и представления об источниках истины, значимых для них [15, с. 2-3].

Целесообразно, чтобы в системе повышения квалификации руководящих кадров образования существовали не только специализированные программы, ориентированные на рассмотрение управления персоналом в качестве ведущего социально-психологического фактора управленческой деятельности. Важно, чтобы и другие дополнительные профессиональные программы повышения квалификации руководителей образования дополнялись необходимым для их деятельности содержанием, ориентированным на изучение проблем управления человеческими ресурсами. Так разработанная нами программа повышения квалификации «Организационное развитие образовательной организации», включает в себя образовательный модуль «Деятельность руководителя по преодолению сопротивления персонала изменениям», в котором дается всесторонняя характеристика сопротивления персонала изменениям, рассматривается организационная культура как главный источник такого сопротивления, анализируется

сопротивление педагогического коллектива на различных этапах развития образовательной организации. Также в составе данной программы есть образовательный модуль «Построение эффективной управленческой команды», в ходе изучения которого слушатели рассматривают различные подходы к формированию управленческой команды, изучают различные этапы ее развития и специфику работы с носителями разных командных ролей.

Образовательная программа «Введение Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования в образовательных учреждениях на основе метода проектов» включает в себя рассчитанный на 18 часов образовательный модуль «Мотивация труда работников образовательных учреждений к введению и реализации ФГОС ОО как системной инновации». Он предполагает изучение слушателями содержательных и процессуальных теорий мотивации труда, овладение ими средствами диагностики мотивационной среды образовательной организации.

Таким образом, системность в повышении квалификации руководителей образовательных организаций по проблеме управления человеческими ресурсами может стать фактором, способствующим совершенствованию их управленческой деятельности и развитию педагогического персонала. Это позволит более осознанно осуществлять подбор педагогов в образовательную организацию, руководствуясь как современными требованиями, связанными с цифровизацией всех сфер общественной жизни [16], так и действием моральных императивов, присущих учительской профессии [17]. Адекватное применение стимулирования и использование потенциала командной работы даст возможность в максимальной степени задействовать ресурсы педагогов в решении сложных проблем образования одаренных детей, детей-инвалидов и других учащихся с особыми образовательными потребностями [18, с. 19]. Наконец, совершенствование профессионального потенциала руководителя, чему способствуют курсы по проблематике управления человеческими ресурсами, позволяет расширить спектр выбора тактик руководства и оптимизировать применение им властных полномочий в различных ситуациях функционирования и развития образовательной организации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Указ Президента России от 07.05.2018 N 204 (ред. от 19.07.2018) «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». Режим доступа: <http://kremlin.ru/acts/bank/43027/page/2> (дата обращения 11.06.2020).
2. Бакурадзе А.Б. Ресурсные ценности управления // Образование и наука. 2013. №7. С. 43 – 55.
3. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. М.: Дело, 2-2019. 724 с.
4. Белбин М. Команды менеджеров. Секреты успеха и причины неудач. М.: НИРО, 2003. 315 с.
5. Блейк Р., Моутон Д. Научные методы управления. Киев: Наукова думка, 1990. 247 с.
6. Спивак В.А. Организационное поведение и управление персоналом. СПб., Питер, 2000. 416 с.
7. Ушаков К.М. Развитие организации: в поисках адекватных теорий. М.: Сентябрь, 2004. 192 с.
8. Национальный проект «Образование». Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения: 11.06.2020).

9. Ушаков К.М. Подготовка управленческих кадров образования. М.: Сентябрь, 1997 – 176 с.
10. Юм Д. Исследование о человеческом разумении. М.: Прогресс, 1995. 240 с.
11. Лосский Н.О. Ценность и Бытие. Бог и Царство Божие как основа ценностей. Paris: YMCA-PRESS, 1931. 131 с.
12. Ансофф И. Стратегическое управление. М.: Экономика, 1990. – 519 с.
13. Питерс Т., Уотермен Р. В поисках эффективного управления. М.: Прогресс, 1986. 424 с.
14. Stogdill R. Handbook of leadership: a survey of theory and research. – New York: Free Press, 1974. 613 p.
15. Бакурадзе А.Б. Что есть истина, и как ее понимают и воспринимают современные педагоги? // Эксперимент и инновации в школе. 2013. №3. С. 2–4.
16. Панышин А.И., Власов А.В. Совершенствование системы управления процессом подбора персонала в условиях цифровизации экономики // Путеводитель предпринимателя. 2019. № 41. С. 169 - 180.
17. Климов С.Н. Концепт системы «учитель» во взглядах Н.Н. Моисеева и его методологическое значение // Право и практика. 2019. №3. С. 237 – 242.
18. Барина Г.В. Должное и сущее в образовании инвалидов // Педагогическое образование и наука. 2013. №3. С. 17 – 22.

**TRAINING OF EDUCATIONAL MANAGERS ON THE PROBLEM OF PERSONNEL
MANAGEMENT AS A SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTOR FOR IMPROVING
MANAGEMENT ACTIVITIES**

© 2020

*A.B. Bakuradze, doctor of philosophy, candidate of pedagogical sciences, professor, professor of
the Department of Philosophy, sociology and history
Russian University of transport (RUT (MIIT), Moscow (Russia), bondovich@mail.ru*

УДК 378.046.4

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ ТРЕНИНГА В РАЗВИТИИ УВЕРЕННОСТИ
В СЕБЕ У МОЛОДЫХ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ**

© 2020

*Р.О. Беитоев, преподаватель кафедры физической подготовки
Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД России
(филиал) Краснодарского университета МВД России, Нальчик (Россия),
kaf_pedagogikivo@bk.ru*

Профессиональная деятельность представителей органов внутренних дел достаточно ответственна и даже опасна, так как связана с необходимостью оперативного реагирования на разные угрозы. Не смотря на то, что в большей мере сотрудники органов внутренних дел обеспечивают соблюдение прав и свобод граждан, возникают ситуации, связанные с разного рода профессиональными рисками, угрожающими как населению, так и самим полицейским. Речь идет в частности о посягательстве на жизнь людей, в которых сотрудник полиции имеет право применить оружие. В Законе «О полиции» [1] в ст. 23 указаны основания, согласно которым сотрудник ОВД может применять огнестрельное оружие. Вместе с тем, там же включены и запреты на его применение. Однако если рассмотреть

реальную ситуацию опасности для жизни населения, сотруднику ОВД необходимо быстро сориентироваться и осознать возможности и ограничения в применении таких средств защиты людей. Необходимость оперативного принятия решений в стрессовых ситуациях, несомненно, вызывает сомнения и соответственно снижает уверенность в себе даже у профессионалов. Если же говорить о молодых сотрудниках органов внутренних дел, то можно сделать вывод об их еще больших колебаниях и возможности совершить ошибку, в результате которой могут пострадать невинные люди. Такие ситуации вызывают снижение уверенности в себе и негативно влияют на качество профессиональной деятельности. Поэтому возникает необходимость повышения уверенности у молодых сотрудников ОВД для формирования основы принятия ими эффективных и при этом оперативных решений.

Уверенный человек, как правило, вызывает доверие и соответственно готовность к взаимодействию. Уверенная в себе личность выглядит достаточно надежно и компетентно. И, наоборот, часто сомневающийся и тревожный человек, даже не смотря на свою профессиональную компетентность, может производить впечатление неграмотного, слабого и ведомого. Уверенность личности часто коррелируют с ее самооценкой. Выделяются различные виды самооценки: высокая, низкая и средняя, адекватная и неадекватная. Считается, что наиболее оптимальной является средняя или высокая адекватная самооценка.

Для определения самооценки у сотрудников органов внутренних дел была применена методика исследования самооценки личности С.А. Будасси [2]. В эксперименте приняли участие 86 сотрудников ОВД, из которых 27 в возрасте до 30 лет, 35 – в возрасте от 31 до 45 лет и 24 в возрасте более 46 лет (Таблица 1).

Полученные данные позволили увидеть уровень и адекватность самооценки у испытуемых. Оказалось, что у молодых сотрудников ОВД обнаружены все виды самооценки от высокой неадекватной до низкой неадекватной. У сотрудников полиции в возрасте более 46 лет отмечается только адекватная самооценка, которая может быть как высокой, так средней и низкой. У сотрудников ОВД в возрасте от 31 до 45 лет превалирует адекватная самооценка, но встречаются представители и с завышенной неадекватной самооценкой, однако с низкой неадекватно самооценкой испытуемой не обнаружено в этом возрасте. Во всех трех возрастных категориях доминируют респонденты со средней адекватной самооценкой и большее их количество у сотрудников ОВД зрелого возраста (более 46 лет). Наибольшую уверенность в себе проявляют сотрудники ОВД в возрасте от 31 до 45 лет.

Таблица 1 - Уровень самооценки сотрудников ОВД

Возраст испытуемых	Виды самооценки				
	Высокая неадекватная	Высокая адек- ватная	Средняя адек- ватная	Низкая адек- ватная	Низкая неадекватная
До 30 лет	7,4%	18,5%	40,7%	29,6%	0,7%
31-45 лет	5,7%	31,4%	51,4%	11,5%	0
Более 46 лет	0	12,5%	66,6%	20,9%	0

Итак, данные эмпирического исследования могут служить основанием для выводов о необходимости развития уверенности в себе, иными словами формирования адекватной положительной самооценки у молодых сотрудников органов внутренних дел. Существуют различные методы развития самооценки личности, например словесные, связанные с похвалой, выражением благодарности, комплиментами. Однако мы считаем, что необходимо применять и специальные методы, одним из которых выступает тренинг.

Тренинг трактуется как целенаправленная тренировка или обучение чему-либо с целью оказания положительного влияния на психологию и поведение людей [Н-1]. Выделяют различные виды тренинга:

- тренинг сензитивности (направлен на осознания участниками группы собственной роли в жизнедеятельности группы и процесса групповой динамики);

- тренинг социально-психологический (организуемый с использованием научных и практических социально-психологических знаний);

- тренинг избегания (способствует освоению форм поведения, направленных на избежание неприятных воздействий) [3];

- тренинг делового общения (направлен на приобретение знаний, умений и навыков, необходимых для успешного общения в профессиональной деятельности);

- тренинг перцептивный (ориентирован на развитие способности адекватного познания себя, других людей, а также различных отношений, формирующихся в ходе общения).

Предметом интереса данного исследования выступает тренинг асертивности – тренинг развития уверенности в себе, уверенного поведения. Он предполагает обучение человека осознаваемому и уверенному поведению, включающему развитию умений говорить «нет», выдвигать свои требования, устанавливая контакт и открыто обращать на себя внимание, позволять себе ошибаться, а также преследовать собственные цели и интересы [4].

Мы полагаем, что проведение тренинга асертивности позволит молодым сотрудникам органов внутренних дел почувствовать себя более уверенно и сформировать адекватную среднюю или высокую самооценку. Данный тренинг уместно проводить как в учреждениях дополнительного профессионального образования, так и во внутриорганизационном обучении. Мы считаем, что данный тренинг должен включать в себя не только практические психологические техники на самопознание, коммуникацию, саморегуляцию и целеполагание, но и содержать элементы педагогической теории [5], которая в последнее время недооценивается специалистами.

Причем данный тренинг не может быть каким-то разовым мероприятием, он должен быть пролонгирован во времени и способствовать развитию психолого-педагогической культуры специалистов. Применение его в повышении квалификации должно опираться на формирование определенной среды, ему способствующей. Такая среда предполагает: а) формирование доверительной атмосферы, созданной на основе неформального подхода в обучении; б) применение практикоориентированных форм работы и адресной помощи слушателям; в) инициацию обмена знаниями по психолого-педагогическим вопросам; г) обучение способам сохранения здоровья с учетом профессиональных перегрузок; д) поиск ресурсных возможностей личности и применение интерактивных технологий в обучении [6].

Исходя из данных особенностей, был проведен тренинг асертивности для молодых сотрудников ОВД, проходящих обучение в Северо-Кавказском институте повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России. Тренинг включал в себя 5 занятий средней продолжительностью 60 минут. Он содержал упражнения, предложенные К. Фопелем [7], направленные на: анализ групповой динамики, осознание и формулировку жизненных целей, уважительное отношение к себе и позиции партнера, стимулирование к самопознанию и развитию на разных уровнях (духовном, интеллектуальном, социальном и физическом).

По завершению данного пролонгированного тренинга была вновь проведена диагностика самооценки молодых сотрудников ОВД (таблица 2).

Таблица 2 - Уровень самооценки у молодых сотрудников ОВД в результате тренинговых процедур

Возраст испытуемых	Виды самооценки				
	Высокая неадекватная	Высокая адекватная	Средняя адекватная	Низкая адекватная	Низкая неадекватная
До эксперимента	7,4%	18,5%	40,7%	29,6%	0,7%
После эксперимента	3,7%	25,9%	59,3%	11,1%	0

В результате можно обнаружить динамику самооценки и снижения числа респондентов с неадекватно высокой самооценки (на 3,7%) и неадекватно низкой самооценки (на 0,7%). Кроме того, увеличилось число сотрудников ОВД с адекватно положительной и высокой самооценкой.

Таким образом, можно сделать вывод, что тренинг обладает хорошими ресурсами в развитии уверенности в себе у молодых сотрудников органов внутренних дел. Его применение в повышении квалификации будет способствовать формированию адекватной положительной самооценки и влиять на качество принимаемых решений в профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон от 07.02.2011 N 3-ФЗ (ред. от 06.02.2020) «О полиции»
URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110165/73f31e44672736d57e7b4937fc7b72e270da480f/#dst100337 (дата обращения: 28.06.2020).
2. Корчуганова И.П. Профессиональное развитие и поддержка педагогов, работающих с детьми группы риска (Методическое пособие). Под науч. ред. профессора С.А. Лисицына, С.В. Тарасова. СПб.: ЛОИРО, 2006. 172 с.
3. Немов Р.С. Психологический словарь. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. 560 с.
4. Словарь / Под. ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2006. 176 с.
5. Ильясов Д.Ф. Проектирование педагогических теорий // Педагогика. 2004. № 9. С. 13-21.
6. Селиванова Е.А., Коваленко Е.В. Роль обмена знаниями в развитии психолого-педагогической культуры учителей // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2019. № 3 (40). С. 50-57.
7. Фопель К.В. Психологические группы: рабочие материалы для ведущего: практическое пособие / Клаус В. Фопель; пер. с нем. Е. Патяева. 6-е изд. Москва: Генезис, 2008. 253 с.

USE OF RESOURCES OF TRAINING IN DEVELOPING CONFIDENCE IN YOURSELF FOR YOUNG EMPLOYEES OF INTERNAL AFFAIRS

© 2020

R.O. Beshtoev, teacher of the department of physical fitness

North Caucasus Institute for advanced training of employees of the Ministry of internal Affairs of Russia (branch) Krasnodar University of the Ministry of internal Affairs of Russia, Nalchik (Russia), kaf_pedagogikivo@bk.ru

УДК 37.01

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СФЕРА СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА МУЗЫКАЛЬНО-ХОРОВОМ ОТДЕЛЕ

© 2020

О.В. Богач, педагог дополнительного образования, заведующий
музыкально-хоровым отделом

*ГБУ ДО Центр творческого развития и гуманитарного образования
«На Васильевском» Василеостровского района, Санкт-Петербург (Россия)*

Н.В. Джиджихия, педагог дополнительного образования, педагог-организатор
*ГБУ ДО Центр творческого развития и гуманитарного образования
«На Васильевском» Василеостровского района, Санкт-Петербург (Россия),
klarad@list.ru*

На протяжении нескольких лет на музыкально-хоровом отделе ЦТР и ГО «На Васильевском» осуществляется проект, представляющий собой цикл абонементных концертов для детей 5-17 лет и их родителей.

Тематика концертов синтезирует различными направлениями искусства, охватывая разнообразные музыкально-художественные стили. Содержание концертов интегрировано с дополнительными образовательными программами «Обучение игре на фортепиано», «Обучение игре на флейте», «Обучение игре на кларнете», «Обучение игре на гитаре», «Обучение игре на балалайке», «Обучение игре на русских народных инструментах», «Обучение игре на цифровом синтезаторе», «Теоретическая мозаика». Это позволяет учащимся более глубоко осваивать многие виды музыкально-творческой деятельности.

Участие детей в концертах – стимулирует ответственно готовиться к публичным выступлениям, постоянно работать над исполнительским уровнем.

Проект создает дополнительную возможность для совместного, активного и содержательного, времяпрепровождения детей и родителей, во многом решая социальную задачу формирования общих интересов и взаимопонимания в семьях.

Интерактивность – ключевая идея в реализации концертов. Обращение к современным информационным и игровым технологиям создает условия для творческого общения детей, их родителей и педагогов, дает возможность расширить общий и культурный кругозор слушателей.

В основе проекта - цикл абонементных концертов для детей и их родителей. Количество концертов составляет 4-5 в год. Содержание концертов определяется следующими темами:

- *творчество композитора* (Концерт детской фортепианной музыки, посвященный 150-летию со дня рождения С.М. Майкапара, концерт, посвященный творчеству Э. Грига «Среди норвежских скал и фьордов...», творческая встреча с петербургским композитором, поэтом Сергеем Смольяниновым «Есть у музыки секрет...»);

- *музыкально-художественный стиль* (Музыка композиторов XX-XIX века, «Эпохи. Стили. Имена: Маэстро клавесин и ученики барокко», «Игра в классики»);

- *календарная дата* («Посвящение в музыканты», «Рождественская феерия», «Зимние сказки», «Да здравствует Музыка!»);

- *отчетный концерт*.

Цель проекта: формирование эффективной системы взаимодействия педагогов с детьми и родителями для создания благоприятных условий творческого взаимодействия, углубленного гуманитарного образования, личностного и социального развития

подростающего поколения.

Основные задачи проекта: создать условия для формирования социальных отношений учащихся, эффективного взаимодействия детей и родителей в процессе музыкально-творческой деятельности в условиях дополнительного образования; способствовать воспитанию культурного и активного слушателя, подготовленного к полноценному эстетическому восприятию искусства.

Каждое мероприятие, включенное в проект, построено в форме концерта как диалога педагогов, детей и родителей. Через диалог - общение раскрывается основная тема. Он сопровождается презентацией, видеоматериалами и интерактивными заданиями. Проект значим не только диалогичностью и интерактивностью, но и интегративностью содержания. Концерты строятся на материале, синтезирующем различные виды искусства и их жанры: музыку, живопись, хореографию.

Интерактивная составляющая концерта способствует формированию целостного восприятия мира детьми, расширяет культурный кругозор слушателей, создает условия для активного творческого общения детей, их родителей и педагогов.

В организации каждого мероприятия значимым является выбор пространства, концертной площадки, которая должна соответствовать тематике концерта. Особенности площадки значимы для полноценной реализации замысла авторов.

В зависимости от содержания концерта авторы проекта подыскивают ту или иную площадку. Так, отчетные концерты проводились в Малом зале Государственной Филармонии, концертных залах Мариинского-2. Концерты, посвященные творчеству композиторов, проводились в Музей-усадьбе Г.Р. Державина, Библиотеке им. А.С. Грибоедова, Центральной городской детской библиотеке им. А.С. Пушкина, Музей-институте семьи Рерихов.

Для знакомства с музыкально-художественным стилем использовались концертные залы Мариинского-2, Музея русской словесности (особняк Г.Р. Державина).

Концерты, посвященные календарным праздникам, проходили в залах ЦТР и ГО «На Васильевском», Центральной Детской Библиотеке им. А.С. Пушкина, Доме молодежи Василеостровского р-на.

Содержание интерактивных абонементных концертов музыкально-хорового отдела «Диалоги о музыке для всей семьи»:

2017-2018 учебного года

- Концерт детской фортепианной музыки, посвященный 150-летию со дня рождения С.М. Майкапара (Библиотека им. А.С. Грибоедова);

- «Новогодний калейдоскоп». Концерт инструментальной музыки. (ЦТР и ГО «На Васильевском»);

- «Рождественская феерия». Новогодний концерт музыкально-хорового отдела (Музей-усадьба Г.Р. Державина);

- «Бременские музыканты». Концерт-посвящение в музыканты (ЦТР и ГО «На Васильевском» Санкт-Петербург)

- «Примите музыку в подарок». Отчетный концерт музыкально-хорового отдела (Дом молодежи Василеостровского района);

- Отчетный концерт музыкально-хорового отдела (Малый зал филармонии);

2018-2019 учебного года

- «Музыкальные картинки». Концерт инструментальной и вокальной музыки (Центральная городская детская библиотека им. А.С. Пушкина);

- «Среди норвежских скал и фьордов...». Концерт, посвященный творчеству Э. Грига (Городская библиотека для слепых и слабовидящих);

- «Зимние сказки». Новогодний концерт музыкально-хорового отдела (Музей-усадьба Г.Р. Державина);

- «Новый год – любимый праздник». Новогодний концерт (ЦТР и ГО «На Васильевском»);

- Концерт «Эпохи. Стили. Имена». «Маэстро клавесин и ученики барокко» (ЦТР и ГО «На Васильевском»);

- Концерт инструментальной музыки «В гостях у сказки» (Музей-институт семьи Рерихов);

- «По следам Бременских музыкантов». Концерт-посвящение в музыканты (ЦТР и ГО «На Васильевском»);

- Музыка композиторов XX-XIX века. Концерт вокально-инструментальной музыки (Мариинский театр-2);

- Отчетный концерт музыкально-хорового отдела (Малый зал филармонии);
2019-2020 учебного года

- «Да здравствует Музыка!»). Концерт, посвященный Международному дню музыки (Дом молодежи Василеостровского района);

- «Музыкальные картинки». Концерт инструментальной и вокальной музыки (Центральная городская детская библиотека им. А.С. Пушкина);

- Новогодний концерт «Снежинки-смешинки» (Дом молодежи Василеостровского района);

- Новогодний концерт музыкально-хорового отдела «Праздника волшебные мгновенья...» (Музей-усадьба Г.Р. Державина);

- «Игра в классики» из цикла «Эпохи, стили, имена...» (ЦТР и ГО «На Васильевском»);

- Концерт фортепианной музыки «Галопом по Европам» (Библиотека им. М.Ю. Лермонтова);

- «Есть у музыки секрет...» Творческая встреча с петербургским композитором, поэтом Сергеем Смольяниновым (ЦТР и ГО «На Васильевском»);

- Вокальный вечер-лекция «Musica d'amore» (Библиотека им. М.Ю. Лермонтова);

- «По следам Бременских музыкантов-2». Концерт-посвящение в музыканты (ЦТР и ГО «На Васильевском»);

- «Школа искусств в гостях у Мариинского театра» (Мариинский театр-2).

Проект «Диалоги о музыке для всей семьи» получил одобрение, поддержку, и положительные отзывы и от детской аудитории и от родителей. Этим во многом объясняется активный интерес аудитории к проекту. Опрос детей и родителей подтвердил заинтересованность в предложенном формате проекта, готовность всех поддерживать и активно участвовать в нем.

Основные результаты реализации проекта:

- повышение компетенций участников проекта в области культуры и искусства, расширение их музыкального кругозора;

- воспитание подготовленного исполнителя и слушателя;

- воспитание ценителя мировой культуры и, в частности, музыкального искусства;

- стимулирование творческих проявлений учащихся, формирование ответственности, самостоятельности, взаимопонимания, взаимоподдержки в совместной деятельности,

повышение нравственно-эстетического потенциала;

- формирование активной позиции родителей в музыкальном воспитании и образовании детей;

- включение родителей, совместно с детьми, в предлагаемое интерактивное взаимодействие, стимулирующее и поддерживающее взаимопонимание в семьях, их сплочение, расширение культурного диапазона субъектов.

В данном проекте принимает участие более 500 учащихся музыкально-хорового отдела ЦТР и ГО «На Васильевском», родители и педагоги. Интерес к проекту растет с каждым годом, о чем свидетельствует увеличение количества участников.

ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITY AS A SPHERE OF SOCIAL RELATIONS AT THE MUSIC AND CHORAL DEPARTMENT

© 2020

O.V. Bogach, teacher of additional education, head music and choir department
*Center for Creative Development and Humanitarian Education «On Vasilievsky»,
Vasileostrovsky District, St. Petersburg (Russia)*

N.V. Dzhidzhihija, teacher of additional education, teacher-organizer
*Center for Creative Development and Humanitarian Education «On Vasilievsky»,
Vasileostrovsky District, St. Petersburg (Russia), klarad@list.ru*

УДК 37.01

О СОВРЕМЕННОЙ МОДЕЛИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК СФЕРЕ СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

© 2020

И.А. Борисова, заведующий

*МБДОУ «Детский сад «Мишутка» г. Десногорска Смоленской области,
Десногорск (Россия), mishutkades@yandex.ru*

Н.А. Мостовенко, воспитатель

*МБДОУ «Детский сад «Мишутка» г. Десногорска Смоленской области,
Десногорск (Россия), mishutkades@yandex.ru*

Развитие системы дополнительного образования рассматривается как один из важнейших приоритетов российского образования. Дополнительное образование создает условия для качественного развития всей системы образования. Этот вид образования объективно предназначен для организации процессов самопознания, самоопределения и самореализации личности ребёнка в социально позитивной деятельности. Его актуальность сегодня становится абсолютно очевидной в связи со способностью расширять и дополнять содержание образовательного пространства, встраиваться в структуру всех видов образовательной деятельности, в которые включен ребенок. Личностный рост ребёнка обеспечивается за счет развития его способностей, дарований, талантов, коммуникативных действий, совершенствования в избранной для освоения деятельности.

Отметим, что дополнительные образовательные программы могут по-разному дополнять программы дошкольного образования, существенно углубляя их содержание и обеспечивая при этом практическую направленность: могут расширять предметные знания, добавлять новые компоненты; могут вооружать дошкольника новыми средствами

познания и общения, что, способствует развитию социальных отношений, формированию познавательных интересов и актуальных личностных компетенций.

Специфической чертой дополнительного образования является его практико – ориентированная деятельность, направленная на формирование личного и социального опыта ребенка.

Важной особенностью дополнительного образования в ДООУ является то, что оно создает условия для социализации воспитанников, помогает им найти себя в мире увлечений и досуга, способствует расширению видов творческой деятельности, удовлетворению их интересов и потребностей.

Нужно отметить еще одну уникальную особенность дополнительного образования: оно дает растущему человеку возможность проявить себя, пережить ситуацию успеха, создает условия для становления партнерских отношений.

Перечисленные особенности подчеркивают личностную направленность дополнительного образования, необходимость учета индивидуальных особенностей и потребностей каждого воспитанника. Для того чтобы научиться жить и успешно действовать, ребенку необходимо осознать все многообразие и целостность мира, в котором он будет самоопределяться, познавать социальную действительность через действия с предметами, через социальное общение. Поэтому важной педагогической задачей является анализ и отбор того содержания из социального окружения, которое несет в себе развивающий потенциал и может стать средством приобщения ребенка к социальному миру.

Понятие «социализация» сегодня трактуется как процесс включения человека в социальную практику, усвоение общественного опыта через выполнение определённой роли в практической деятельности; процесс усвоения человеком существующих в обществе норм, ценностей и типичных форм поведения.

Исследования психологов А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др. показали, что социальное развитие ребенка происходит во всех видах деятельности, но, прежде всего, в игровой, являющейся основным видом деятельности дошкольника.

Социальная ситуация развития составляет систему отношений ребенка с другими людьми, которые считаются органически важным условием человеческого развития.

А.А. Бодалев считает, необходимым напомнить, что отношение к миру постоянно опосредованно отношением человека к другим людям [1, с. 13].

Л.С. Выготский и его последователи считают, что взаимоотношения ребенка с другими людьми выступают как способ познания мира [2, с. 23]. Дошкольное образовательное учреждение можно рассматривать как базовый социально-пространственный феномен, обуславливающий становление и развитие дошкольника в качестве социального субъекта в системе социальных отношений.

В исследованиях последних лет разрабатывается теория педагогической поддержки как особой деятельности педагога, находящегося в тесной связи с процессами социального саморазвития, самореализации ребенка (О.С. Газман, С.Д. Поляков, И.С. Якиманская).

А. Н. Леонтьев отмечает: «... главное для развития - это включение ребенка в общение, овладение тем миром материальных и духовных явлений, которые созданы в ходе исторического развития человеческого общества» [3, с. 84].

Проведенный теоретико-методологический анализ позволил отметить, что большая часть существующих исследований недостаточно внимания уделяет вопросу социализации дошкольника как аспекту целостной картины мира ребенка. Такая ситуация требует от педагогической практики поиска соответствующих педагогических технологий,

ориентированных на формирование не фрагментарных, а системных и целостных представлений о мире.

Основные требования Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования связаны, в первую очередь, с психическим и физическим здоровьем ребенка. Во главу угла ставится личность дошкольника, его способности и возможности. Перед педагогами стоит задача пересмотра приоритетов профессиональной деятельности: ориентация на формирование у детей умений быстро адаптироваться к новым ситуациям, проявлять гибкость, налаживать социальное партнерство и эффективные коммуникации, находить решения сложных вопросов, используя разнообразные источники информации. В свою очередь, формирование обозначенных качеств личности дошкольника возможно только при условии его позитивной социализации.

Задачи по социально – коммуникативному развитию дошкольников встречаются в различных современных программах дошкольного образования.

Например, в программе «Детство» социально-эмоциональное развитие дошкольников рассматривается как центральное направление воспитательного процесса в современном ДООУ, объединяющее все его аспекты.

Программа «Золотой ключик» направлена на развитие коммуникативных навыков ребенка и умения действовать в группе и индивидуально, в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками.

Формирование активной гражданской жизненной позиции и развитие социально значимых и морально-нравственных качеств личности рассматривается в программе «Я – человек».

Программа «От рождения до школы» ориентирована на создание условий развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, личностного развития, развития инициативы и творческих способностей.

Однако, программ для дополнительного образования или рекомендаций для адаптации программ к условиям дополнительного образования не представлено. В связи с этим нами разработана и проводится апробация экспериментальной модели дополнительного образования на основе системного подхода к формированию у детей целостной картины мира, одним из компонентов которой является социализация ребенка, через интеграцию основной программы дошкольного образования и программ дополнительного образования.

Одним из вариантов формирования у детей целостной картины мира мы рассматриваем современную модель дополнительного образования в ДООУ – развивающий центр «Открытие» с пятью зонами детской активности: театральная студия «Жар – птица», мини – лаборатория «Любознайка», «Конструирование и робототехника», «Космические открытия» и «Географическое общество», которая реализуется во взаимосвязи основной и дополнительной образовательной программы дошкольного образования на основе интеграционного подхода. Моделируемое образовательное пространство рассматривается как необходимый и эффективный механизм личностного развития детей.

Разработанная нами модель дополнительного образования основывается на трех психолого-педагогических условиях формирования целостной картины мира, разработанных С.М.К. Максимовой: 1) обеспечение аксиологической основы образовательно-воспитательного процесса (выбор ценностей и способов самоопределения в окружающем мире); 2) учет экологической составляющей (представление о взаимосвязи человека со средой обитания); 3) внедрение художественно-эстетического и технического

компонента (ценностное отношение к миру, осознание этического и эстетического, развитие технических способностей) [4, с.157].

Инновационная модель дополнительного образования позволит улучшить качество предоставляемых услуг, расширит возможности использования современных технологий, позволит перейти на новый образовательный уровень и поможет сформировать у дошкольников представление о мире и собственном месте в этом мире.

Осознание ребенком целостной картины мира невозможно без освоения первоначальных представлений социального характера, без вхождения в систему социальных отношений. Собственное познание социальной действительности будет происходить через действия с предметами, через социальное общение. В центре «Открытие» большое место уделяется социальным отношениям ребёнка: это межличностное общение, игровая, исследовательская, творческая деятельность. Общение в совместной деятельности обеспечивает условие для формирования многих личностных качеств. На этой основе формируются черты характера ребёнка, он овладевает нормами и правилами поведения, которые потом отражаются в делах и поступках.

Систематические занятия в зонах детской активности центра «Открытие» создадут особые возможности для вдохновения, креативности и творчества, сформируют положительную «Я» - концепцию ребенка, создадут условия, обеспечивающие успех дошкольника в разных видах деятельности. Успех связан с чувством радости, эмоционального подъема, которые испытывает обучающийся в процессе деятельности. У него сформируются новые мотивы социальных отношений, изменится уровень самооценки, самосознания и появится чувство самоуважения.

Основными факторами социализации в развивающем центре «Открытие» можно назвать семью, микросреду, деятельность, игра и общение.

Приоритетным фактором в воспитании и развитии ребенка, в приобретении им социального опыта является семья. Естественное усвоение норм, правил поведения, взаимоотношений в семье и способствует формированию у ребенка его собственной моральной картины мира. Признание приоритета семейного воспитания требует нового отношения к семье и новых форм работы со стороны дошкольного учреждения. Поэтому одной из главных задач педагогов является создание полноценного социального сотрудничества в триаде «педагоги-дети-родители» в рамках инновационной модели дополнительного образования ДООУ. Системный подход к сотрудничеству с родителями делает процесс общения увлекательным, творческим, имеющим целью обоюдное участие в формировании личности дошкольника и взаимно обогащающим педагогов и родителей. Взаимодействие с семьями воспитанников осуществляется через партнерские отношения, создание атмосферы взаимопонимания, активизацию и обогащение воспитательных умений родителей, общность интересов.

Отношения партнёрского типа в образовательной среде центра «Открытие» дают возможность ребёнку полноценно общаться с другими детьми, в том числе разного возраста, воспитателями, родителями. Партнёрская модель социальных отношений позволит каждому ребёнку проявить самостоятельность, инициативу, активность.

Решающими факторами социальных отношений ребёнка в предлагаемой модели дополнительного образования в системе «педагог-ребенок-родитель» выступают характер его общения со сверстниками и со взрослыми, отношение к нему взрослых как к личности, учёт взрослыми уровня сформированности социально-коммуникативной потребности ребёнка, достигнутый на определённом этапе развития. В общении со сверстниками проявляются усвоенные ребёнком в семье образцы и модели поведения. В свою очередь, семья

перенимает ряд моделей и образцов поведения, которые ребёнок приобретает в детском коллективе образовательной среды центра «Открытие». При этом психологический микроклимат группы и характер отношений дошкольника со сверстниками во многом определяется характером отношений ребёнка с воспитателем, в котором отражается стиль общения педагога с детьми и его ценностные установки.

Социализация дошкольника осуществляется, прежде всего, в игре благодаря созданию предметно-игровой среды, обогащению опыта социальных навыков поведения через игровую деятельность, интегрирование игровых технологий с методами и приемами, содержащими игровую ситуацию, подбор наиболее эффективных игр, направленных на социализацию детей дошкольного возраста. В игровом пространстве дети осваивают социальные навыки и учатся сотрудничеству. Возникающие между ними контакты становятся первой формой социального общения со сверстниками, у ребенка накапливается опыт взаимопонимания и координации своих действий. В игре формируются реальные отношения сотрудничества между **ребенком и его сверстниками, ребенок** приобретает положительный **опыт совместных действий**.

Деятельность является одновременно условием и средством, обеспечивающим ребенку возможность активно познавать окружающий его мир и самому ощутить себя частью этого мира. Она дает ребенку возможность усваивать знания, выражать свое отношение к усвоенному, приобретать практические навыки взаимодействия с окружающим миром. Кроме того, деятельность детей способствует развитию социальных отношений и коммуникативных способностей, предполагающих развитие навыков построения адекватных взаимоотношений, умению взаимодействовать с окружающей действительностью, следовать социальным нормам и правилам поведения; способствовать формированию игровых умений, содействовать объединению детей в игре.

Благодаря деятельности в зонах детской активности, у ребенка сложатся видовые картины: картина предметного мира, характеризующая представления ребенка о внешнем виде и функциях неживой природы; картина живого мира, в окружении которого находится человек; картина технического мира, характеризующая представления ребенка об информационной культуре и взаимодействии с миром технического творчества; картина социального мира, характеризующая представления ребенка о разнообразии функций взрослых людей и видах деятельности, выполняемых ими; о способах социальных отношений в мире людей.

Таким образом, каждый вид деятельности: познавательно-исследовательская, коммуникативная, игровая вносит вклад в процесс социализации личности в соответствии со своей спецификой, и потому важен и сам по себе, и во взаимосвязи с другими видами, организованными в единый педагогический процесс. Взаимосвязь всех видов деятельности является важным компонентом социализации личности ребенка и одним из путей формирования социального аспекта целостной картины мира.

Особая организация образовательной среды развивающего центра «Открытие» способна упорядочить психическую жизнь ребенка и запустить нужные модели поведения, создать условия для формирования идентичности, развить представления ребенка о себе как о личности, как о части мира через социальные оценки, связи и взаимодействия, через принадлежность к социальным группам. Взаимодействие со взрослыми, сверстниками в рамках образовательной среды призвано сформировать у ребенка активную позицию по отношению к окружающему миру на основе принципов сотрудничества. Деятельность в зонах детской активности позволит ребенку апробировать соответствующий опыт принятия социальных решений.

Педагог является универсальным носителем моделей социализации и через особую образовательную среду развивающего центра «Открытие» задает направления социализации. Исходя из индивидуальных особенностей, интересов и способностей воспитанника, педагог помогает ему сформировать собственный стиль поведения, позволяющий найти свое место в социуме.

Предлагаемая модель дополнительного образования, её средовой подход, позволяют целенаправленно решить задачу организации образовательного пространства как средства развития социальных отношений личности, приобщения детей к социальной культуре для формирования у них целостной картины мира.

Подводя итоги, можно отметить, что предлагаемая современная модель дополнительного образования станет связующим звеном в создании единого образовательного пространства дошкольного образовательного учреждения в рамках социализации ребенка - дошкольника. Модель позволит сблизить процессы обучения и воспитания, расширить сферу социальных отношений, которая способствует самоопределению дошкольников в личностной, социокультурной деятельности, включить их в различные виды деятельности, позволит осознать себя частью целостной картины мира.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бодалев А. А. О взаимосвязи общения и отношения. М.: Сфера 1994. 127 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
3. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. М.: Смысл, 2009. 426 с.
4. Максимова С.М. Формирование целостной картины мира у детей дошкольного возраста: теоретико-методологический анализ // Дискуссия. Журнал научных публикаций. – 2016.– № 4 (67) апрель. – С.155-159
5. Трошина Е. А. Развитие социальных отношений у детей дошкольного возраста / Е. А. Трошина. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. - 2019. - № 52 (290). - С. 278-280. — URL: <https://moluch.ru/archive/290/65864/>
6. Эльконин Д. Б. Детская психология. М.: Академия, 2011. - 384 с.

ABOUT MODERN MODEL OF ADDITIONAL EDUCATION OF PRESCHOOLERS AS A SPHERE OF SOCIAL RELATIONS

© 2020

I.A. Borisova, head of

Kindergarten «Mishutka», Desnogorsk (Russia), mishutkades@yandex.ru

N.A. Mostovenko, educator

Kindergarten «Mishutka», Desnogorsk (Russia), mishutkades@yandex.ru

УДК 37.01

**К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ТЕХНОЛОГИЙ ТЬЮТОРСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ
ВОЕНИЗИРОВАННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
ЗАКРЫТОГО ТИПА**

© 2020

Л.Г. Борисова, воспитатель учебного курса
ФГКОУ «Ульяновское ГСВУ МО РФ», Ульяновск (Россия), *blg_1911@mail.ru*

История тьюторства неразрывно связана с историей образования. На современном этапе вопросы традиционного взаимодействия учителя и ученика перестали удовлетворять требованиям федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС), что стало проблемой, требующей особого внимания.

Ключевыми задачами национального проекта «Образование» является «воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций», а также «обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования и вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования» [4].

Образование рассматривается не только как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства, но и как процесс, результатом которого становится формирование у выпускников собственного образа в мире культуры, усвоение ценностей, норм, накопленных предыдущими поколениями, и создание собственной, субъектной культуры [2]. В результате такого образования обеспечивается успешная социализация ребенка, наиболее ярким проявлением которой является раннее профессиональное самоопределение учащихся старшей школы [7]. Именно ФГОС способствует достижению в первую очередь личностных результатов и требует создания благоприятных условий для формирования у старшеклассников навыков инициативной, самостоятельной, ответственной деятельности, которая решается при индивидуализации процесса обучения в общеобразовательном учреждении. Таким образом, «современная школа получает качественно иную задачу: подготовка поколения свободных, обеспеченных, критически мыслящих, уверенных в себе людей... Решение поставленной задачи требует изменения роли участников образовательной деятельности образовательного процесса: учитель не транслирует готовые знания, а организует индивидуальную и коллективную работу учащихся в инновационной образовательной среде, создаёт условия для формирования компетентности ребенка по освоению новых знаний, умений, навыков на основе универсальных способов деятельности, по существу, выполняя функции педагога-тьютора» [7].

Известно, что институт тьюторства пришел к нам из университетов Англии. Оксфорд и Кембридж, с их открытой образовательной средой, когда школяры вольны были выбирать курсы обучения – именно там появилась потребность в посреднике между профессурой и студентами, в помощнике с достаточно широким полем деятельности: от консультации по предлагаемым для изучения дисциплинам до устройства быта.

В нашей стране тьюторство не практиковалось, так как отечественная система образования ориентировалась на немецкую модель с кафедральной формой. Ковалева Т.М., говоря об отечественной тьюторской практике, приводит лишь три примера:

1. Традиция монастырских наставников – старцев и старчества,- подробно описанная в романе Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы» (сюжетная линия духовных поисков Алеши Карамазова и наставничества на этом пути старца Зосимы);

2. Гувернеры в аристократических семьях (роль Жуковского в воспитании наследника престола Романовых Александра Николаевича) и организация некоторых образовательных учреждений в дореволюционной России (Царскосельский лицей – должность «дядьки», Лицей цесаревича Николая – должность наставника – «тьютора»);

3. Классическая русская литература как своеобразный тьютор (гипотеза выдвинута и защищена участниками философского семинара школы «Эврика-развитие» в Томске в 1995 г.).

Только в 1989 году в рамках Школы культурной политики под руководством П.Г. Щедровицкого был впервые проанализирован опыт тьюторского сопровождения в очной форме образования, после чего в различных регионах страны стали постепенно оформляться различные тьюторские практики. Однако содержание понятия тьюторства даже в рамках одного муниципалитета - г. Томск, например - рассматривалось по-разному. Различные образовательные идеи групп определяли различные ситуации необходимости появления тьюторской позиции. Но такое различие в подходах благотворно сказалось на общем понимании идеи тьюторства и специфики реализации этой идеи в российском образовании.

Тьюторское сопровождение – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов обучающегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии учащегося.

Говоря о тьюторстве, нельзя не отметить, что этот новый для российского образования методологический подход появился как нельзя более своевременно: индивидуализация образования и смена требований к выпускнику образовательных учреждений диктует необходимость наличия специалиста, который не столько снабдит обучающегося знаниями, сколько научит его учиться, научит добывать знания в открытом образовательном пространстве. Именно такую функцию выполняет тьютор. Он обеспечивает индивидуализацию образования.

Нельзя путать понятия индивидуализации и индивидуального подхода. Задачей учителя является обеспечение усвоения материала каждым обучающимся теми способами, которые ему доступны. Задача тьютора – помочь обучающемуся в выборе необходимых ему знаний в соответствии со способностями и возможностями, в выборе способов достижения результата.

Должность тьютора в Российской Федерации утверждена и введена в российскую систему образования Приказами Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 05 мая 2008 года № 216 н и № 217 н (зарегистрированы в Минюсте РФ 22 мая 2008 г. № 11731 и № 11725 соответственно). В 2012 году принят профессиональный стандарт на профессию «тьютор», введены квалификационные характеристики, принята норма часов педагогической работы за ставку заработной платы. Создана Межрегиональная тьюторская ассоциация, с 2011 года издаётся журнал «Тьюторское сопровождение».

Опыт тьюторской деятельности уже начал набирать обороты в различных сферах образования: дошкольного, общего, профессионального, дополнительного и высшего. Ведется обучение тьюторов, создаются обучающие программы, институты, технологии тьюторского сопровождения, выпускаются периодические издания и т.д.

Тем не менее, назвать тьюторскую практику обычной пока нельзя, об этом свидетельствует и имеющее место противостояние, и даже отвержение тьюторства. Это объяснимо: если в школе не создано открытое пространство выбора, то тьютор остается непонятной для многих фигурой. Учебные планы не зависят от выбора обучающегося, преподаватели для каждой учебной группы определяются администрацией учебного заведения. Доступность дополнительного образования обучающихся зависит от финансовых возможностей их семей, и получают его дети, как правило, вне стен своих школ.

Военизированные общеобразовательные организации закрытого типа, в частности Ульяновское ГСВУ, в этом плане находится в более благоприятных условиях. Несмотря на то, что с учебными планами и преподавателями дело обстоит аналогично, тем не менее, у суворовцев имеется достаточно широкое поле для выбора: в элективных курсах, в выборе тем для проектной деятельности и руководителей из числа преподавателей или воспитателей. Кроме того, есть возможность выбора направления своего развития в рамках дополнительного образования: спортивные секции, творческие коллективы, кружки технической направленности. И здесь возникает потребность в консультанте, который поможет рассмотреть все возможные варианты деятельности и выбрать наиболее рациональный, максимально способствующий развитию в желаемом направлении.

Как показывает практика, таким консультантом становится воспитатель учебного курса. Организационную и воспитательную деятельность воспитатель, закрепленный за взводом (один класс из параллели - до 20-ти человек), осуществляет, руководствуясь Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Уставом училища, Положением, принятым на Ученом совете училища и иными нормативными документами, регламентирующими воспитательный процесс. Воспитание и социализация суворовцев – профессиональная обязанность каждого воспитателя учебного курса.

Обратимся к опыту Казанского государственного университета культуры и искусств, который начал перенимать опыт тьюторской работы, изначально введенной как кураторской. В этом университете было разработано Положение о системе тьюторства (кураторства), где подробно прописаны общие положения, направления работы, обязанности и права, контроль работы тьютора (куратора). Интересно, что из двадцати видов деятельности, вмененных в обязанности тьютору, только по двум не было совпадения с должностными обязанностями воспитателя учебного курса суворовского училища. Работа тьютора так же контролируется заместителями руководителей образовательного учреждения по воспитательной работе. Одной из форм работы тьютора в КГУКИ так же является индивидуальная работа с каждым студентом группы. Различие отмечается лишь в том, что в университете это основная форма, а в суворовском училище – дополнительная. Основной формой является групповая работа - работа со взводом.

Как в КГУКИ, так и в нашем училище, деятельность тьютора (воспитателя) направлена на помощь в адаптации первокурсников и обучающихся последующих курсов, воспитание у обучающихся чувства гражданской ответственности и патриотизма, выработку социально-значимых качеств. Тьютор (воспитатель) способствует их всестороннему культурному развитию, создает в группе атмосферу дружбы и взаимопомощи, добросовестного отношения к учебе, привлекает обучающихся к научной и общественной работе. Для проведения учебно-воспитательной работы он использует собрания, беседы с обучающимися, встречи с выпускниками, проводит экскурсии и пр.

В Англии многие учебные заведения работают по принципу пансиона, т. е. ребенок живет в периметре учебного заведения и дома бывает только в выходные дни. Несмотря на

возможность ежедневно связываться с родителями по телефону, большинство своих проблем ребенок обсуждает с тьютором: взаимоотношения в коллективе, интересующие темы, затруднения в усвоении того или иного предмета и т.д.

Схожие условия мы наблюдаем и в условиях российских общеобразовательных организаций военизированного типа.

Исходя из вышеизложенного, следует считать неоспоримым тот факт, что овладение тьюторскими технологиями – это первостепенная задача воспитателей учебных курсов военизированных образовательных организаций закрытого типа. Основной инструмент тьютора – это вопросы. Уметь ответить вопросом на вопрос, задать такие эффективные вопросы, за счет которых твой подопечный начинает глубже видеть проблему и осознавать способы её решения, уметь продлевать и углублять вопросы – в этом искусство тьютора! Технологии портфолио, развития критического мышления, кейс-технологии – все эти инструменты позволят воспитателю учебного курса более качественно выполнять свои функциональные обязанности.

Функциональное поле деятельности тьютора выявило следующие направления: информативное, организационное, коммуникационное, контролирующее (административное) и творческое.

Информативное направление предполагает ответственность тьютора за своевременное получение обучающимися необходимой им информации относительно учебных и внеучебных мероприятий, в которых они должны принять участие.

Организационное направление – структурирование внеучебной жизни тьютора с участниками учебной группы.

Коммуникационное направление обеспечивает и поддерживает благоприятную психологическую атмосферу в курируемой группе; структурирует внутrigрупповые отношения; непосредственно участвует в жизни группы в качестве формального лидера; является посредником при обращении к администрации учебного заведения.

Контролирующее (административное) направление устанавливает контроль над посещаемостью и успеваемостью обучающихся, особенно на младших курсах, контроль над выполнением функций старшего группы.

Творческое направление предполагает расширение деятельности обучающихся в связи с их индивидуальными потребностями и способностями.

На сегодняшний день сложно говорить о полностью открытом образовательном пространстве в условиях военизированных общеобразовательных организаций закрытого типа. И, тем не менее, освоение технологий тьюторского сопровождения и внедрение этих технологий в практику воспитательной работы в данных организациях представляется целесообразным. В условиях работы по ФГОС только тьюторские технологии позволяют направлять обучающихся в их разностороннем развитии. Утверждает нас в необходимости освоения вышеуказанных технологий и совпадение функционала тьютора и воспитателя учебного курса. В связи с этим, мы предполагаем, что именно тьюторство – это реальная сила способствующая самоопределению обучающихся, их успешной социализации в обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волошина Е.А. Лекции 1–4. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 56. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://poisk-ru.ru/s23894t10.html>
2. Ковалева Т.М. Тьюторское сопровождение в старшей школе как возможность эффективной реализации предпрофильной подготовки и профильного обучения: сайт Тью-

торской ассоциации. – 2009 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.thetutor.ru/school/high_school_article01.htm

3. Муртазина Г.Р. Тьюторство как новая практика воспитательной работы в Вузе. [Электронный ресурс]. – URL: <http://elib.altstu.ru/elib/disser/conferenc/2010/02/pdf/218murtazina.pdf>

4. Национальный проект «Образование», Министерство просвещения Российской Федерации. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project/>

5. Ростовцева М.В. Адаптация и социализация: анализ общего и особенного // Социодинамика. – 2016. – № 7. – С. 31 - 37. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=18114в

6. Семенова В.В., Сухаревская И.А. История возникновения тьюторского сопровождения как педагогического феномена // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2019. - № V6. - URL: <http://e-kon-cept.ru/2019/196060.htm>.

7. Шалимова Н.А. Тьюторское сопровождение профессионального самоопределения учащихся в условиях старшей школы. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.science-education.ru/pdf/2011/6/273.pdf>

TO THE QUESTION OF THE USE OF TUTOR SUPPORT TECHNOLOGIES IN CONDITIONS OF A MILITARY GENERAL EDUCATION ORGANIZATION OF CLOSED TYPE

© 2020

L.G. Borisova, tutor of the training course

Ulyanovsk Guards Suvorov Military School, Ulyanovsk (Russia), blg_1911@mail.ru

УДК 378: 37.014/ 174

ГОТОВНОСТЬ К СОЦИАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ КАК УСЛОВИЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

© 2020

Л.Г. Борисова, кандидат педагогических наук, почётный работник общего образования РФ, доцент Европейской бизнес-школы института экономики и менеджмента ФГАОУ ВО «Балтийский Федеральный университет имени И. Канта» Калининград (Россия), *L-Borisova-G@yandex.ru*

Ситуация в современном образовании характеризуется компетентностным подходом подготовки специалиста к реализации своего потенциала в условиях информационного общества.

Компетенции - результат образования, представляющий собой инвариант, интегральную совокупность, по сути, систему когнитивного, социального и рефлексивного опыта, обеспечивающего человека к социальному преобразованию действительности на основе умения устанавливать связь между знаниями и ситуациями его практического действия и поступка. Интегральная совокупность трёх видов опыта выступает в качестве инварианта непрерывного образования [5].

К числу надпрофессиональных навыков, которые отмечены работодателями как наиболее важные для работников будущего, наряду с системным мышлением отнесены мультиязычность, мультикультурность (понимание национального и культурного контекста стран-партнёров, понимание специфики работы в других странах); умение

работать с коллективами, группами и отдельными людьми [1].

Социальные компетенции как часть ключевых компетенций в «модели поступка» включают в себя: социальную ответственность, коммуникативные и кооперативные действия [9]. В бакалаврских программах предусмотрено формирование: коммуникативных способностей, навыка работы в команде, способности к интеграции, межкультурных компетенций; овладение современными информационными технологиями; в магистерских программах - подготовка к ведению дискуссии, переговоров; правовая компетентность, овладение стандартами исследования [10]. Заметим, данный подход характерен для университетов Европы в целом и для российских вузов. Так, содержание модуля «Тренинг делового общения»: Социально-психологические аспекты делового общения. Поведенческие и коммуникативные стратегии участников делового общения. Речевое поведение участников делового общения. Виды регламентированного общения. Деловой этикет. Дистанционное общение. Этикет делового общения и этика деловых отношений. Международные нормы делового общения [2].

Современные образовательные технологии, в основе которых компетентностно-контекстная модель обучения, включают в себя как традиционные формы обучения, так и формы дистанционного обучения, в том числе онлайнное. Дидактическая концепция дистанционного образования - переход к когнитивизму и конструктивизму, где полученное в результате обучения знание как результат активного и целенаправленного процесса «строительства» знаний, умений и навыков, определён социальным, историческим, культурным и непосредственным ситуационным индивидуальным контекстом.

В этой связи актуальным является дидактическое обеспечение стратегии поведения учащихся в коммуникативных ситуациях в условиях онлайнного обучения: разработка методов развития у учащегося навыков получения (добывания) необходимой информации; форм организации групповой работы для сохранения возможности максимального проявления индивидуального потенциала учащегося; учёт и использование индивидуальных и социокультурных различий между учащимися. Отмечено, что в ситуации самостоятельного изучения информационных ресурсов какой-либо базы данных коммуникативная активность минимальна ввиду отсутствия социума, а для участия в коллективном обсуждении от каждого участника требуется высокий уровень интерактивности [7].

Среди факторов, в наибольшей степени определяющих успех/ неуспех образовательного процесса межкультурной и межиндивидуальной составляющей процесса компьютерной сетевой коммуникации, ведущую роль играют культурные различия в области правил, регулирующих коммуникативные модели в рамках действующих моделей обучения; базовые постулаты межкультурного взаимодействия, особенности монохронических и полихронических культур (Холл Э., 1989). Так, факторы, препятствующие коммуникативной активности участников электронного дискуссионного форума: ощущение отсутствия аудитории - некому сообщать информацию; чувство «выпадения» из коллектива (группы), которое часто провоцируется тем, что собеседники не разделяют цивилизационных представлений и культурных предпочтений, обладают разным уровнем знаний [7]. Таким образом, обозначена проблема отсутствия/ модификации социальной ситуации как источника развития субъекта образовательной деятельности.

Социальную ситуацию Л.С. Выготский (Выготский Л.С. 1982-1984) рассматривает

как источник развития: «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется дважды, в двух планах, сперва социальном, потом - психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая»; через непосредственное межиндивидуальное общение, которое не может проходить вне зависимости от специфической культурно-социальной среды и всех присущих такой среде стереотипов.

Исходя из того, что коммуникативное поведение (нормы и традиции общения, описанные системно, в совокупности) - характеристика не только национальная, но также групповая (возрастная, социальная, профессиональная) и личностная, необходимо овладение эффективными методами и приёмами общения с представителями данного социума в эпоху глобализации общения [8, с. 228].

Цель статьи – на материале коммуникативной подготовки в вузе рассмотреть дидактическое обеспечение становления (формирования) коммуникативного поведения будущего специалиста в аспекте готовности к социальному взаимодействию в условиях современного общества.

В этой связи необходимо рассмотреть вопросы: Какова образовательная компетентность выпускника школы? Каковы подходы к формированию готовности к продуктивному общению? Какова практика подготовки к продуктивному социальному взаимодействию в образовательной деятельности?

Образовательная компетентность выпускника школы, составляющие которой компетенции: мировоззренческая, знаниево-технологическая, когнитивная, мотивационная, личностная, компетенции субъекта жизни – обеспечивают способность к дальнейшему образованию, самообразованию и самореализации субъекта учебно-профессиональной деятельности. Так, мировоззренческая составляющая обеспечивает понимание картины мира, целостное представление об образовательной реальности; мотивационная - ценностное отношение к образованию, познавательные потребности, нацеленность на овладение профессией и личностное развитие; личностная - качества субъекта деятельности (способы постановки задач, анализа ситуации, планирования, самоорганизации, контроля и оценки); субъекта жизни (способность делать осознанный выбор, проявлять активность и нести ответственность, осознавать жизненные цели и направлять себя на их достижение) [6]. Таким образом, обучающийся осуществляет «рефлексивный выход» (по Г.П. Щедровицкому), т.е. занимает внешнюю позицию по отношению к выполненной деятельности (в предметном и социальном контекстах), обеспечивая основу целостной деятельности.

Рассмотрим практику подготовки к продуктивному социальному взаимодействию.

Межличностная коммуникация в профессиональном общении предполагает прагматические цели, конструктивность решений и готовность каждого партнёра к адекватному поведению. Виды коммуникации: познавательная, убеждающая, экспрессивная, суггестивная, ритуальная, для каждого из видов характерны свои цели и ожидаемый результат. Так, цель познавательной коммуникации - расширить информационный фонд партнёра, передать необходимую информацию; цель убеждающей коммуникации - вызвать у делового партнёра определённые чувства и сформировать ценностные ориентации и установки; убедить в правомерности стратегий взаимодействия; сделать своим единомышленником; цель экспрессивной коммуникации - сформировать у партнёра психоэмоциональный настрой, побудить к необходимому действию; цель суггестивной коммуникации - оказать на делового партнёра воздействие для изменения мотивации, ценностных ориентаций, отношений и поведения; цель ритуальной

коммуникации - закрепить и поддерживать конвенциональные отношения. Анализ результатов коммуникации включает: определение достаточности предварительной информации, уровень понятности информации; определение согласованности коммуникативных действий участников общения по позициям, мотивам; оценка психологических условий общения; фиксирование профессиональной компетенции участников общения; оценка достаточности представленных в ходе обсуждения фактов, аргументов; оценка соответствия композиционной структуры устных и письменных текстов стандартам делового общения [4]. Таким образом, теоретическая подготовка по организации межличностной коммуникации в профессиональной сфере обеспечивает становление (формирование) конструктивной позиции в диалоге.

С целью предупреждения коммуникативных барьеров в процессе коммуникации: логического (общение на уровне понимания или непонимания), стилистического (несоответствие формы представления информации её содержанию, выводам), семантического (несоответствие лингвистического словаря смысловой информации) участники общения должны владеть оптимальным уровнем сформированности коммуникативных навыков: мотивация общения; умение устанавливать деловые и дружеские контакты, стремление проявлять инициативу; эмпатия; умение установить дружескую атмосферу; умение слушать; согласование собственных идей с мнением коллег; владение жанрами делового общения; внимание к собеседнику; средний уровень конфликтности личности; реагирование на критику; способность отстаивать своё мнение, не выходя за рамки корректности; направленность личности на сотрудничество; равноправное партнёрство; объективность оценки ситуации в конфликтах с окружающими.

Для устранения возможности искажения информации в процессе слушания устанавливается обратная связь в виде уточнения по конкретному вопросу. Так, вопросы для самоконтроля в дискуссии: Что обсуждалось и что должно было дать обсуждение? Показана ли ведущим значимость проблемы? Насколько ясно формулируется тезис? Как удаётся добиться однозначного семантического понимания терминов, понятий? Каковы организующие речевые действия ведущего в ведении дискуссионного диалога? Как аргументируется тезис? Как опровергается тезис оппонентов? Вопросы каких типов прозвучали? Что общего и различного, в итоге, выявлено в позициях сторон? Соответствует ли сформулированная в начале дискуссии цель полученным результатам (полностью, частично, мало)?

С целью практического закрепления полученного теоретического материала и формирования конструктивной позиции в диалоге, навыков рефлексии и саморегуляции, приёмов ведения информационного, интерпретационного диалога студентам был предложен видеоматериал дискуссий научной, общественно-политической, профессиональной тематик [3]. Таким образом, конструктивная позиция в деловом общении предполагает знание видов коммуникативных барьеров, достаточный уровень коммуникативных умений для их преодоления, предметные знания для адекватной оценки информации и самооценки уровня экспертной оценки.

Для подготовки обучающегося к самообразованию в условиях онлайн обучения, овладения продуктивными формами учебно-профессионального (профессионального) общения необходимо выявить уровень образовательной компетентности, включая адекватность самооценки учебных навыков; уровень владения техникой организации конструктивного диалога с учётом кросс-культурных особенностей.

Варианты заданий.

Задание 1. Соотнесите термин с содержанием (установите соответствие) (например: 1-е)

1) ценностный опыт; 2) опыт рефлексии; 3) опыт привычной активизации; 4) операциональный опыт; 5) опыт сотрудничества:

а) накапливается путём соотнесения человеком знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире и самом себе с требованиями деятельности и решаемыми при этом задачами, помогает увязывать ориентировку с остальными компонентами субъектного опыта;

б) связан с формированием интересов, нравственных норм и предпочтений, идеалов, убеждений, ориентирует усилия человека;

в) складывается при взаимодействии с другими участниками совместной деятельности, способствует объединению усилий, совместному решению задач и предполагает предварительный расчёт на сотрудничество;

г) предполагает подготовленность, оперативную адаптацию к изменяющимся условиям работы, расчёт на определённые усилия и определённый уровень достижения успеха, ориентирует в собственных возможностях и помогает лучше приспособить свои усилия к решению значимых задач;

д) включает общетрудовые, профессиональные знания и умения, умения саморегуляции, объединяет конкретные средства преобразования ситуации и своих возможностей.

Задание 2: Для подготовки к дискуссии (в реальном времени и режиме онлайн) выявите уровни коммуникативного поведения (далее КП) предполагаемых собеседников (КП – Россия, КП – Европа и др.): В (высокий) / С (средний) /Н (низкий), учёт которых позволит организовать продуктивный диалог.

Характеристика КП / факторы (*выделены курсивом*) – параметры

Например:

<i>Характеристика КП / факторы</i>	параметры	КП Россия	КП Европа
<i>Этикетные формулы</i>			
	допустимость перебивания собеседника	В	Н

Этикетные формулы: доля общения в структуре деятельности; приоритетность соблюдения формально-этикетных отношений с окружающими; общий характер самопрезентации; императивность этикетных норм общения; допустимость перебивания собеседника; деловая вежливость;

Содержание / процесс делового общения: эффективность официального общения; дискуссионность общения; степень допустимости инакомыслия; жесткость ситуативно-тематической регламентации общения; деловитость стиля обсуждения вопросов; внимание к форме речи собеседника; внимание к содержанию речи собеседника; стремление к широкой информированности; развернутость диалога; развернутость монолога; коммуникативный стиль фактический /аналитический; ориентация на результат/процесс;

Коммуникативное давление: стремление к модификации картины мира собеседника; готовность к критике собеседника; настаивание на предоставлении информации;

Коммуникативный самоконтроль: внимание к собственной речи; коммуникативная рефлексивность; стремление к коррекции собственной речи; отношение к языку как показателю социального статуса;

Отношение к языку: уровень осознания важности хорошего владения родным языком; осознание важности хорошего владения иностранным языком; доверие к устному слову; роль письменного текста в коммуникации; доверие к неофициальному письменному тексту [8, с. 232-248].

Таким образом, образовательная компетентность выпускника школы (когнитивный, социальный, рефлексивный компоненты) является основой самообразования.

Готовность субъекта учебной (учебно-профессиональной) деятельности к конструктивному диалогу в режиме реального времени обеспечивает продуктивное общение обучающегося в режиме онлайн обучения, т.к. формирование готовности к коммуникации выполняется в компетентностно-контекстной модели обучения с учётом социальной ситуации развития.

Владение техникой параметрического сопоставительного описания коммуникативного поведения предполагаемых собеседников создаёт условия для формирования конструктивной позиции в диалоге в учебно-профессиональной сфере, что способствует становлению навыков социального взаимодействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Атлас новых профессий. Агентство стратегических инициатив. Московская школа управления «Сколково». Москва, 2014. 164 с.

2. Борисова Л.Г. Модели учебных программ коммуникативной подготовки бакалавра и магистра на филологических факультетах университета / Актуальные проблемы международного сотрудничества в области науки и образования: мат-лы III Междунар. науч.-практич. конф. (заочной). Отв. ред. А.В. Прохоров; М-во обр. и науки РФ, ГОУВПО «Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина». Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2011. С. 67-72.

3. Борисова Л.Г. «Тренинг общения» в становлении коммуникативной компетентности будущего специалиста / Гуманитарная составляющая профессионального образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Часть 1 / Под науч. Ред. Г.В.М. Мухаметзяновой. –Казань: ГУ «НЦ БЖД», 2010. С. 71-75.

4. Борисова Л.Г. Формирование умений профессионального общения специалиста // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы VII Всерос. Научно-практ. конф.: в 10 ч. Ч. 10 / Академия пов. квал. работ. образ.; отв. ред. Д.Ф. Ильясов. – М.; Челябинск: изд-во Образование», 2008. С. 25-31.

5. Вербицкий А.А., Рыбакина Н.А. Методологические основы реализации новой образовательной парадигмы// Педагогика. 2014. № 2. С. 3-14.

6. Лызь Н.А. Образовательная компетентность студентов как фактор качества высшего образования// Педагогика. 2011. №5. С. 68-72.

7. Кедрова Г.Е. Онлайн-обучение: новая парадигма общения// Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 2005. № 2. С. 72-95.

8. Специфика деятельности коммуникантов в межкультурной среде: монография/ Л.И. Гришаева, И.А. Стернин, М.А. Стернина - Воронеж: Научная книга, 2009. 262 с.

9. Chur D. Schlüsselkompetenzen – Herausforderung für die (Aus-) Bildungqualität an Hochschulen [Ресурс Интернет] // <http://www.uni-heidelberg.de/snudium/SLK/tagung/html-pdf-Dateien/chur-text.htm>

10. Realisierung der Ziele der «Bologna-Erklärung» in Deutschland: Gemeinsamer Bericht von KMK, HRK und BMFB. - Berlin, 2005.

READINESS FOR SOCIAL INTERACTION AS A TERM OF A PROFESSIONAL'S TO BE SELFREALIZATION

© 2020

L.G. Borisova, PhD in Pedagogy, Honorary worker of compulsory education of the Russian Federation, assistant professor of European Business School Institute of Economics and Management

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad (Russia), L-Borisova-G@yandex.ru

УДК 37.01

СПЕЦИФИКА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ Л.Н. ТОЛСТОГО ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

© 2020

К.Ю. Брешковская, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Психологии и педагогики»

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого», Тула (Россия), karine_br@mail.ru

Проектирование и организация образовательной среды становится одним из важнейших направлений практики отечественного образования, обеспечивающей творческую деятельность каждого субъекта образовательного процесса, позволяющей ему проявлять собственную активность и наиболее полно реализовать себя в окружающей действительности. Проектирование в контексте современного образования, являющегося примером открытого, самоорганизующегося, способного к саморазвитию, самопознанию и рефлексии социального института традиционно стремится в качестве своего исходного образа показать устойчивую сущность человека созвучного культурно-исторической эпохе его бытия, способного успешно реализовывать социально-типические формы культурного поведения.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показал, что в рамках формирования постиндустриального типа культуры на рубеже XX – XXI вв. проектирование стало рассматриваться не только как особый вид мыследеятельности и как особая форма творчества, но и как универсальное средство развития человека (В.А. Сластёнин, М.П. Горчакова-Сибирская, И.А. Колесникова и др.).

В этой связи встает задача переосмысления особенностей проектирования образовательной среды, формирования новых взаимоотношений с педагогическим коллективом, родителями, воспитанниками, другими социальными институтами с позиции рационального использования тех ресурсов, которыми располагает современное общество и образование в новой гуманистической парадигме.

Понятие образовательной среды разрабатывается на протяжении последних десятилетий рядом отечественных и зарубежных ученых. Анализ философской, психологической и педагогической литературы показал, что образовательная среда, являясь частью социокультурного пространства, может рассматриваться как «зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательного процесса» [6]; как специально, сообразно с педагогическими целями организованная система межличностных отношений и отношений к миру [3; с. 322]. Наиболее теоретически проработанным в отечественной психологии является подход В. И. Слободчикова [4;

с. 177–184], который, с одной стороны, вписывает образовательную среду в механизм развития человека, определяя ее целевое и функциональное назначение, а с другой – выделяет истоки в предметности культуры общества.

Наметившийся в последние десятилетия переход к антропоцентристской модели жизнеорганизации российского общества, утверждающей приоритет интересов, прав и свобод суверенной личности актуализировал потребность обращения к проблеме самоосуществления человека, уходу от доминирования его социальной проекции – статусу и индивидуальности. Эти изменения привели к преобразованиям структуры социальных ценностей, т.е. приобщения молодого поколения к ценностям семьи, родного дома, к своим национальным корням, что нивелирует такие негативные явления как «социальная незрелость» ребенка, утрата понимания им феномена «общинной взаимопомощи».

Необходимость «признать человека содержанием исторического процесса» актуализирует проблему развития «самости» личности ребёнка, рассмотрение результата образования как формирования его готовности к саморазвитию, самообразованию и самоопределению на определённых возрастных этапах, обращение к ценностям культурно-исторического наследия как основы содержания обучения и воспитания, его воспитывающему потенциалу. Так же, по мнению А. Запесоцкого, гуманитарная культура содержит культурно-идентификационные, ценностно-ориентационные, нормоориентирующие, социально-консолидирующие и индивидуализирующие потенциалы в системе «человек-общество» [1; с. 268].

Духовно-нравственные возможности гуманитарной культуры определяются, прежде всего, её нравственным идеалом. Это особенно характерно для отечественной культуры, в которой видное место принадлежит Л.Н. Толстому – отечественному философу, писателю и педагогу, произведения которого всегда отражали проблему поиска идеала и духовно-нравственного становления человека. Он писал, что высшее назначение культуры – содействовать благу каждого человека и человечества. Поэтому одна из ведущих проблем культурофилософских и педагогических исканий мыслителя – это человек, его место и назначение в мире. Л.Н. Толстой был одним из первых русских мыслителей, поставивших проблему смысла и назначения культуры, которую он рассматривал через конкретно-исторический анализ современной ему русской и западноевропейской цивилизации.

Главным фактором трансформации культуры и условием реализации человекотворческого потенциала, по мнению Л.Н. Толстого, является образование. Яснополянский мыслитель отмечал, что образование, в широком смысле, составляет совокупность влияний, которые развивают человека, дают ему более обширное мирозерцание и новые сведения: детские игры, страдания, наказания родителей, книги, работы, учение насильственное и свободное, искусства, науки, жизнь. Образование, по мнению русского философа, является той главной культуротворческой силой, основная миссия которой заключается в приобщении людей к «истинной жизни», которая рассматривалась Л.Н. Толстым как нравственное самосовершенствование в любви. Человек не может жить не совершенствуясь, если он хочет жить «истинной» жизнью. В этом заключается единый для всех смысл жизни, который должен постичь человек. В контексте данной проблематики антропологический критерий переносит акцент исследования собственно педагогических феноменов на человека как субъекта культуры, воплощающего ее высшие устремления и достижения. Этот подход формирует понимание целостности человека как меры всех вещей, а личности – как обладающей априорной ценностью, способностью к свободному творчеству и самораскрытию (Б.М. Бим-Бад, Н.Д. Никандров).

Л.Н. Толстой в своих педагогических сочинениях вполне логично обосновывал необходимость соотнесения целей образования как педагогического процесса с вопросами о его содержании. Он считал, что ответ на вопрос: «Каким должно быть образование?» - может быть получен только тогда, когда есть ответ на вопрос: «Что составляет благо для людей?». Следовательно, формирование содержания образования и его организацию он ставил в прямую зависимость от выверенного этического критерия. Л.Н. Толстой, рассуждая о содержательном наполнении образовательного процесса и его организации, отмечал, что в его основу должны быть поставлены два самых главных и необходимых предмета: религиозное понимание и нравственное учение, потому что без них не может быть никакого «разумного образования».

Основными критериями эффективности применяемых методов взаимодействия воспитанника и воспитателя Л. Толстой считал не только знания, ум учащихся, но и их отношение друг к другу, Богу, миру, самим себе, в основе которых – духовно-нравственные ценности, осознание своего «Я» как активного субъекта свободной творческой деятельности. Наряду с примером Л.Н. Толстой советовал использовать метод анализа различных жизненных ситуаций, что, по мнению Яснополянского педагога, позволяет стимулировать познавательный интерес, активность учащихся и является одним из условий успешной реализации «сократической беседы». Практические методы, к которым можно отнести широко применяемые Л.Н. Толстым в опыте Яснополянской школы и теоретически обоснованные им в педагогических статьях упражнения, прогулки, экскурсии, опыт, так же, как и другие методы, обеспечивающие реализацию нового подхода к обучению, предполагают активную познавательную и свободно организуемую деятельность учащихся.

К психолого-педагогическим условиям проектирования образовательной среды можно отнести ориентацию на интересы и способности ребёнка, включение в процесс воспитания культуры выражения эмоций, чувств и переживаний. В данном контексте становление и развитие ребёнка может рассматриваться как процесс его включения в социум и культуру, создание со-бытийной общности, способствующей социализации, инкультурации и самореализации личности.

Культура, согласно учению Л.Н. Толстого, сформировавшаяся в рамках мировой и русской гуманистической мысли, рассматривает воспитание как духовное рождение и совершенствование человека и является не только продуктом, но и результатом человеческой деятельности. В общем виде деятельность определяется как специфическая человеческая форма активности, содержанием которой является целесообразное изменение и преобразование окружающего мира и человека. Яснополянский мыслитель отмечал: для того чтобы определить какую-либо человеческую деятельность, надо понять смысл и назначение её. Для этого необходимо, прежде всего, рассмотреть эту деятельность саму в себе, в зависимости от её причин и последствий, а не по отношению только того удовольствия, которое мы от неё получаем [5, с. 416]. Следовательно, специфику культурной деятельности определяет её целенаправленный характер, избирательность способов и средств достижения цели и последовательность их применения, её двойная детерминированность как предварительным идеальным планом, так и реальными условиями её осуществления.

Единой нравственной основой культуры, культурным идеалом Л.Н. Толстой считал любовное единение всех людей на религиозной основе. Путь к этому идеалу, считал отечественный мыслитель, лежит через воспитание личности по направлению к совершенству, данному христианством. По мнению Л.Н. Толстого, истинная культура может быть построена только на высоконравственных, высокодуховных основаниях, а её качественной

мерой и критерием является самосовершенствование и самореализация личности в контексте общественной жизни.

Следовательно, Л.Н. Толстой полагал, что подлинно культурное становление и развитие человека предполагают, в первую очередь, осознанное и целенаправленное приобщение его к реализации единого для всех людей смысла человеческой жизни по средством образования. Это понимание было положено Л.Н. Толстым в основу своего педагогического опыта.

В решении проблем социального и индивидуального развития человека особая роль принадлежит отечественной гуманитарной культуре, в том числе философским, художественным, публицистическим и педагогическим произведениям Л.Н. Толстого, в которых содержатся идеи, ценности и смыслы, раскрывающие внутренние ресурсы индивидуальности, принадлежащей к отечественной культуре. Запесоцкий А. отмечает: «Идентификация с образом Идеей, смыслом, способом самореализации) оснащает человека способностью формирования собственной жизненной среды и организации оптимального взаимодействия с миром других, не приводящей к утрате собственной индивидуальности, а именно: способность теоретически и практически выделить непосредственную предметную и социальную среду как жизненное пространство...» [1, с. 291]. Поэтому приоритетными направлениями развития и проектирования образовательной среды в современном культурно-историческом контексте могут являться: проектирование системы субъект-субъектных отношений и проектирование системы стратегии и индивидуальных технологий будущей деятельности, где основным методологическим принципом проектирования образовательной среды выступает динамическое соответствие педагогического процесса образования личности психологическому процессу ее развития.

Таким образом, в условиях утверждения в современной России гуманистической парадигмы общественного развития, необходимости возрождения духовности, сохранения культурно-национальных традиций, философско-педагогические взгляды Л.Н. Толстого в сфере организации образования как социального феномена получают новое звучание, которое позволяет: проследить развитие педагогических идей и концепций в отечественном образовании; разработать «...теории гуманистического воспитания, стержнем которой является учение о непрерывном нравственном самосовершенствовании человека в течение всей его жизни» [2, с. 11]; осуществить сравнительно-сопоставительный анализ взглядов мыслителя на наиболее важные педагогические проблемы (цель и задачи воспитания, образования, содержание и организация данных процессов, принципы их реализации, деятельность школы, требования к учителю и т.д.); обосновать ценность ведущих теоретических положений педагогической практики той эпохи, страны, представителем которой является данный автор и актуализировать их в соответствии с проблемами современного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2002. - С. с. 456.
2. Лукацкий, М. А. Образование и культура в творчестве Л. Н. Толстого – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. - 232 с.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.

4. Слободчиков, В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. – Вып. 7. Инноватор-Bennet college. – М., 1997.

5. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая). - М.: Педагогика, 1989. 544 с.

6. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. - М.: Смысл, 2001. - 365 с.

SPECIFICITY AND EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE PHILOSOPHICAL-PEDAGOGICAL HERITAGE LN THICK IN DESIGNING EDUCATIONAL ENVIRONMENT

© 2020

K.Y. Breshkovskya, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of psychology and pedagogy
Tula State Pedagogical University named L.N. Tolstoy, Tula (Russia), karine_br@mail.ru

УДК 37.01

ЛИДЕРСТВО В МАЛОЙ ГРУППЕ: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ И ОСНОВНЫЕ ПРИЗНАКИ

© 2020

Т.Н. Варенцева, педагог дополнительного образования, заведующий секцией инструменталистов
ГБУ ДО Центр творческого развития и гуманитарного образования детей «На Васильевском» Василеостровского района, Санкт-Петербург (Россия), klarad@list.ru

«Не крик, а полёт дикой утки ведёт стаю»
Китайская пословица

Англосаксонский корень слов lead, leader, leadership – «lead». Что означает «дорога», «путь». Он происходит от глагола «leaden», что значит «путешествовать», «идти». Будучи мореплавателями, англосаксы называли так курс судна в море. Лидер был человеком, который показывал путь. Древнегреческое слово hegemon (лидер) также опиралось на образ дороги, как и латинское gubernator, которое буквально означало «рулевой на судне».

Французы используют другой образ. Именно от французского chef («голова») - слово «шеф», означающее «руководитель».

Учебный словарь по психологии даёт следующее определение слова «лидер» -

1) Член группы, за которым она признаёт право принимать решения в значимых для неё ситуациях.

2) Индивид, который способен играть центральную роль в организации совместной деятельности и регулировании взаимоотношений в группе.

Лидерство не существует само по себе, автономно от группового процесса. Являясь продуктом группового взаимодействия, оно теснейшим образом связано с целым рядом процессов и обстоятельств групповой жизни. Понятие лидерства и различные его концепции возникли впервые в западной психологии на базе эмпирических исследований малых групп. Именно малые группы являются наиболее популярным объектом социально-психологических исследований, поскольку позволяют получать достаточно строгие

данные о групповых феноменах, а также являются доступным в исследовательском плане «полем» для моделирования многих явлений, встречающихся в больших группах. Социолог Т. Миллз считает, что малые группы – не просто микросистемы. В значительной степени они суть микрокосмы больших обществ.

Малая группа определяется как небольшое по размеру объединение людей, в котором общественные отношения выступают в форме непосредственных личных контактов. Малая группа – это не просто любые контакты между людьми, но контакты, в которых реализуются определённые общественные связи и которые опосредованы совместной деятельностью.

Границы малой группы определяются качественными признаками, основными из которых являются контактность и целостность. Контактность – это возможность каждого члена группы регулярно общаться друг с другом, воспринимать и оценивать друг друга, обмениваться информацией, взаимными оценками и воздействиями. Целостность определяется как социальная и психологическая общность входящих в группу людей, позволяющая воспринимать их как единое целое.

Помимо качественных признаков малой группы, выделяют её количественные показатели. Нижняя граница размеров малой группы – три человека. Верхняя граница определяется её качественными признаками и обычно не превышает 20-30 человек. Оптимальный размер малой группы зависит от характера выполняемой совместной деятельности и находится в пределах 5-12 человек.

Лидерство в малой группе – это феномен воздействия или влияния одного из членов группы на мнения, оценки, отношения и поведение группы в целом или отдельных её членов. Лидерство – это естественный социально-психологический процесс, построенный на влиянии личного авторитета индивида на поведение членов группы.

Природа лидерства достаточно сложна и не поддаётся однозначной интерпретации, в связи с чем существует множество теорий лидерства, по-разному трактующих этот феномен.

1. *Теория личностных черт.* Согласно этой теории природа лидерства объясняется выдающимися качествами отдельных личностей. Сторонники этой концепции среди черт, присущих лидеру, называют ум, твёрдую волю, целеустремлённость, организаторские способности, компетентность.

2. *Факторно-аналитическая теория* является разновидностью теории черт. Её сторонники различают чисто индивидуальные качества лидера и его черты, связанные с достижением определённых целей. Данная концепция вводит в теорию лидерства понятие целей, связанных с определённой ситуацией.

3. *Ситуативная теория* отстаивает идею зависимости лидерства от определённых социальных условий и ситуаций. Лидером человек может стать в конкретных условиях, а его личные качества могут оказаться неактуальными. Однако представители этой концепции недостаточно учитывают самостоятельность лидера, его способность влиять на ситуацию.

4. *Теория конституентов* рассматривает лидерство как особое отношение между лидером и конституентами. Лидер является выразителем интересов своих последователей.

5. *Психологическая теория* акцентирует внимание на субъективных сторонах лидерства. По мнению З.Фрейда, в основе лидерства лежит подавленное либидо – преимущественно бессознательное влечение, оно проявляется в стремлении к власти. Авторитарная личность стремится избавиться от своих комплексов путём навязывания своей воли другим людям. Психоаналитическое направление расширило представление о

внутренних мотивациях стремления к лидерству.

Перечисленные концепции лидерства плохи тем, что отражают отдельные стороны этого сложного социально – психологического феномена. Поэтому сегодня широкое признание получают концепции, характеризующиеся комплексным подходом к анализу лидерства. Среди них – интегративная теория лидерства. Она учитывает основные стороны лидерства: анализ личности лидера, его происхождение, процесс социализации, способы выдвижения, задачи, которые он должен выполнять.

Какова же психологическая сущность лидера, какими качествами должен обладать индивид, чтобы быть «рулевым»?

Ксенофонт в своём труде «Сугораедия» («Воспитание Кира») перечисляет качества, которыми должен обладать идеальный лидер:

- умеренность
- справедливость
- проницательность
- дружелюбие
- присутствие духа
- тактичность
- гуманность
- сострадание
- любезность
- храбрость
- великодушие
- щедрость
- внимательность

Аристотель, великий ученик Платона, говорил только о четырёх качествах, необходимых лидеру:

- справедливость
- сдержанность
- благоразумие
- сила духа

Фельдмаршал Монтгомери одобрял это.

Лорд Слим тоже говорил о четырёх качествах лидера, но других:

- храбрость
- сила воли
- инициативность
- знания

В последнее десятилетие ряд исследователей лидерства обратились к пятифакторной модели личностных черт, или так называемой *Большой пятёрке* – одному из наиболее популярных и перспективных современных подходов в изучении личности (Лаак и Бругман, 2003; Первин и Джон, 2000). Причём словом «Большая» подчёркивается включённость в каждый из факторов модели множества более конкретных черт. Р.Хоган с соавторами попытались выяснить, какие из факторов *Большой пятёрки* можно рассматривать в качестве детерминантов лидерства. Кроме того, были обобщены данные ряда более поздних и современных исследований так называемого внезапно появляющегося лидерства, в которых посредством различных психологических тестов изучалась связь между чертами личности и лидерством.

В итоге был сделан вывод о том, что четыре фактора модели *Большой пятёрки* могут

рассматриваться в качестве детерминантов выдвижения в позицию лидера, а именно:

- экстраверсия (высокий уровень выраженности представлен такими чертами, как напористость, энергичность, активность, общительность);
- нейротизм (низкий уровень выраженности представлен такими чертами, как эмоциональная стабильность, уверенность, уравновешенность, спокойствие);
- сознательность (высокий уровень выраженности представлен такими чертами, как дисциплинированность, ответственность, надёжность, настойчивость, добросовестность);
- доброжелательность (высокий уровень выраженности представлен такими чертами, как склонность к сотрудничеству, доверчивость, дружелюбие, доброта).

Учёные полагают, что именно в факторах *Большой пятёрки* собраны черты, обычно трактуемые «человеком с улицы» как лидерские, вне зависимости от специфики групповой задачи и ситуации.

Дальнейшее изучение связи факторов *Большой пятёрки* с лидерством было предпринято Т.Джаджем с сотрудниками (2002). С целью получения более строгих данных учёные использовали специальную статистическую процедуру – так называемый метаанализ, которому подвергли результаты 73 исследований, в той или иной мере относящихся к разработке обсуждаемого вопроса, и получили следующие результаты.

Во-первых, четыре фактора модели бесспорно могут рассматриваться в качестве детерминантов выдвижения в лидерскую позицию, а именно:

- экстраверсия (наиболее высокая корреляция с лидерством)
- нейротизм
- сознательность
- открытость опыту (высокий уровень выраженности представлен такими чертами, как любопытство, склонность к творчеству, оригинальность, богатое воображение)

Что же касается связи *доброжелательности* с лидерством, то она по результатам метаанализа минимальна (корреляция с лидерством близка к нулевой).

Во-вторых, показано, что факторы *Большой пятёрки* являются гораздо более точными предикторами лидерства в учебных группах (школьники, студенты), нежели в государственных или военных организациях, в структурах бизнеса. Это объясняется тем, что личностные факторы сильнее проявляют себя в относительно неструктурированных ситуациях, где лидеры возникают спонтанно в отличие от организационных структур.

В дополнение к факторам *Большой пятёрки* в литературе упоминается ещё несколько релевантных этой задаче личностных характеристик.

Одна из них – *самоэффективность*. Психологическую суть этого конструкта составляет убеждённость индивида в своих возможностях мобилизовать мотивацию, интеллектуальные ресурсы, поведенческие усилия для осуществления контроля событий, оказывающих влияние на его жизнь и достижение поставленных целей. Согласно исследовательским данным, самоэффективность лидеров малых групп позитивно влияет на уровень устанавливаемых ими целей и сохранение содержащих вызов (т.е. особо трудных) целей при столкновении со сложными задачами.

Другая заслуживающая внимания личностная характеристика – *социальный интеллект*. Специалисты полагают, что наличие данной характеристики является необходимым условием возникновения лидерства в открытых, динамичных системах. При этом подчёркивается двухкомпонентный характер социального интеллекта, включающего в себя:

- *социальную перцептивность* – способность к более быстрому и тонкому пониманию других людей и социальных групп;

- *поведенческую гибкость* – способность изменять поведение, учитывая требования, проистекающие от новых задач и ситуаций.

По мнению учёных, лидеры с высоким уровнем социального интеллекта лучше других членов группы «прочитывают» складывающиеся ситуации, более своевременно принимают адекватные решения и гораздо эффективнее претворяют их в жизнь.

Как одну из форм выражения социальной перцептивности и поведенческой гибкости исследователи рассматривают *самомониторинг*.

Лица с высоким уровнем самомониторинга чаще других выдвигаются в позиции лидеров лабораторных и естественных малых групп.

Другая специфическая форма интеллектуальной активности – *эмоциональный интеллект*. В последние годы получен ряд интересных данных о его роли в так называемом внезапно появляющемся (т.е. неформальном) лидерстве в малых группах. Эмоциональный интеллект как способность к пониманию состояния группы и отдельных её членов может выступать в качестве некоторого основания в возникновении лидерства. Однако связь между эмоциональным интеллектом и лидерством носит не прямой характер, а опосредована промежуточными когнитивными процессами, включающими анализ и отбор поступающей информации, рассмотрение наличной ситуации с позиции других членов группы и т.д.

Надо отметить, что на значение эмоциональной составляющей особое внимание обратили Р.Бейлз и Ф.Слейтер в 50-е годы минувшего столетия. Им удалось выделить две фундаментальные лидерские роли:

Роль *делового, инструментального лидера* и роль *экспрессивного, социально-эмоционального лидера*, а сам факт их наличия получил название *феномена ролевой дифференциации лидерства*.

Было показано, что эти роли связаны с разными аспектами группового функционирования. Роль инструментального лидера включает действия, направленные преимущественно на решение поставленной перед группой задачи, а роль эмоционального лидера предполагает действия, относящиеся в основном к сфере внутренней интеграции группы.

Существует ещё и немало частных лидерских ролей узкофункционального типа. В результате многолетнего изучения разнообразных малых групп Л.И. Уманским и его сотрудниками описаны следующие лидерские роли:

- Лидер-организатор (реализует функцию групповой интеграции),
- Лидер-инициатор (задаёт тон в решении групповых проблем),
- Лидер-генератор эмоционального настроения (в значительной степени аналог роли эмоционального лидера),
- Лидер-эрудит (олицетворяет интеллектуальное лидерство),
- Лидер эмоционального притяжения (своеобразный аналог «социометрической звезды»),
- Лидер-мастер, умелец (специалист к какому-то виду деятельности).

Параметры «проигрывания» этих ролей задаются содержанием групповой деятельности. Именно в процессе реализации этой деятельности происходит функциональная спецификация членов группы, выделение особых функциональных образований – групповых ролей, в том числе и лидерских.

Основные признаками лидерства в малой группе являются:

- более высокая активность и инициативность лидера группы при решении группой совместных задач;

- большая информированность о решаемой задаче, о членах группы и о ситуации в целом;
- более выраженная способность оказывать влияние на других членов группы;
- большее соответствие поведения социальным установкам, ценностям и нормам, принятым в данной группе;
- большая выраженность личных качеств, эталонных для данной группы.

Функции лидера представляют собой главные направления его деятельности. Обычно выделяют шесть общих функций:

- программная – разработка лидером программы деятельности;
- диагностическая (аналитическая);
- мобилизационная – заключается в возможности лидера обеспечить себе поддержку большинства и привлечении его к осуществлению поставленных задач;
- коммуникативная – направлена на упрочение каналов связи с целью убеждения в правильности своих действий и предотвращения неконформистского отношения к своей власти;
- функция социального контроля – связана с обеспечением следования групповым нормам;
- функция легитимации – обеспечение поддержки своей власти на основе личного авторитета лидера.

В той или иной мере лидер в группе выполняет все указанные функции.

В настоящее время лидерство изучают во многих европейских странах, в США. Сформировались целые области лидерологии, которые изучают разные аспекты этой проблемы: лидерство в организациях, политическое, а также гендерное, кросс - культурное лидерство. Оформилось спортивное лидерство. Продолжается изучение лидерства в учебных группах. Изучение некоторых видов лидерства является недостаточным. Это касается в первую очередь так называемых лидеров с отрицательной направленностью или девиантных лидеров.

Поскольку понятие лидерства (и родственных с ним понятий) весьма значимо как для психологов, так и для обычных людей, необходимо продолжать изучение этого феномена.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адаир А. Психология лидерства. М.: Изд-во Эксмо, 2005.
2. Адаир А. Психология власти. М.: Изд-во Эксмо, 2004.
3. Бендас Т.В. Психология лидерства: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2009.
4. Горбунова М.Ю. Социальная психология. М.: Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006.
5. Кричевский Р.Л. Психология лидерства: Учебное пособие. М.: Статус, 2007.
6. Ларченко Н.А. Учебный словарь по психологии. Ростов на Дону, 2012.
7. Маравьев К.А. Социальная психология. М.: АСТ, 2011.

LEADERSHIP IN A SMALL GROUP: THE PSYCHOLOGICAL ESSENCE AND MAIN FEATURES

© 2020

*T.N. Varenceva, teacher of additional education, head of the section of instrumentalists
Center for creative development and humanitarian education of children «on Vasilevsky»
of Vasileostrovsky district, Saint Petersburg (Russia), klarad@list.ru*

ФОРМЫ И МЕТОДЫ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ДЕТСКО-ПОДРОСТКОВОЙ ПСИХИАТРИЧЕСКОЙ СЛУЖБЕ

© 2020

М.А. Волкова, специалист по социальной работе,
БУЗ ОО «КПБ им. Н.Н. Солодниковой», Омск (Россия), *plastinina_marina@mail.ru*

Одной из наиболее важной формой социальной работы в психиатрии является психосоциальная реабилитация. Так, в докладе Всемирной Организации Здравоохранения в 2001 году, посвященном состоянию психического здоровья, сказано [6]:

«Психосоциальная реабилитация – это процесс, который дает возможность людям с ослабленным здоровьем или инвалидам в результате психических расстройств достичь своего оптимального уровня независимого функционирования в обществе. Это включает как улучшение индивидуальной адекватности, так и изменение условий окружающей среды».

В отделениях детской психиатрии психосоциальная реабилитация имеет свою специфику в силу особенностей детского организма. Таким образом, целью реабилитации становится реадаптация с возвращением в стимулирующую среду и удержанию в обществе. Основой реадаптации является восстановление утраченных навыков и последовательное формирование новых функций, навыков и личностных качеств. Это необходимо для того чтобы личность ребенка была гармонично устойчива к воздействию различных патогенных факторов и к последующему нормативному развитию с учетом возрастающих возрастных требований [4].

Поэтому, биопсихосоциальная природа психических и поведенческих расстройств у детей ведет к тому, что психосоциальная реабилитация выступает как мультидисциплинарная сфера деятельности, которая требует скоординированных усилий разных специалистов, работающих с детьми и подростками в сфере охраны психического здоровья. Такими специалистами являются: психиатры, психологи, специалисты по социальной работе, педагоги-воспитатели, медицинские сестры [7].

Основными методами психосоциальной реабилитации в отделениях детской психиатрии являются [3]:

- Ведение полипрофессиональных бригад;
- Индивидуальные и групповые модульные занятия для детей и родителей;
- Индивидуальное ведение случая;
- Семейная терапия;
- Тренинги социальных и коммуникативных навыков;
- Психосоциальная поддержка пациентов.

В современных подходах социальной работы, учитывая специфику детской психиатрии, особое значение придается психосоциальной работе с родителями, как в плане повышения роли в лечебно-реабилитационном процессе, так и в отношении мобилизации имеющихся ресурсов для повышения эффективности оказываемой психиатрической помощи [1].

Родителям принадлежит огромная роль в создании благоприятной микросоциальной среды в плане обеспечения адекватных условий для формирования личности ребенка, в отношении ребенка к имеющемуся психическому расстройству, поэтому вовлечение родителей в терапевтический процесс рассматривается как обязательная составная часть ком-

плексной помощи, включающей проведение направленной психосоциальной терапии, учитывающей потребности детей и родителей [5].

Несмотря на очевидную значимость, данная проблема в детской психиатрии остается недостаточно изученной как в методологическом, так и в практическом аспектах.

Применение психосоциальной реабилитации можно рассмотреть на примере детско-подростковой службы г. Омска БУЗ ОО «КПБ им. Н.Н. Солодникова».

Служба подразделяется на детское психиатрическое отделение №10 и подростковое психиатрическое отделение №12.

В отделениях дети и подростки имеют различные патологии и социальное сопровождение в реабилитации должно быть строго индивидуальным.

Анализ распределения нозологических форм показывает, что на первом месте среди поступивших, пациенты с органическими непсихотическими расстройствами –193 (42,4 %), на втором месте – пациенты с умственной отсталостью– 163 (35,8%), на 3 месте - пациенты с шизофренией – 44 (9,7%), на четвертом месте – другие непсихотические расстройства, а так же поведенческие расстройства – 29 (6,4%).

Главной особенностью детских отделений от взрослых комплексных психиатрических стационаров является то, что в детско-подростковом подразделении преимущественно осуществляется направление культурно-досуговой занятости пациентов. Инструментальную поддержку пациентам оказывают их законные представители: родители или опекуны.

В отделениях осуществляются следующие виды психосоциальной реабилитации:

1. Групповая работа

К групповой работе в условиях стационара привлекается около 90 % детей, за исключением детей и подростков, чье состояние не позволяет им находиться в условиях группы (острый психоз, грубые нарушения поведения и интеллекта). При организации групповой работы учитывается психическое состояние ребенка, применяется индивидуальный подход, щадящий режим. Объем, содержание и направленность групповых тренингов для каждого пациента строго индивидуальны, и проводятся в соответствии с планом реабилитационных мероприятий.

Для отделения №10 характерны тренинги, которые направлены на развитие творческих способностей детей, на стимуляцию познавательных процессов. Поэтому специалистом по социальной работе в большей степени проводятся когнитивные тренинги.

Для отделения №12 характерны тренинги, которые направлены на развитие коммуникативных способностей у подростков, повышение социальной активности, развитие их способностей к общению, повышение самооценки.

2. Арт-терапевтические группы

Направлены на снятие эмоционального напряжения, самопознание, организацию группового взаимодействия с помощью творческих методов. Такие занятия проводятся как в отделении №10, так и в отделении №12. Занятия могут быть приурочены к каким-либо праздникам или темам, а также иметь свободный характер.

3. Культурно-досуговая работа

В детско-подростковом подразделении осуществляется организация праздничных мероприятий, на которых пациенты выступают с помощью поддержки сотрудников. К таким мероприятиям относятся: День защиты детей, День знаний, 8 марта, 23 февраля, 9 мая, дискотеки. А также включились новые приемы занятия досуга, которые постепенно вводятся в практику: интерактивная игра «Угадай мелодию», просмотр фильмов с социальной проблемой и обсуждением после просмотра, планируется работа по направлению «Соци-

альный театр». А также в детско-подростковом подразделении проводятся тематические беседы, «час поэзии», познавательные беседы с обсуждением, викторины, конкурсы, подвижные игры, которые позволяют детям раскрепоститься, проявить себя, способствуют открытому и искреннему общению в неформальной обстановке. Летом активная деятельность осуществляется на улице, а зимой в отделениях.

Хочется отметить, что в подростковом отделении необходима консультативная работа о таких явлениях, как социальная исключенность, дискриминация, стигматизация. По статистическим оценкам ВОЗ около 20% подростков во всем мире сталкиваются с нарушениями психического здоровья, но лишь единицы проходят диагностику и лечение, потому что боятся стигмы в обществе. Примером могут послужить слова пациентки: «Я не хочу больше сюда попадать, куда я теперь пойду учиться, где я буду работать?». Данное направление будет прорабатываться специалистом по социальной работе в дальнейшей работе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абабнех О.Н. Социальная работа с детьми и подростками в психиатрии // Молодой ученый. 2019. №6. С. 164-168.
2. Балева Л.С., Кобринский Б.А., Лаврентьева Е.Б., Подольная М.А., Соболев Н.М., Таперова Л.Н. Проблемы реабилитации детей-инвалидов (по данным Федерального регистра) // Российский вестник перинатологии и педиатрии. 2011. № 3. С. 5-12.
3. Буянов М.И. Беседы о детской психиатрии. – М.: Просвещение, 1986. с 31.
4. Корень В., Марченко А.М. Подходы к психосоциальной терапии и психосоциальной реабилитации детей и подростков с пограничными нервно-психическими расстройствами. // Социальная и клиническая психиатрия. 2011. № 2. С. 22-27.
5. Винярская И.В. Качество жизни детей как критерий оценки состояния здоровья и эффективности медицинских технологий (комплексное медико-социальное исследование): Автореф. дисс. ... канд. мед. наук. М., 2008. 25 с.
6. Всемирная организация здравоохранения. Психическое здоровье. [Электронный ресурс]. URL: https://www.who.int/topics/mental_health/ru/ (Дата обращения 19.05.20).
7. Гайдук Ф.М., Гелда Н.П., Обьедков В.Г. Психосоциальная реабилитация детей, страдающих шизофренией и общими расстройствами психического развития // Инструкция по применению. - Минск, 2007. – С.115- 117.
8. Гурович И.Я., Шмуклер А.Б., Сторожакова Я.А. Психосоциальная терапия и психосоциальная реабилитация в психиатрии. – М.: Медпрактика-М, 2004. – 491 с.
9. Корень Е.В. и соавт. Психообразование в структуре комплексной помощи детям и подросткам с психическими расстройствами: Методические рекомендации. М., 2009. 28 с.
10. Корень Е.В. Психосоциальная реабилитация детей и подростков с психическими расстройствами в современных условиях // Социальная и клиническая психиатрия. 2008. Т. 18, № 4. С. 5-14.

FORMS AND METHODS OF SOCIAL WORK IN THE TEENAGE PSYCHIATRIC SERVICE

© 2020

M.A. Volkova, social work specialist

PBC named N.N. Solodnikova, Omsk (Russia), plastinina_marina@mail.ru

УДК 378.046.4; 37.013.42

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ МОЛОДЫХ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

© 2020

Р.Р. Гедогушев, преподаватель кафедры огневой подготовки
*Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского
университета МВД России, Нальчик (Россия), ipknir@gmail.com*

Идеи гуманизации деятельности специальных служб и силовых ведомств развиваются в направлении осознания их роли в современном социуме. Как отмечает Ю.Ю. Комлев [1], излагая результаты сравнительного анализа развития и реформирования органов полиции в разных странах, существуют достаточно устойчивые модели функционирования органов внутренних дел. Военная модель ориентирована на обеспечение закона и порядка и поддержание государственности с помощью силовых средств. Такая модель достаточно долго существовала во многих государствах. Демократические изменения привели к появлению социальной модели органов внутренних дел, которая в первую очередь на оказание содействия и помощи членам социума. Конечно, нельзя утверждать, что данные модели реализуются в идеальном варианте, практика показывает, что совсем без силовых мер обойтись сложно. Однако стоит говорить о преобладающих чертах социальной модели органов внутренних дел в современных развитых демократических государствах.

Органы внутренних дел в данной идеологии рассматриваются как элемент системы социального контроля. Т.е. данная структура ставит своей целью обеспечение общественной безопасности, охрану жизни и здоровья, прав и свобод самых различных представителей социума. Это положение, в частности, закреплено в ФЗ «О полиции» и других нормативно-правовых актах, регулирующих деятельность отечественных органов внутренних дел.

Достижение указанной цели связано не только с реагированием на острые кризисные ситуации, требующие мер силового воздействия, или оперативно-розыскных мероприятий, но и с решением разъяснительных, профилактических, просветительских задач. Эти задачи непосредственно связаны с решением самых острых и насущных проблем социума. Выполнение данных задач сложно представить вне социальной коммуникации. Структуры полиции все активнее ориентируются на общественные ожидания и социальные запросы. Их деятельность интегрируется с деятельностью органов местного самоуправления, муниципальных организаций, общественных сообществ.

Развитие органов полиции в русле социальной модели привело ко многим значимым, в том числе социальным, изменениям. Например, дифференциации полицейских служб, привела к тому, что профессия полицейского ассоциируется не только с силовыми действиями, хотя это направление деятельности может привлекать определенную часть также открытости органов внутренних дел, повышению привлекательности государственной службы в полиции для женщин, молодежи. В свете данных изменений стоит обратить внимание на совершенствование системы ведомственного профессионального образования. Нужно сказать, что данные изменения реализуются постепенно. Кадровый состав органов полиции, в том числе молодые сотрудники, окончившие вузы часто ориентированы именно на приоритет обвинительных и силовых практик. Это обусловлено многими причинами, становлением системы правозащитной деятельности, недостаточным вниманием к социальным вопросам в содержании

профессионального образования, слабой ориентированностью системы повышения квалификации на реализацию социально-ориентированных идей.

В этом плане стоит обратить внимание на систему повышения квалификации молодых сотрудников полиции в ведомственных учреждениях дополнительного профессионального образования. Их ресурс может быть использован для совершенствования подготовки и адаптации молодых сотрудников к современным реалиям, повышению интереса к использованию современных средств работы, развитию личностных качеств, способствующих самореализации в деятельности.

Первое направление совершенствования содержания и форм повышения квалификации можно связать с тем, что накопленный научный и практический потенциал стоит активнее использовать в системе повышения квалификации сотрудников органов внутренних дел. В практике работы укрепляется подход, направленный не на борьбу с противоправными действиями, а на контроль и противодействие криминальной среды. В качестве средств воздействия используются так называемые «восстановительные практики», декриминализация социально неопасных проступков и т.д. Просвещение в сфере донесения до членов общества объективной информации о деятельности преступных сообществ, нормах права, разъяснение неправомерности противоправного поведения. В этом плане, в содержании повышения квалификации, кроме вопросов теории и практики правоприменения, стоит отражать тематику таких отраслей знаний как девиантология, психология конфликтов, социальная работа, этика юридической деятельности и т.д. [2]

Однако общего представления о тенденциях развития в научной мысли недостаточно. Практическая работа сотрудника полиции в первую очередь связана с социальным взаимодействием. В данном взаимодействии сотрудник вступает в коммуникации с представителями общественности разных возрастных и социальных категорий, этнических групп. Соответственно, он должен владеть практическими умениями осуществления эффективной коммуникации. Во время работы на сотрудника влияют социальные факторы, связанные с особенностями контингента, с которым они взаимодействуют, психологические нагрузки. Это приводит к возникновению стресса повышению тревожности и т.д. Соответственно, второе направление совершенствования повышения квалификации можно связать с осознанием вопросов социальной психологии, навыков эффективной коммуникации, способов работы с различными психологическими состояниями. Это будет способствовать адаптации молодых сотрудников к сложным условиям профессиональной деятельности. Данную тематику можно реализовать не в ходе специальных тренингов, а как соответствующих модуль в содержании программ повышения квалификации.

Наконец, третья составляющая совершенствования повышения квалификации связана с развитием личностно-профессиональных качеств. О значимости наличия таких качеств у сотрудника полиции писали многие авторы. Поддерживая данную идею, уточняем, что развитие личностно-профессиональных качеств напрямую связано с контекстом социальной модели ОВД. Среди таких немаловажных качеств как четность, порядочность, моральная устойчивость, стоит отметить актуальные в контексте социальных изменений качества связанные с проявлением социальной ответственности [3]. Такая характеристика является не просто элементом положительного образа сотрудника полиции, но и проявляется в повседневной деятельности и нахождению сотрудника в социуме. Например, это отношение внимание к проблемам конкретного человека, нетерпимость к проявлениям противоправного поведения.

Итак, в контексте социальной модели ОВД особое внимание стоит уделить совершенствованию системы повышения квалификации, которая должна отвечать социальным запросам. Кроме того ресурсы повышения квалификации можно направить на формирование актуальных личностно-профессиональных характеристик молодых сотрудников полиции с целью поддержки их адаптации и профессиональной самореализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Комлев Ю.Ю. Транзит от военной к социальной модели ОВД. Дискурсивный анализ проблем полицейской реформы // Вестник Казанского юридического института МВД России. 2012. №8. С. 19-25.
2. Радевская Н.С., Гомов Д.Г. Дополнительное профессиональное образование сотрудников полиции // МНКО. 2016. №5 (60). С. 40-42.
3. Малетин Станислав Вячеславович Формирование профессиональной ответственности сотрудника полиции в условиях гуманитарного образовательного пространства вуза // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2014. №4 (59). С. 31-34.

ADVANCED TRAINING OF YOUNG POLICE OFFICERS IN THE CONTEXT OF SOCIAL MODELS OF DEPARTMENT OF INTERNAL AFFAIRS

© 2020

R.R. Gedogushev, lecturer of the Department of fire training
North Caucasus Institute of advanced training (branch) Krasnodar University of the Ministry of internal Affairs of Russia, Nalchik (Russia), ipknir@gmail.com

УДК 37.01

ИДЕОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕФИЦИТЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2020

Н.Ф. Голованова, доктор педагогических наук, профессор, профессор
кафедры педагогики и педагогической психологии
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»,
Санкт-Петербург (Россия), nf_golovanova@mail.ru

Общим местом в отечественных социальных науках, в том числе и в педагогике, стало сетование на запрет единой государственной идеологии, закрепленный в Конституции Российской Федерации. Идеология, как известно, определяет и фиксирует систему ценностных координат развития общества. Нынешнее его состояние характеризуется аксиологическим плюрализмом, на котором и строится, начатая ещё в 90-е годы деидеологизация образования.

Но образование – процесс целенаправленный и не может ориентироваться на сиюминутные потребности. Образование нуждается во внятной и мобилизующей цели, а она должна быть оформлена в образе идеальной личности, демонстрирующей смыслы и цели своего бытия. Образование, по самой своей природе, всегда идеологично. Другой вопрос, какой идеал становится ценностным критерием определения содержания, организационных форм и способов взаимодействия участников педагогического процесса.

Идеологическая составляющая образовательной доктрины государства определяется не только политическими процессами в стране, но и связана с философскими и психологическими основами образования. Это – своего рода, «скрытое ядро» идеологии. Оно обосновывает и транслирует значимые социокультурные установки на уровне педагогического сознания, обеспечивает их реализацию и адаптацию к детскому опыту.

Под знаменем деидеологизации и борьбы с тоталитаризмом советской системы образования наша теория и педагогическая практика третье десятилетие ориентируются на идеологию англо-саксонского либерального прагматизма. По своей природе это – классическая прагматическая педагогика Дж.Дьюи, к концу 70-х годов XX века переосмысленная на идеях либерализма Дж.Ролза и американской гуманистической психологии (К.Роджерс, А.Маслоу, Г.Олпорт) и реализующая мощные тенденции постмодернизма в культуре и науке. Стоит ли удивляться, что на наших глазах не только преобразуются содержание, формы, технологии образования, но и происходит деконструкция педагогических смыслов образования.

Процессы внедрения идеологии либерального прагматизма в теорию и практику российского образования под прикрытием идеологического плюрализма позволили выявить наиболее устойчивые идеологические установки, вступающие в противоречие с национальной культурой и традициями образования. Проявления дефицита национальной идеологии в российском образовании:

- нравственно-ценностная неопределённость процесса социализации и воспитания, плюралистический образ целей, замещение идеала личности как абсолюта релятивистскими характеристиками «успешного человека»;

- вытеснение воспитания из целостного образовательного процесса, игнорирование высоких авторитетов и иерархической соотнесённости педагогического взаимодействия;

- экономический детерминизм: образование рассматривается как фактор экономического развития государства и материальных достижений личности, внедрение отношений «товара» и «услуг» в образовательное пространство;

- апология субъектности под видом приоритета внутреннего опыта личности в образовании, абсолютизация значимости её жизненного самоопределения;

- атомизация сообществ учащихся, отсутствие позитивного общения, общих интересов, общественно полезной деятельности;

- социальная стратификация в государственном образовании: открытое функционирование элитарных и массовых школ, материальная сегрегация в среде обучающихся.

Одной из самых опасных тенденций идеологического дефицита в современном отечественном образовании является то, что образовательные институты государства перестали заботиться о воспитании целостного мировоззрения обучающихся, отдавая эту важнейшую педагогическую работу на откуп социальным сетям, неформальным молодежным группам, сомнительным лидерам шоу индустрии. В качестве оправдания открыто декларируется лукавая и теоретически несостоятельная позиция: «государственное образовательное учреждение занимается социализацией обучающихся, а воспитывает семья».

Процессы социализации и воспитания, бесспорно, неадекватны, но тесно взаимосвязаны и не могут быть так однозначно разделены «по исполнителям». Социализация – это процесс непосредственного включения личности в социальную среду, в образ жизни общества, результатом которой станет её социальный опыт. Образовательные учреждения (от детского сада – до вуза), занимаясь социализацией

обучающихся, создают особую образовательную среду, корректируют влияние социума, направляют или ограничивают социальные контакты.

Воспитание обращено к эмоционально-ценностной системе личности. Именно его результат проявится в ценностных установках повзрослевшего школьника, в его понимании смысла жизни, а это уже – область мировоззрения[1]. Не потому ли так важно, что главный механизм воспитания – личностное взаимодействие воспитателя и воспитанников, открытое проявление своих отношений, позиций, убеждений! «Воспитание действует, в частности, на человека и вообще на общество главным образом через убеждение» [2, с.176],-писал К.Д.Ушинский. Эту важнейшую педагогическую закономерность наше современное образование поставило под сомнение, сделав приоритетными макро-, мезо- и микро-среду.

В этой связи понятие «социальное воспитание» как особый вид социализации, нам представляется, своего рода, «кентавром», позволяющим уйти из поля решения задач воспитания мировоззрения личности. Понятие «социальное воспитание» не случайно стало активно использоваться с 90-х годов XX века, когда наша педагогика стремительно искореняла традиции и теоретические концепции коммунистического воспитания. Осознание сейчас, на рубеже третьего десятилетия XXI века, этого коренного изменения смыслов ключевого педагогического понятия «воспитание» является важнейшим условием позитивных процессов в отечественном образовании.

В нашем обществе созревает в качестве ведущей идеологемы идея патриотизма. Но её развитие и укоренение невозможно без осознания и научного обоснования своей идентичности, которая в России означает утверждение принципа исторической преемственности в культуре.

В педагогическом сообществе всё отчётливее осознаётся потребность в консервативно ориентированной доктрине образования, где идеологические составляющие выстраивались бы с учётом национальных ценностей. Для современного отечественного образования – это чрезвычайно важная установка. Она даст возможность вновь осознать значимость идеи народности в нашем образовании, вернуться к важнейшим достижениям русской классической и земской школы, советской школы 50-80-годов XX века.

Сейчас проблема состоит не в том, чтобы «правильно» идеологизировать существующее образование, а в том, чтобы создать новую национальную образовательную стратегию. Это позволит запустить процессы консолидации в педагогическом сообществе, преодоления социального обесценивания педагогического труда, а идеологическая чуткость профессиональных педагогов будет играть здесь решающую роль.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Голованова Н.Ф. Воспитание – теория для практиков: монография. - М.: РУСАЙНС, 2020.- 214 с.
2. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы // Педагогические сочинения: В 6 т., Т. 1.-М.: Педагогика, 1988. - 416 с.

IDEOLOGICAL DEFICITS OF DOMESTIC EDUCATION

© 2020

N.F. Golovanova, PhD in Pedagogical Sciences, Professor at the Chair of Educational Psychology, the Department of Psychology
St. Petersburg State University, St. Petersburg (Russia), nf_golovanova@mail.ru

УДК 37.01

ФОРМИРОВАНИЕ СРЕДЫ СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА ПРИМЕРЕ ОРГАНИЗАЦИИ КОНКУРСА ЭЛЕКТРОАКУСТИЧЕСКОЙ МУЗЫКИ «ДЕМО» ДЛЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

© 2020

К.Б. Давлетова, методист, педагог дополнительного образования
ГБУДО Центр творческого развития и гуманитарного образования детей
«На Васильевском» Василеостровского района, Санкт-Петербург (Россия),
klarad@list.ru

Выявление, развитие и поддержка одаренных детей – одна из приоритетных задач России. Главная задача Федерального проекта «Успех каждого ребенка» состоит в формировании «эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся».

Одаренные, талантливые дети и молодежь - это потенциал любой страны, позволяющий ей эффективно развиваться и конструктивно решать современные экономические и социальные задачи.

Пределы развития личности неизвестны, поэтому и принято считать, что возможности развития каждого человека «безграничны». Практически, это так и есть, однако теоретический предел существует, и та его часть, которая определяется генотипом, обычно именуется «одаренностью». Сегодня для России чрезвычайно актуальна проблема выявления, развития и поддержки одаренных детей. Одной из приоритетных задач становится формирование творчески, смело и свободно мыслящего человека, обладающего высокой культурой, широкими и глубокими, постоянно обновляющимися и развивающимися знаниями.

Феномен музыкальной одаренности Лейтс Н.С. трактует как «сложноорганизованное многокомпонентное и разноуровневое целое - системное образование, в котором специальные задатки и способности индивидуально, неповторимо сочетаются с общими свойствами, а также с высшими индивидуально-личностными качествами музыканта». Образовательный процесс с музыкально одаренными детьми предполагает упор на деятельностном подходе, то есть способности «таланта» быть автором, творцом, активным созидателем своей жизни, уметь ставить цель, искать пути ее достижения, быть способным к свободному выбору, максимально использовать свой дар, творчески перерабатывать объем полученных знаний, самостоятельно и креативно мыслить на его основе.

Актуальным для выявления ярких дарований детей, поддержки их исполнительской формы и профессионального совершенствования педагога является конкурсное движение. **Конкурс** - (от латинского concursus, буквально — стечение, столкновение, встреча). Соревнование, имеющее целью выявить лучших из числа участников (Википедия).

Системно организованная конкурсная деятельность в рамках учреждений дополнительного образования детей выступает ведущим фактором творческого развития учащихся, позволяющим создавать условия творческого развития и самореализации детей; с другой стороны – как системная форма организации работы с педагогами по повышению их квалификации. Конкурсная практика характеризуется целым комплексом целей. Одна из них - развитие учащихся, в процессе которого выступление на конкурсе становится итогом определенного этапа совместной работы ученика и преподавателя,

весьма ценным показателем ее качества. Открывается возможность выйти за пределы рутинного учебного процесса, постоянного круга общения: получать новые впечатления от общения с коллегами, расширять во многих отношениях профессиональный кругозор, сравнивать собственные достижения с успехами коллег, видеть и оценивать общий уровень детской исполнительской культуры и т. п.

Всероссийский конкурс электроакустической музыки «ДЕМО» для одаренных детей и подростков - творческий, социально значимый образовательный проект, который объединяет вокруг себя педагогов-музыкантов, которые вносят свой вклад в развитие музыкального образования в России. Основная цель - создание условий для развития творчества одаренных детей и подростков, сохранение традиций классического музыкального образования на клавишных музыкальных инструментах на примере использования информационно-коммуникационных технологий. Конкурс проводится в два тура. Выступления участников проходят в формате «Live» – живого выступления на сцене, живого общения, что делалось на протяжении многих лет. Участие в конкурсе включает все виды учреждений дополнительного образования детей: Дворцы и Дома творчества, детские музыкальные школы и школы искусств, средние специальные учебные заведения, проводится по 7 номинациям, возраст участников от 9 до 20 лет.

В апреле 2020 года, впервые, конкурс был проведен в дистанционной форме. Преимуществом данного формата является возможность участия независимо от места проживания. Конкурс «ДЕМО» стремится к позитивному развитию в любых сложных обстоятельствах, обеспечивая тем самым доверие со стороны участников - их вовлечение в организацию, проведение, участие. Конкурс, выстроенный в онлайн-среде, стал платформой для обмена профессиональным опытом между педагогами и демонстрации творчества детей. Таким образом, появляются новые инструменты коммуникации: онлайн-среда, принципиальное расширение охвата аудитории, создание дополнительных условий для реализации творческого потенциала. Благодаря новому формату, мы смогли принципиально расширить охват аудитории, увеличив количество участников. Объединили изолированное педагогическое сообщество впервые вокруг общей задачи – создание условий для развития творчества одаренных детей. В этом случае дополнительное образование не только не теряет связь с педагогами, учащимися, но и получает новые инструменты для коммуникации с педагогами, возможность поддержать творчество детей в этот период. В этой связи мы приняли решение увеличить состав жюри, привлечь коллег - ведущих специалистов в области музыкально-компьютерных технологий из регионов, сформировать и интернет-жюри.

Технология организации и проведения конкурса.

При подготовке к организации конкурса учитывались требования, предъявляемые сегодня к конкурсному движению. Выделены этапы организации и проведения конкурса, оценочные механизмы и формы трансляции результатов конкурса. В основу конкурса положены принципы диалогичности, творчества, преемственности и системности. Форма проведения конкурса выстроена с учетом органичного взаимодействия традиционных и инновационных форм организации конкурсной деятельности. На этих основаниях было разработано Положение о проведении конкурса. Содержательной основой является концепция проведения конкурса. Конкурсное движение в концепции рассматривается как системная работа с педагогами дополнительного образования в области повышения их квалификации.

Этапы подготовки и проведения

Разработано Положение о проведении конкурса, в котором написаны

условия, сроки, порядок и этапы проведения, концепция, постановка задач, принципы организации конкурса, критерии оценки,

Размещение информации на сайте.

Предтур предполагает прием и обработку заявок, фотографий, копии документов, видеозаписи, технологические карты. Так как конкурс проводится для одаренных детей, то обязательным условием было представление копий дипломов победителей конкурсов, имеющих официальный статус. Были приняты и просмотрены присланные материалы участников, обработаны заявки, собраны фотографии участников - подготовлены к разработке конкурсного буклета, с материалами которого работал художник-дизайнер. Электронную версию буклета можно посмотреть на сайте ЦТР и ГО «На Васильевском».

I тур - размещение информации на сайте конкурса; консультирование участников, прослушивание и отбор видеоматериалов; работа над разработкой конкурсного буклета.

II тур - подготовка документации для работы жюри, консультирование; подготовка кейсов с документацией для каждого члена жюри: google-таблицы с оценочными листами на 12 страниц; «Положение» о проведении конкурса; критерии оценивания; инструкция по работе с таблицами и саунд-картой; подготовка видеоматериалов по возрастным категориям и номинациям на google-диске; подготовка аннотации и технологических карт творческих работ участников.

Результаты прослушиваний и подведение итогов конкурса членами жюри состоялось в формате Круглого стола онлайн.

Схема организации и проведения конкурса

Таким образом, выстраивается модель проведения конкурса, в которой выделены этапы организации и проведения конкурса, оценочные механизмы и формы трансляции результатов конкурса «ДЕМО». В разработанной модели выделены этапы организации и проведения конкурса, определены механизмы оценки и формы трансляции результатов конкурса. Содержательной основой модели явилась концепция проведения конкурса. Конкурсное движение в концепции рассматривается, как системная форма организации работы с педагогами в области повышения их квалификации и как способ выявления музыкально одаренных детей.

Структурными особенностями стали разделы: концепция, цели и задачи, принципы организации конкурса, условия, сроки, порядок и этапы его проведения, критерии оценки результатов детских творческих работ.

Модель проведения конкурса электроакустической музыки выстроена с учетом принципа преемственности, органичного взаимодействия традиционных и инновационных форм организации конкурсной деятельности.

В основу положены *принципы диалогичности, творчества, преемственности и системности*. В программу виртуального концерта вошли видеозаписи победителей конкурса – лауреатов I степени. При этом слушатель виртуального концерта сможет выстроить свой маршрут просмотра материалов: менять порядок номеров, прослушивать неоднократно; получить контакты для связи.

Перспективы развития конкурсного движения

Петербургский опыт проведения первого Всероссийского конкурса электроакустической музыки «ДЕМО» для одаренных детей и подростков в дистанционном режиме подтвердил востребованность такой формы в масштабах РФ и продемонстрировал ее эффективность. Электронные музыкальные инструменты и музыкально-компьютерные технологии прекрасно вписываются в интернет-пространство - эти номинации в формате on-line будут существовать всегда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Электронные музыкальные инструменты в системе общего музыкального образования. Теория и практика общественного развития: научный журнал, 2015, № 12.
2. Давлетова К.Б. Инструмент творческой деятельности в цифровой образовательной среде. Мир науки, культуры, образования. Международный научный журнал. Февраль, 2018, №1(68).
3. Давлетова К.Б. Методическое сопровождение образовательного процесса в классе электронных музыкальных инструментов педагога-музыканта системы дополнительного образования детей. Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве. Методология обучения: Сборник научных статей по материалам междунауч. конф. 1-13 апреля 2016 года. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016.
4. Давлетова К.Б. Компоненты ИОС педагога-музыканта. Праздник и повседневность: Эвристический потенциал детства: Сборник научных трудов – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017 г.
5. Давлетова К.Б. Информационно-образовательная среда как ресурс подготовки педагога-музыканта к профессиональной деятельности. Музыкально-компьютерные технологии. Проблема музыкального образования и воспитания с привлечением электронных музыкальных инструментов. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2017.
6. Давлетова К.Б. Клавишный синтезатор инструмент творческой деятельности в образовательной среде. Музыкально-компьютерные технологии. Выпуск IV: Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства: Сборник статей. Сост. И.Б. Горбунова, К.Б. Давлетова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018.
7. Давлетова К.Б. Формирование информационно-образовательной среды педагога-музыканта. Проблема человека в педагогических исследованиях: Сборник научных статей Всероссийского Симпозиума молодых ученых 26-28 апреля 2017 года / Ред. совет: С.А. Писарева, И.В. Гладкая. Ю.С. Матросова, Н.М. Федорова, Т.Б. Шурилова – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017 г.
8. Википедия. <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81>. Электронный ресурс. Дата обращения 15.06.2020 г.

FORMATION OF THE ENVIRONMENT OF SOCIAL RELATIONS ON THE EXAMPLE OF THE ORGANIZATION OF THE CONTEST OF ELECTROACOUSTIC MUSIC «DEMO» FOR GIFTED CHILDREN

© 2020

K.B. Davletova, methodologist, teacher of additional education

CENTER for creative development and humanitarian education of children «on Vasilievsky Island», Vasileostrovsky district, Saint Petersburg (Russia), klarad@list.ru

УДК 37.014

КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2020

С.П. Елианский, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии труда
и психологического консультирования

*ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,
Москва (Россия), ye_@mail.ru*

О.С. Ефимова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда
и психологического консультирования

*ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,
Москва (Россия), kovi-vladimir@mail.ru*

Р.Н. Абрамишвили, старший преподаватель кафедры психологии труда
и психологического консультирования

*ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,
Москва (Россия), rai1955@yandex.ru*

В настоящее время сложился целый ряд предпосылок необходимости интенсивного развития служб конфликтологической помощи вузам. Обществом и государством все больше осознается необходимость развития и совершенствования психологического сопровождения в образовательном пространстве вуза, о чем свидетельствует активное обсуждение этой темы в средствах массовой информации, специализированных изданиях, на различных научно-практических конференциях. Появление готовых выполнять эту работу квалифицированных специалистов; наработка необходимого опыта создания и эффективной работы служб конфликтологической помощи образовательных учреждений различных сфер образования; наличие необходимого профессионального инструментария и методических разработок [1-4, 8].

Развитие конфликтологической службы в высшем образовании – требование времени и необходимое условие развития самого вузовского образования, его гуманизации, более полного использования учебного потенциала студентов, в конечном итоге, его качества. Освоение конфликтологических знаний преподавательским составом обеспечит рост эффективности обучения, а оказание конфликтологической помощи участникам образовательного пространства сгладит негативные последствия социальных изменений, поможет справляться со стрессами повседневной жизни и учебы, предотвращать асоциальные проявления, возникновение зависимостей, обеспечит сохранение и укрепление психического и соматического здоровья, социально-психологическую безопасность всех участников образовательного процесса.

Проведенные исследования в ряде вузов России показали, что готовность к обращению в конфликтологическую службу среди студентов в целом очень высокая (порядка 80-ти процентов учащихся), информация о службе вызывает у студентов выраженный интерес, студенты готовы обратиться в эту службу.

Доля готовых обратиться в психологическую службу института студенток больше соответствующей доли юношей-студентов (причем данная тенденция присутствует и в технических, и в гуманитарных вузах), различаются и потребности мужчин и женщин-студентов в различных видах и формах конфликтологической и психолого-социальной поддержки. Это должно учитываться при организации деятельности службы

конфликтологической помощи.

Существуют специфические личностные и поведенческие особенности участников образовательного пространства вуза, которые потенциально прямо или опосредованно могут быть причиной конфликтов или выступать конфликтогенным фактором. Это повышенная личностная агрессивность, склонность к различным видам насилия, «низкий уровень социальности, неадекватность самооценочных суждений, плохое знание себя, недостаточная социальная зрелость» [4, с. 11]. А также дезадаптирующие эмоциональные реакции в ситуациях несправедливости или стресса, обидчивость, идеи мести, неспособность к прощению, склонность к аддиктивному поведению. И, как следствие, «формирующиеся или уже сформированные у некоторых студентов зависимости (курение, употребление спиртных напитков, наркотических веществ, игровая зависимость и др.), различные формы девиантного поведения, присоединение к различным деструктивным неформальным группировкам и др.» [2, с. 28]. «При этом у студентов естественно-научных специальностей по сравнению с гуманитариями менее выражены тенденции к открытости и общительности, что делает их более конфликтогенными. У студенток-естественниц в целом менее проявляется наблюдающаяся у гуманитариев тенденция к мягкости, женственности и романтизму» [2, с. 34]. У студентов-мужчин технических специальностей значимо выше по сравнению со студентами-гуманитариями агрессивность и выраженность черт эмоционально-лабильной акцентуации характера, выражающаяся в непредсказуемой изменчивости настроения. Поэтому формирование и функционирование системы психолого-социальной поддержки в конфликтной ситуации и адресной профилактики конфликтов требует учета специфики вуза.

Государственные законодательные акты Российской Федерации в области высшего образования, актуальные тенденции экономического и социального развития страны выдвигают требование широкой гуманизации современного высшего профессионального образования, нацеливают вузы «на формирование у будущих специалистов компетенций, позволяющих самостоятельно ориентироваться в широком спектре предметных областей, быть профессионалами и активными участниками гражданского общества» [4, с. 43]. На первый план педагогической деятельности профессорско-преподавательских составов выходят задачи поддержки становления и развития личности современных молодых людей. Одним из оснований современного высшего образования становятся психологическая культура всех участников образовательного пространства и психологическая компетентность, составляющей которой выступают способности к разрешению, предотвращению конфликтной ситуации и к адекватному поведению в конфликтной ситуации, если она все-таки возникла.

Для создания и развития конфликтологической службы в вузах нашей страны имеются и все необходимые научные предпосылки. В настоящее время конфликтология как наука, «изучающая закономерности зарождения, возникновения, развития, разрешения и завершения конфликтов» [5, с. 139], предлагает необходимые теоретические и практические знания для эффективной деятельности такой службы.

Проведенные в ряде вузов опросы показали, что необходимость и полезность существования в вузе службы конфликтологической помощи не вызывает сомнений у подавляющего большинства участников образовательного пространства. Служба может помочь не только эффективно разрешить возникшие между участниками образовательной среды вуза конфликты, но и сформировать здоровый климат в коллективе вуза, оздоровить взаимоотношения между студентами и между студентами и преподавателями, сформировать коммуникативную компетентность, дать им необходимые психологические

навыки и умения поведения в конфликте, решать психологические проблемы студентов. Можно говорить, что со стороны образовательного пространства вуза «существует актуальный запрос на создание такой службы» [2, с. 35]. «Работа службы поможет повысить эффективность образовательного процесса, уменьшить число правонарушений среди студентов, улучшить психологический климат коллектива вуза» [2, с. 35].

Конфликтологическая служба в вузе может быть как отдельной структурой, так и подразделением службы психологической помощи вуза. Сегодня в нашей стране происходит процесс активного становления служб практической психологии в высших учебных заведениях. В ряде вузов такие службы уже работают. По информации этих вузов, услугами служб психологической помощи пользуются не только студенты, но и сотрудники, преподаватели. В большинстве вузов консультации и тренинги для них проводятся бесплатно. Работа психологической службы демонстрирует свою эффективность практически сразу [1-4]. Проведенные среди студентов опросы показывают, что «до 90% студентов одобряют форму и содержание проводимых психологами службы тренинговых занятий, до 98% – отмечают, что организованные психологами занятия помогли наладить более непринужденные взаимоотношения в группе, почувствовать себя членом коллектива, лучше узнать себя и однокурсников» [7, с. 408]. Таким образом, деятельность психологической службы вуза в целом создает в отношении конфликтов профилактический эффект, способствует созданию в вузе бесконфликтной среды.

Однако службы психологической и социальной помощи, в частности, конфликтологические службы, создающиеся в нашей стране в рамках системы высшего профессионального образования, сталкиваются с рядом серьезных трудностей. Препятствия развитию служб, в первую очередь, создают: отсутствие необходимого нормативно-правового обеспечения, прежде всего, федерального и регионального уровней; несовершенство созданных локальных нормативных актов, в первую очередь, «Положений» о службе. Как правило, отсутствует четкое регламентирование деятельности службы и ее взаимодействия с другими структурными подразделениями вуза. Практически полностью отсутствуют нормативные акты, которые должны регулировать различные направления деятельности, определять в форме должностных инструкций права и обязанности, а также ответственность сотрудников; отсутствие продуманных стратегий развития служб, учитывающих специфику российских регионов; отсутствие в штатных расписаниях вузов ставок конфликтологов и психологов; отсутствие системы повышения квалификации психологов вузовских служб конфликтологической помощи; практическое отсутствие квалифицированных специалистов-медиаторов (специалистов по разрешению конфликтов) в образовательной среде высшего образования; отсутствие государственно-общественного «регулирования применения» [6, с. 74] конфликтологического, «психодиагностического, психокоррекционного, развивающего инструментария. А также психологических и психолого-педагогических» [6, с. 74] методик и технологий, которые необходимо «для обеспечения психологической безопасности, адекватности» [6, с. 74-75] и соответствия целям образования и воспитания.

Направления деятельности службы. Представляется очевидным наличие в конфликтологической службе специалистов, занимающихся медиацией возникающих конфликтов, помощью в их разрешении. В высших учебных заведениях представляется очевидной также потребность в психологической помощи студентам по вопросам прекращения злоупотребления психоактивными веществами (ПАВ). Очевидно, что многие конфликты возникают на почве алкогольного или наркотического опьянения, социальных

проблем, связанных с употреблением ПАВ, снижение уровня потребления ПАВ является значимым условием снижения конфликтогенности среды. Необходимы программы адресной профилактики связанных со злоупотреблением психоактивными веществами асоциальных явлений – антиалкогольная и антинаркотическая профилактика. Существует потребность в психологической и социальной помощи студентам по вопросам организации досуга, насыщения свободного времени полезными и интересными занятиями. Представляется, что неорганизованность досуга может выступать причиной распространения деструктивных социальных явлений и быть опосредованным фактором повышения конфликтогенности. Многим студентам может потребоваться психологическая консультация по вопросам отношений в семье или семейная психотерапия, консультации конфликтолога по вопросам семейных конфликтов, контроля агрессии, неуверенности в себе.

Ведущей формой психологического сопровождения в службе должны быть индивидуальные консультации. Также приоритетным направлением работы службы должны быть развивающие тренинги, в частности, тренинги эффективного поведения в конфликтных ситуациях. Необходима разъяснительная работа, доносящая до студентов необходимость развития навыков и умений эффективного поведения в конфликте, разрешения конфликтов. Такие формы сопровождения, как семинары и лекции, также могут привлечь определенное число студентов. Результаты ряда опросов показывают, что студентами могут быть востребованы релаксационные программы, программы эмоциональной разгрузки (очевидно, что эмоциональное напряжение — возможный конфликтогенный фактор).

Согласно результатам проведенных опросов, «наиболее популярными темами лекций по психологической тематике будут поведение в конфликтной ситуации, управление временем, решение индивидуальных и семейных проблем; наиболее востребованными тренингами – тренинги поведения в экстремальных ситуациях, стрессоустойчивости, решения конфликтов; наиболее значимыми для студентов в плане получения индивидуальной консультации психолога проблемами – проблемы выбора и принятия решения, повышения профессиональной компетентности, межличностного общения, принятия решений, преодоления конфликтов и стрессов, вопросы экстремальных ситуаций в образовательном процессе» [2, с. 36].

При организации службы конфликтологической помощи следует учитывать, что в популяции студентов существует значительная группа еще не готовых воспользоваться услугами службы, от студентов, которые готовы воспользоваться услугами службы, их отличает низкий интерес к различным видам психологического сопровождения и психологии вообще и более высокая личностная осторожность. При этом, не готовые воспользоваться услугами службы студенты также являются участниками конфликтов, испытывают психологические проблемы, в решении которых служба могла бы им помочь, поэтому мотивация таких студентов на обращение в службу также должна стать одним из направлений ее деятельности.

Среди студентов вузов, по-видимому, значительна доля людей с личностными особенностями, которые весьма вероятно могут быть причиной конфликтов. Поэтому одним из направлений работы службы должна быть психокоррекционная деятельность, мишенями которой с большой вероятностью будут выступать личностная агрессивность, склонность к насилию, аддиктивному поведению, низкий контроль эмоций. Необходима разработка в рамках деятельности службы методов психологической помощи по проблемам, связанным с перечисленными личностными и поведенческими особенностями.

Внимание службы может быть также обращено на психологические аспекты социальных проблем студентов (низкий уровень материальной обеспеченности, условия проживания и т.п.), которые опосредованно могут создавать почву для возникновения конфликтов.

Можно обозначить ряд требующих внимания службы контингентов студентов. Это студенты-иностранцы, испытывающие трудности адаптации и часто изоляцию. Студенты, живущие в общежитии, часто имеющие социальные проблемы, связанные с низким уровнем материального достатка. Первокурсники, испытывающие адаптационные трудности перехода со школьного на высшее образование, часто психологически незрелые. Студенты, обучающиеся в однополых (мужских) группах, где предположительно наблюдается высокий уровень напряженности и конфликтности межличностных отношений; отверженные студенты-одиночки и ряд других.

Определенно, многие конфликтологические проблемы и феномены в вузе еще необходимо выявлять и исследовать, разрабатывать к ним подходы со стороны службы, поэтому важным направлением деятельности службы должна быть исследовательская работа.

Служба должна помогать не только студентам, но и преподавателям и сотрудникам вуза. Служба может научить преподавателей эффективному поведению в конфликтных и проблемных ситуациях, навыкам распознавания проблемных или неадекватных студентов.

Работа службы должна вестись в тесном взаимодействии и сотрудничестве с администрацией вуза, студенческим профкомом, ответственными за воспитательную работу подразделениями вуза, кураторами студенческих групп, лечебно-профилактическими структурами вуза.

Обращение в службу должно быть анонимным. Услуги службы должны быть бесплатными (иначе значительное число малообеспеченных студентов не будет ей охвачено).

Служба должна иметь отдельное помещение, сотрудники службы должны вести ежедневный консультативный прием. Прием на территории службы врача-психиатра или психиатра-нарколога, как показывают результаты опросов, представляется нежелательным, может отпугнуть студентов.

Необходима специальная программа информирования студентов и преподавателей о службе, особенно на начальном этапе ее деятельности. Наиболее эффективным способом информирования, по-видимому, будет информирование студентов сотрудниками службы на занятиях. Также возможно информирование через Интернет (сайт вуза, страницы вуза в социальных сетях), вузовскую прессу, информационные стенды. Важнейшим моментом мотивирования студентов и преподавателей на обращение в службу будет создание положительного имиджа службы. Служба должна органично плавно “вливаться” в структуру вуза, повысить эффективность воспитательной работы, участвовать в разработке концепции воспитательной работы вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Елшанский С.П. Об оценке эффективности образования в вузе. Проблемы современного образования. 2017. № 5. С. 99-108.
2. Елшанский С.П., Федоров И.В., Абдулаева В.М. Приоритетные направления деятельности службы психологической помощи технического вуза. Вопросы психологии. 2009. № 3. С. 27-36.

3. Елшанский С.П., Семенов Д.В. Социально-деструктивное поведение в современной России. Гуманитарные научные исследования. 2015. № 2 (42). С. 97-107.
4. Елшанский С.П., Яковлев В.А. О необходимости исследований для обеспечения эффективной работы служб психологической помощи высших учебных заведений. Современные научные исследования и инновации. 2014. №.1 (33). С. 43.
5. Мигуш А.Г. Аддиктивная предрасположенность в проблемном поле формирования установки на безопасное поведение в студенческой среде. Достижения вузовской науки. № 25-1. С. 136-141.
6. Рубцов В.В., Дубровина И.В., Забродин Ю.М., Метелькова Е.И., Романова Е.С., Семикин В.В. Концепция развития системы психологического обеспечения (психологической службы) образования в Российской Федерации на период до 2010 года. Психологическая наука и образование. 2007. № 1. С. 69-82.
7. Троицкая И.Ю. Опыт организации психолого-педагогической службы в современном вузе. Личность. Культура. Общество. 2009. Т. XI. № 2 (48-49). С. 404-408.
8. Шубницына Т.В. Формирование психологической культуры студентов технических специальностей вуза. Автореферат дисс. ... кандидата психологических наук. 19.00.07. М.: 2004. 24 с.

CONFLICTOLOGICAL HELP IN THE EDUCATIONAL SPACE OF THE HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION ORGANIZATIONS

© 2020

S.P. Elshansky, doctor of psychological sciences, professor of the department of psychology of labor and psychological counseling

Moscow state pedagogical university, Moscow (Russia), ye_@mail.ru

O.S. Efimova, candidate of psychological sciences, assistant professor of the department of psychology of labor and psychological counseling

Moscow state pedagogical university, Moscow (Russia), kovi-vladimir@mail.ru

R.N. Abramishvili, senior lecturer of the department of psychology of labor and psychological counseling

Moscow state pedagogical university, Moscow (Russia), rai1955@yandex.ru

УДК 37.01

ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СЕЛЬСКОЙ МАЛОЧИСЛЕННОЙ ШКОЛЕ

© 2020

Л.Ю. Жигулева, аспирант кафедры педагогики и психологии;
учитель истории и обществознания

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»;
МБОУ «Острожская СОШ», Пермь (Россия), lzhiguleva@yandex.ru*

В условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и Концепции духовно – нравственного развития и воспитания личности гражданина России предъявляются новые требования к результатам образовательной деятельности. Актуальной становится проблема формирования готовности обучающихся к социальному взаимодействию, основанному на принципах сотрудничества,

взаимопонимания, ответственности.

Понятие «социальное взаимодействие» не имеет однозначного объяснения в научной литературе. В социологических словарях социальное взаимодействие рассматривается как способ осуществления социальных связей и отношений в системе, предполагающей наличие не менее двух субъектов, самого процесса взаимодействия, а также условия и факторы его реализации [2].

С.С. Фролов характеризует социальное взаимодействие как систему взаимообусловленных социальных действий, связанных циклической зависимостью, при которой действие одного субъекта является одновременно причиной и следствием ответных действий других субъектов [7]. В ходе взаимодействия имеет место становление и развитие личности, социальной системы, изменение их в социальной структуре общества [2].

В формировании социальных отношений и осуществлении успешного социального взаимодействия особым фактором является опыт социального взаимодействия, рассматриваемый нами как совокупность: практически усвоенных ценностных ориентаций; знаний о способах построения взаимных отношений с людьми и социальными группами; владения способами эффективного осуществления совместной деятельности и общения [5].

Важными характеристиками сформированности у школьников опыта социального взаимодействия являются социальные и языковые знания, социальные навыки и умения, а также коммуникативные способности и качества личности, способствующие эффективному взаимодействию участников общения [5]. Эти компоненты составляют содержание социальной компетенции человека, которую мы рассматриваем как способность ориентироваться в повседневных жизненных ситуациях, решать возникающие типичные и нестандартные задачи, опираясь на присвоенные социальные ценности и развитые личностные ориентации, используя приобретенные умения и навыки, учебный и жизненный опыт [5].

Бесспорно, опыт социального взаимодействия предполагает развитие компетентности социального взаимодействия, включающей компоненты:

- мотивационный (мотивы, побуждающие к проявлению личностного свойства в деятельности, поведении человека, осуществлению правил и норм поведения);
- когнитивный (знания о средствах, способах, программах выполнения действий);
- деятельностный (умение действовать в разнообразных ситуациях);
- аксиологический (ценностно-смысловое отношение к социальному взаимодействию) [5].

Раскрывая смысл социального взаимодействия Д.В. Старкова отмечает, уровень развития компетентности социального взаимодействия личностей проявляется в успешности осуществления умения определять цели и выстраивать целевую иерархию социального взаимодействия; умения осуществлять поиск и обмен информацией; умения анализировать социальные ситуации, действовать в соответствии с личной и общественной пользой; умения разрабатывать различные программы взаимодействия, проектировать и моделировать их в практических формах, реализовывать в конкретной деятельности [6].

В связи с этим мы считаем целесообразным рассматривать включение школьников в проектно-исследовательскую деятельность как средство формирования у них опыта социального взаимодействия.

Особое внимание проектно-исследовательской деятельности, на наш взгляд, должно

уделяться в сельской малочисленной школе. В условиях малочисленности классов, удаленности от образовательных и культурных центров, отсутствия особых ресурсов и возможностей, сфера взаимодействия сельских школьников существенно обеднена и ограничена. В данных условиях проектно-исследовательскую деятельность в сельской малочисленной школе можно рассматривать как средство интеграции, позволяющее разнообразить учебно-воспитательный процесс, жизнь детей, расширить и обогатить их социальный опыт, сделать увлекательнее учебу и интереснее досуг [1, с. 10]. Привлечение детей к исследованию проблем села, по мнению ученого, способствует формированию у них [детей] гражданской ответственности за свое дело, выявление и развитие профессиональных интересов. Особо привлекательны для обучающихся проектно-исследовательские работы с краеведческим содержанием. Дети с начальной школы могут заниматься поиском сведений о жизни и творчестве своих земляков, сбором материалов о местных событиях, о способах защиты окружающей природы и т.д. [1, с. 10].

Учебный проект или исследование с точки зрения обучающегося – это возможность максимального раскрытия своего творческого потенциала. Это деятельность, позволяющая проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу, показать публично достигнутый результат. Это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной зачастую самими обучающимися в виде задачи, когда результат этой деятельности — найденный способ решения проблемы — носит практический характер, имеет важное прикладное значение и, что весьма важно, интересен и значим для самих открывателей [3].

Учебный проект или исследование с точки зрения учителя – это интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения и навыки проектирования и исследования у обучающихся, а именно учить:

- проблематизации (рассмотрению проблемного поля и выделению подпроблем, формулированию ведущей проблемы и постановке задач, вытекающих из этой проблемы);
- целеполаганию и планированию содержательной деятельности ученика;
- самоанализу и рефлексии (результативности и успешности решения проблемы проекта);
- представление результатов своей деятельности и хода работы;
- презентации в различных формах, с использованием специально подготовленный продукт проектирования (макета, плаката, компьютерной презентации, чертежей, моделей, театрализации, видео, аудио и сценических представлений и др.);
- поиску и отбору актуальной информации и усвоению необходимого знания;
- практическому применению школьных знаний в различных, в том числе и нетиповых, ситуациях;
- выбору, освоению и использованию подходящей технологии изготовления продукта проектирования;
- проведению исследования (анализу, синтезу, выдвижению гипотезы, детализации и обобщению) [3; 4].

Овладение самостоятельной проектной и исследовательской деятельностью обучающимися в образовательном учреждении должно быть выстроено в виде целенаправленной систематической работы на всех ступенях образования.

При организации данной работы в начальной школе необходимо учитывать возрастные психолого-физиологические особенности детей младшего школьного возраста. Целесообразно в процессе работы над темой включать экскурсии, прогулки-наблюдения, соци-

альные акции, работу с различными текстовыми источниками информации, подготовку практически значимых продуктов и широкую общественную презентацию (с приглашением старших ребят, родителей, коллег педагогов и руководителей). В соответствии с возрастной спецификой обучающегося основной школы на первый план у подростка выходят цели освоения коммуникативных навыков. Здесь проектную или исследовательскую деятельность целесообразно организовывать в групповых формах. При этом не следует лишать возможности ученика выбора индивидуальной формы работы. Формирование самостоятельного практического владения технологией проектирования и исследования должно достигаться к концу 10 класса [3].

Презентацию результатов проектирования или исследования целесообразно проводить на заседаниях научного общества обучающихся или школьной конференции. При этом педагоги должны иметь в виду реальные сроки проведения таких мероприятий и соответствующим образом планировать завершение работ обучающихся, — дать тем самым шанс обучающемуся публично заявить о себе и своей работе, получить подкрепление в развитии личностных качеств и проектной и исследовательской компетентности. Полученный опыт социального действия.

Беляевская средняя общеобразовательная школа Оханского района Пермского края является типичной сельской малочисленной школой, самой удаленной от районного центра. Включение детей в проектно-исследовательскую деятельность осуществляется через: школьное научное общество «Пилигрим» (с 1995 года); школьную конференцию учебно-исследовательских, проектных и творческих работ учащихся (проводится с 1994 года, с 2013 года в конференции принимают участие воспитанники старшей группы детского сада); краевую конференцию творческих работ по технологии «Твори, выдумывай, пробуй!» (с 2011 года); краевую научно-практическую конференцию по предметам естественно-математического цикла «Этот удивительный и загадочный мир» (с 2015 года); краевой конкурс гуманитарных проектов среди детских и юношеских театральных коллективов (с 2015 года); разработку и реализацию классных проектов.

Проведение научно-практических конференций и мероприятий с участием общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования Пермского края, способствует социализации обучающихся, предоставляет возможность обучающимся малочисленных сельских школ Пермского края (также детям с ограниченными возможностями здоровья) участвовать в различных видах совместной деятельности и общения.

Анализ проектно-исследовательской деятельности позволяет нам утверждать, что проектно-исследовательская деятельность может рассматриваться как мощное средство формирования опыта социального взаимодействия у школьников и развития всех компонентов компетентности социального взаимодействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байбородова Л.В. Внеурочная деятельность школьников в разновозрастных группах. - М.: Просвещение, 2013. - 177 с.
2. Громов И.А., Мацкевич И.А., Семёнов В.А. Западная социология. — СПб.: ДНК, 2003. - С. 531
3. Козырева С.Ф., Липкина Н.Г., Ратт Т.А. Организация внеучебной деятельности в условиях инновационной профильной школы / Отв. ред. Т.А. Ратт. - Пермь, 2008. - 162 с.
4. Косолапова Л.А. Новых С.Н. Применение андрагогических принципов в процессе развития профессиональной компетентности учителя сельской школы // Непрерывное

образование. - 2018. - № 3 (25). - С. 22-24.

5. Сеницына А.И., Формирование опыта социального взаимодействия школьников средствами международных образовательных проектов. - Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24041610>

6. Старкова Д.В. Сущность и роль компетентности социального взаимодействия в современной педагогике // Современная педагогика. 2013. № 11 [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2013/11/1942> (дата обращения: 07.07.2020).

7. Фролов С.С. Социология. Учебник. Для высших учебных заведений. М.: Наука, 1994 - 256 с.

FORMATION OF EXPERIENCE OF SOCIAL INTERACTION OF SCHOOLCHILDREN THROUGH DESIGN AND RESEARCH ACTIVITIES IN RURAL SMALL SCHOOLS

© 2020

L.Yu. Zhiguleva, post-graduate student of the Department of pedagogy and psychology;
teacher of history and social studies

*Perm state humanitarian and pedagogical University; Ostrozhsкая SOSH, Perm (Russia),
lzhiguleva@yandex.ru*

УДК 37.01

СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ПЕСНИ ВОЕННЫХ ЛЕТ, ПЕСНИ ВЕЛИКОЙ ПОБЕДЫ»

© 2020

Ю.М. Забежинская, педагог дополнительного образования

*ГБУДО Центр творческого развития и гуманитарного образования детей
«На Васильевском» Василеостровского района, Санкт-Петербург (Россия),
klarad@list.ru*

Н.А. Абдурахманова, педагог дополнительного образования

*ГБУДО Центр творческого развития и гуманитарного образования детей
«На Васильевском» Василеостровского района, Санкт-Петербург (Россия),
klarad@list.ru*

Особенно актуальной для современного общества является процесс социализации подрастающего поколения. В общественно-социальном плане именно с молодыми людьми связывают перспективы развития любого общества, поэтому процесс их взросления и социализации является предметом внимания, как государственных структур, так и различных социальных институтов. Проблемой общественного развития является необходимость гармонизации взаимоотношений общества с каждой отдельно взятой личностью, то есть ее социализация. В жизни общества наблюдаются процессы с присущими им свойствами. Но настоящее испытание - это испытание войной. Казалось бы, идет страшная война, в которой надо выстоять и победить. До песен ли? Но именно в годы войны песня стала главным выразителем чувств народа. Это песни-истории о Родине, о встречах и разлуках, о любви, надежде, воспоминания о мирных днях, о вере в победу. Существует определенный ряд значимых песен военных лет, которые из года в год перепеваются, исполняемые разными коллективами исполнителями, в разных

интерпретациях.

Военная песня стала символом передачи эмоциональной природы русской души. Через спектр радости, боли, страданий – состраданий, силы воли, желания победить, можно передать всю гамму человеческих реакций, находящиеся на пике человеческих возможностей. Это и можно назвать скрытым элементом воспитания широты восприятия, и важность передачи подобного опыта трудно недооценить.

Война - это столкновение идеологий, испытание человеческого духа. что может быть сложнее испытаний человеческого духа. Увидеть проявление мужества и героизма у героев песни, это понять и спроецировать на будущее свою линию поведения в преодолении трудностей.

За многие военные и послевоенные годы сформировался некий песенный альбом военных лет, песни которого стали любимы многими поколениями, и стали уже музыкальной классикой истории России. Среди них такие песни как: «Катюша», «Священная война», «В землянке» и многие другие.

В основу этих произведений положена реальная история, как например песня на «На безымянной высоте» 1943 г. (музыка Михаила Матусовский стихи Вениамина Баснера), где простыми словами изложен рассказ о подвиге 18 сибирских солдат, которые удерживали противника превосходящего его силами ценой собственной жизни. Быть выше страхов и переживаний, увидеть свою слабость – колоссальное проявление волевых качеств личности, это основные проявления душевных качеств, на формирование которых направляют сюжеты военных песен подрастающее поколение. Текст песни с точным стихотворным акцентом способен мотивировать подростка на воспитание силы воли, стремления к победе, но не любой ценой, а прежде всего победу над своими слабостями в первую очередь. Ведь только так можно оказаться на своей «На безымянной высоте».

Глубокое почтение и чистосердечная преданность отражались в произведениях поэтов-песенников на протяжении военных и после военных лет. Живая история рождается там, где живая мудрость находит воплощение в тонкой материи ее творческого перевоплощения. Именно эти мысли возникают в умах, слушающих военные рассказы подростков.

После прослушивания концерта песен военных лет, возникает ощущение сопричастности к великому народному подвигу, и это не может не чувствовать молодой человек, ребенок, подросток. Социализация идет поэтапно, и на каждый жизненный момент времени восприятие происходит на новом качественно другом уровне, именно поэтому мероприятия – памяти о Великой Отечественной войне являются коренной традицией в рамках Отечественного образовательного процесса.

SOCIAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES ON THE EXAMPLE OF THE PROJECT «SONGS OF THE WAR YEARS, SONGS OF THE GREAT VICTORY»

© 2020

J.V. Zabezhinskaya, teacher of additional education

CENTER for creative development and humanitarian education of children «on Vasilievsky Island», Vasileostrovsky district, Saint Petersburg (Russia), klarad@list.ru

N.A. Abdurahmanova, teacher of additional education

CENTER for creative development and humanitarian education of children «on Vasilievsky Island», Vasileostrovsky district, Saint Petersburg (Russia), klarad@list.ru

УДК 377.5

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ПРЕОДОЛЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ТРУДНОСТЕЙ АДАПТАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ КОЛЛЕДЖА

© 2020

С.Н. Игошин, аспирант

ГАПОУ ПО «Пензенский колледж архитектуры и строительства»,

Пенза (Россия), igoshin1808@yandex.ru

Поступление в колледж предполагает новые условия социально-профессиональной образовательной среды, к которым необходимо адаптироваться. Задача учебного учреждения – создать все необходимые условия для успешной адаптации, определяющей уровень обучения студентов-первокурсников. Одним из ключевых факторов решения поставленной задачи выступает грамотно организованная внеурочная деятельность.

Внеурочная деятельность способствует установлению взаимосвязи между всеми ее участниками: преподавателями, студентами и родителями. Она является одним из основных способов формирования всесторонне развитой личности студента, открывая возможность для самореализации обучающихся через участие в работе творческих объединений, в художественной самодеятельности, конкурсах, благотворительных акциях, в выпуске студенческих стенгазет.

Внеурочная деятельность организуется по следующим видам деятельности: игровая, познавательная, досугово-развлекательная, проблемно-ценностное общение, художественное творчество, социальное творчество, техническое творчество, трудовая (производственная) деятельность, спортивно-оздоровительная деятельность, туристско-краеведческая деятельность. В рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта внеурочную деятельность необходимо организовывать, отталкиваясь от приоритетных направлений развития личности: спортивно-оздоровительного, духовно-нравственного, социального, общеинтеллектуального, общекультурного [1, с. 138].

Главной особенностью внеурочной деятельности является форма ее реализации, отличная от урочной системы обучения: кружки, секции, экскурсии, круглые столы и пр. Это – занятия обучающихся, проводимые преподавателями учебных дисциплин во внеурочное время для расширения и углубления знаний, умений и навыков. В такой форме «студент участвует в процессе нахождения и получения необходимой информации или навыков, может примерять на себя различные социальные роли, пробовать себя в различных видах деятельности» [2, с. 116]. Данные факторы позволяют предотвратить различные проблемы в процессе адаптации студентов первого курса и сделать его более быстрым и эффективным.

Процесс адаптации будет проходить по трем направлениям: процесс обучения содержание обучения и учебная группа. Уровень успешного обучения возможен при условии адаптированности по всем трем направлениям. И от того, как пройдет процесс адаптации первокурсников, во многом зависит успешность их дальнейшего обучения. Однако первые проблемы в адаптации возникают сразу при вхождении в новую социально-профессиональную среду. Вот только несколько из тех, с которыми неизбежно сталкиваются все студенты первокурсники: иная система обучения, необходимость налаживания контакта с сокурсниками и педагогами, проблемы бытового характера, самостоятельная жизнь без родительской опеки, отсутствие знаний о структуре и правилах обучения [3, с. 649-651]. Подобные проблемы зачастую могут привести к психологической фрустрации

молодого человека, развитию чувства неуверенности в себе и своих силах, к тому же, это влечет за собой и трудности в обучении.

Требуется большое количество времени для того, чтобы студент смог принять и понять новые требования обучения, но не все студенты успешно справляются с этой задачей. Очевидными становятся различия в результатах обучения в школе и в новом учебном заведении с более жесткими требованиями.

Адаптация – это не что иное, как предпосылка для какой-либо деятельности человека и необходимое условие его деятельности. Под адаптацией понимают процесс приспособления человека к разным требованиям (социальным и физическим) среды без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой [4, с. 479]. Успешность в какой-либо деятельности, саморазвитие и самореализация во многом зависят от степени адаптированности к окружающей среде. Степень адаптированности, в свою очередь, во многом зависит от адаптационных способностей личности, как важной составляющей социальной компетентности личности [5; 6]. Чем быстрее человек проходит этап адаптации, тем быстрее он может начать реализовывать себя в новой среде. В случае неуспешной адаптации студент может испытывать проблемы взаимоотношений с одногруппниками, педагогами, трудности в освоении учебной программы колледжа.

Проблема заключается в том, что при высоких требованиях к уровню адаптации студентов первого курса, времени на нее дается очень мало и проходит она уже в активном процессе обучения с высокими требованиями и реальными рисками неуспеваемости при условии низкой адаптивности. Также не всегда в колледжах проводятся отдельные мероприятия, направленные на улучшение процесса адаптации. Затруднения в адаптации происходят еще и потому, что студенты молоды, у них более рассеянно внимание, они еще не все понимают в силу отсутствия должного опыта и знаний.

Трудности в адаптации можно разделить на четыре группы: дидактические, социально-психологические, профессиональные, психофизиологические.

1. Дидактические трудности возникают из-за неумения студентов первого курса правильно организовывать свою учебную деятельность. Учебная программа колледжа может сильно отличаться от привычной школьной. Для студентов первого курса может вызвать трудности новые формы обучения и методы преподавания, а также большой объем самостоятельной работы, что может привести к снижению успеваемости и потере желания учиться [3, с. 649-651].

2. Социально-психологические трудности вызваны изменением социального статуса бывшего старшеклассника. Уже впервые недели обучения первокурсник должен найти свое место в группе. Студент может получить новый социальный статус на основании лишь первого впечатления или случайного стечения обстоятельств, не успев раскрыться, показать свои сильные стороны и положительные черты [7, с. 42]. Это приводит к тому, что студенты могут оказаться недовольны своим новым социальным положением, изменить которое достаточно сложно. Для иногородних обучающихся это осложняется процессом налаживания быта, привыканием к самостоятельности, отсутствием рядом родных и друзей.

3. Профессиональные трудности связаны с недостаточным пониманием особенностей выбранной специальности и низкой мотивацией обучения. Зачастую в учреждения среднего профессионального обучения школьников приводит не желание обучаться выбранной специальности, а низкая успеваемость или страх перед ЕГЭ. Это приводит к стремлению некоторых студентов не получать профессиональные знания для последующего трудоустройства, а просто получить диплом [8, с. 100-103]. Отсюда

вытекает непонимание важности изучаемых учебных дисциплин, прогулы и невключаемость в учебно-воспитательный процесс учебного учреждения.

4. Психофизиологические трудности возникают из-за недостаточной сформированности некоторых психологических качеств студентов первого курса.

С целью предупреждения или решения проблем в преодолении трудностей адаптации студентов первокурсников учебным учреждением применяются различные виды внеурочной деятельности. Классные часы и предметные кружки способствуют адаптации к новым учебным условиям и требованиям педагогов, а также грамотному распределению студентами своего времени. Культурно-массовые мероприятия способствуют раскрытию талантов и умений студентов, выстраиванию дружеских и уважительных внутригрупповых отношений и формированию нового социального статуса студента не на первых впечатлениях или случайных событиях, а на основании общения, совместной деятельности, которые раскрывают личностные особенности обучающихся. Участие в кружках, секциях, клубах помогает найти значимое социальное окружение и восполнить нехватку общения внутри группы. Участие в таких объединениях позволяет студенту развиваться в рамках своих увлечений, получать необходимую информацию, находясь в понимающей и поддерживающей среде, что также помогает иногородним студентам справиться с тоской по родным и чувством одиночества.

Через внеурочную деятельность проще осуществлять профилактическую деятельность и проводить диагностику студентов. Так как на учебных занятиях общение весьма формально и ограничивается учебным предметом, в рамках внеурочной деятельности общение носит неформальный характер, в ходе которого можно выявить особенности семейной ситуации студента, его круга общения вне учебного учреждения, отношение к асоциальным проявлениям и прочее, а также вовремя выстроить профилактическую и коррекционную работу.

Конкурсы профессионального мастерства, которые проводятся на региональном уровне (Арт-Профи, Worldskills и пр.) повышают уровень престижности рабочих профессий, помогают студентам первого курса лучше познакомиться со своей будущей специальностью, глубже узнать ее особенности и востребованность на рынке труда.

Таким образом, грамотная организация внеурочной деятельности выступает одним из методов эффективного преодоления трудностей адаптации студентов к образовательной среде колледжа, является важным способом формирования всесторонне развитой личности студента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ивочкина Т.Н. Внеурочная деятельность в продуктивно ориентированной открытой школе: Учебник. Новокузнецк: МОУ ДПО ИПК, 2014. 138 с.
2. Черноусова Ф.П. Направления, содержание, формы и методы воспитательной работы: Метод.рекомендации. М.: Педагогический поиск, 2014. 116 с.
3. Огородник С.И., Маслова М.И. Особенности и трудности адаптации первокурсников в учреждениях среднего профессионального обучения // Молодой ученый. 2016. № 20. С. 649–651.
4. Психология адаптации личности / А.Л. Реан, А.Р. Кудашев, Л.Л. Баранов. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2016. – 479 с.
5. Воскресакенко О.А. Развитие адаптационных способностей обучающихся в учреждениях общего и профессионального образования: учебное пособие. Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2010. 239 с.

6. Сергеева С.В., Воскресенко О.А. Формирование социальных компетентностей в техническом вузе как многоуровневом образовательном комплексе // Интеграция образования. 2016. № 4. С. 484–492.

7. Косаревская Т.Е., Кутькина Р.Р. Психологические проблемы адаптации студентов-первокурсников к вузу: методические рекомендации. Витебск: Изд-во УО ВГУ имени П. М. Машерова, 2016. 42 с.

8. Колмогорова Л.А. Особенности мотивации учения и адаптации студентов-первокурсников с различными типами профессионального самоопределения // Мир науки, культуры, образования. 2008. № 4. С. 100–103.

EXTRA-WORKING ACTIVITY AS A FACTOR OVERCOMING ADAPTATION DIFFICULTIES BY STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE COLLEGE

© 2020

S.N. Igoshin, graduate student of Penza State University

Penza College of Architecture and Construction, Penza (Russia), igoshin1808@yandex.ru

УДК 159.9.316.6

К ПРОБЛЕМЕ ПРОФИЛАКТИКИ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У СТУДЕНТОВ

© 2020

М.С. Ионова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарёва», Саранск (Россия), *ionovams@mail.ru*

Общение – одна из важнейших составляющих человеческой жизни. Потребность в нем проявляется у человека уже в самом раннем возрасте и остается актуальной на протяжении всей жизни. Доказано, что межличностное общение является необходимым условием бытия человека.

По мнению Б.Ф. Ломова, «... по своему значению для теоретических, экспериментальных и прикладных исследований категория общения не уступает проблемам личности, сознания, деятельности и ряду других фундаментальных проблем психологии» [9, с. 108].

Особую роль играет общение на каждой возрастной ступени развития личности. Не составляет исключения и поздняя юность, которой, как правило, соответствует период обучения в вузе. Более того, общение является обязательным условием воспитания и обучения студентов. Позитивное общение и конструктивные взаимоотношения между студентами являются необходимыми условиями благоприятного социально-психологического климата в студенческом коллективе [4].

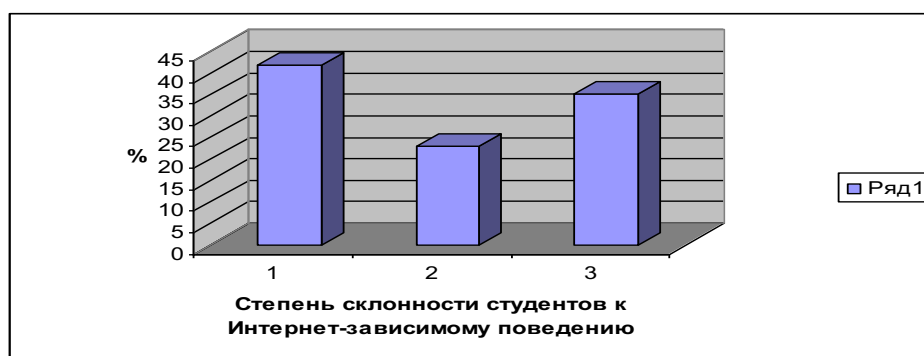
Для современного общества характерно быстрое развитие компьютерных и информационных технологий. Широкое использование информационных технологий современным человеком имеет как положительные, так и отрицательные последствия. К последним можно отнести сужение круга интересов, уход от реальности и погружение в виртуальный мир, развитие Интернет-зависимости. В первую очередь это касается подростков и юношей (старшеклассников и студентов), которые прибегают к помощи глобальной сети сначала для улучшения успеваемости, повышения своей конкурентоспособности, затем для общения и всевозможных развлечений. А в ряде

случаев Интернет настолько затягивает школьников и студентов настолько, что можно констатировать развитие аддикции – Интернет начинает заменять общение с людьми, дружеские отношения, даже любовь [1; 3; 7].

Так, на фоне все возрастающей компьютеризации современного российского общества, мы можем говорить об актуализации проблемы Интернет-зависимости молодежи. Поэтому в данной работе мы обращаемся к исследованию особенностей общения и межличностных отношений студентов, склонных к Интернет-зависимому поведению.

В исследовании приняли участие 52 студента Мордовского государственного университета 3–4 курсов разных направлений подготовки.

Диагностика склонности студентов к Интернет-зависимому поведению осуществлялась при помощи «Теста на Интернет-зависимость» (К. Янг, адаптация В.А. Буровой) [10]. Согласно полученным данным (представленным на рисунке 1), большинство студентов (42 %) являются обычными пользователями сети Интернет. На второй позиции – Интернет-зависимые студенты (35 %). Пограничное положение занимают 23 % участников исследования.



Условные обозначения: 1 – обычные пользователи; 2 – пограничные; 3 – зависимые от сети Интернет

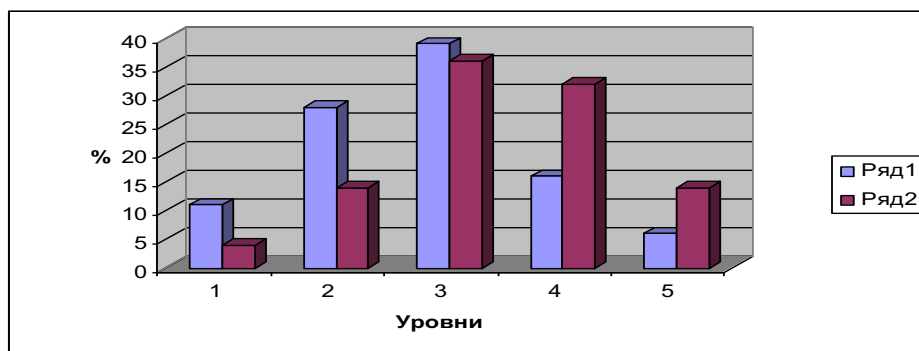
Рисунок 1 – Степень склонности студентов к Интернет-зависимому поведению

Опираясь на полученные результаты, мы сформировали две группы студентов. В группу А были включены 18 Интернет-зависимых студентов, а в группу В – 22 обычных пользователя. Студенты, занимающие «пограничное» положение (12 человек) на последующих этапах участия в исследовании не принимали.

Особенности общения студентов, были изучены при помощи «Методики выявления коммуникативных и организаторских склонностей» (КОС-2). Полученные данные свидетельствуют о том, что для студентов – обычных пользователей сети Интернет характерны более высокие показатели коммуникативных склонностей. Преобладающими у них являются средний (36 %) и высокий (32 %) уровни. У Интернет-зависимых студентов преобладает средний уровень (39 %). В два раза ниже в этой группе количество студентов с высоким уровнем коммуникативных склонностей (16 %). Еще большие различия выявлены на высшем уровне. В группе А данный уровень характерен лишь для 6 % студентов, а в группе В – для 14 %. Кроме того, значительно выше в группе А количество студентов с низким и очень низким уровнями коммуникативных склонностей – 28 % и 14 %, 11 % и 4 % соответственно.

Достоверность различий подтверждается результатами применения критерия t -Стьюдента – $t_s=2,168$ при $p \leq 0,05^*$.

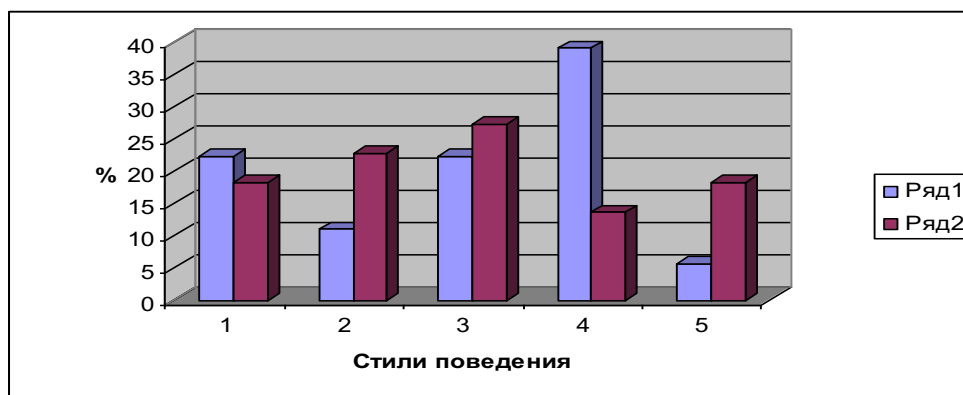
Данные, полученные при помощи методики КОС-2, представлены на рисунке 2.



Условные обозначения: ряд 1 – группа А (Интернет-зависимые), ряд 2 – группа В (обычные пользователи); 1 – очень низкий уровень коммуникативных склонностей, 2 – низкий уровень коммуникативных склонностей, 3 – средний уровень коммуникативных склонностей, 4 – высокий уровень коммуникативных склонностей, 5 – высший уровень коммуникативных склонностей

Рисунок 2 – Уровень коммуникативных склонностей студентов

Изучение стиля межличностных отношений студентов – склонных к Интернет-зависимому поведению и обычных пользователей сети было осуществлено с помощью опросника К. Томаса «Стиль поведения в конфликте». Применение данного опросника позволило получить данные, представленные на рисунке 3.



Условные обозначения: ряд 1 – группа А (Интернет-зависимые), ряд 2 – группа В (обычные пользователи); 1 – соперничество, 2 – сотрудничество, 3 – компромисс, 4 – избегание, 5 – приспособление

Рисунок 3 – Стили поведения студентов в конфликте

Согласно представленным данным, у студентов, склонных к Интернет-зависимому поведению (группа А), преобладает такой стиль поведения в конфликте как «избегание» (39 %). Это один из наиболее популярных и при этом не эффективных способов поведения в конфликтной ситуации. Уйти от конфликта намного проще, чем разрешить его. Избегание предполагает установку ухода от неприятного, т. е. уничтожение любого желания и стремления к тому, чтобы разрешить конфликт. При этом конфликт воспринимается как что-то неизбежное. Человек принимает его и живет с ним. Вполне объяснимо, что люди, предпочитающие «живому» общению общение в сети Интернет

предпочитают именно этот стиль – «избегания» или «ухода».

Следующую позицию разделяют такие стили поведения в конфликте как «соперничество» и «компромисс» – по 22,2 % респондентов группы А. Как известно, Интернет-зависимые пользователи нередко ведут себя агрессивно, общаясь в социальных сетях и на различных форумах. Следовательно, тот факт, что «соперничество» является одним из предпочитаемых стилей у данной категории студентов, можно объяснить склонностью к агрессивному поведению части из них.

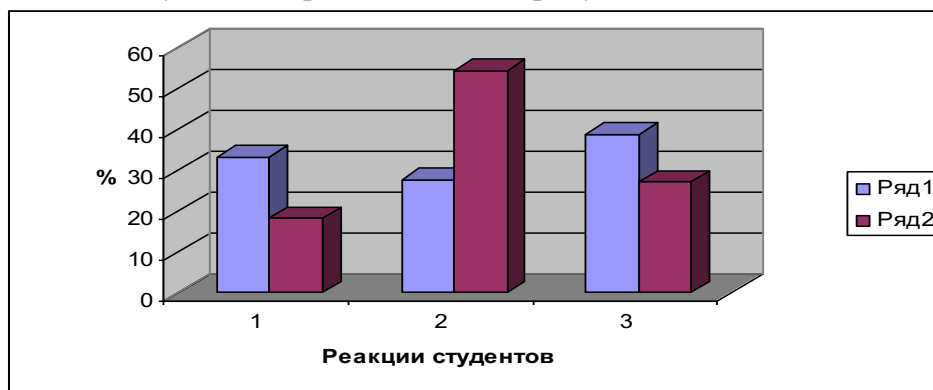
«Компромисс» – соглашение или взаимные уступки, как правило, предпочитают люди, стремящиеся найти хоть какой-то выход из конфликта (пусть не самый эффективный), сохранив при этом отношения. Компромисс считается недостаточно эффективным способом. Велика вероятность того, что через некоторое время конфликт может разгореться с новой силой, ведь проблема не была полностью разрешена.

«Сотрудничество» – наиболее эффективный стиль разрешения конфликтных ситуаций. Он заключается в стремлении сторон к достижению максимально возможного удовлетворения своих интересов и интересов партнеров. Данный стиль выявлен у 11 % студентов, склонных к Интернет-зависимому поведению.

Лишь для 5,6 % респондентов группы А характерно «приспособление» или односторонние уступки. Этот стиль считается мало эффективным. Однако его нередко выбирают в тех случаях, когда дорожат отношениями и стараются поддерживать атмосферу сотрудничества. «Приспособление» является наименее предпочитаемым стилем поведения у студентов, склонных к Интернет-зависимому поведению, что еще раз свидетельствует об их неумении, а в некоторых случаях и нежелании приспособиться к окружению.

У студентов, независимых от сети Интернет, преобладающим является такой стиль как «компромисс» (27,3 %), что свидетельствует об их готовности к взаимным уступкам. «Сотрудничество», при котором каждая из участвующих сторон получает максимум пользы, характерно для 22,7 % респондентов группы В. На следующей позиции «соперничество» и «приспособление» – по 18,2 %. Для наименьшего количества студентов – обычных пользователей сети характерно «избегание» – 13,6 %.

Для определения корректности, легкости в межличностных отношениях либо агрессивности, склонности враждебно отвечать на высказывания, действия, поступки окружающих, мы применили проективный тест «Агрессивность» (модификация теста С. Розенцвейга) [10]. Результаты представлены на рисунке 4.



Условные обозначения: ряд 1 – группа А (Интернет-зависимые), ряд 2 – группа В (обычные пользователи); 1 – агрессивные реакции, 2 – нейтральные реакции, 3 – неагрессивные реакции.

Рисунок 4 – Реакции студентов на высказывания, действия и поступки окружающих

Представленные данные свидетельствуют о том, что у Интернет-зависимых студентов преобладают крайние реакции – неагрессивные (38,9 %) и агрессивные (33,3 %). Студенты, склонные к неагрессивным проявлениям на ситуации теста реагируют дружелюбно, стараясь разрядить возникшую напряженность, успокоить, не придать значения случившемуся. В отличие от них «агрессивные» студенты на те же ситуации реагируют агрессивно даже тогда, когда действие другого человека не вызвано стремлением причинить неприятности. Нейтральные реакции, согласно представленным данным, характерны для наименьшего количества студентов, склонных к Интернет-зависимому поведению (27,8 %).

В группе обычных пользователей сети нейтральные реакции являются преобладающими (54,5 %). Неагрессивные характерны для 27,3 % респондентов группы В. Наименьшее количество студентов данной группы характеризуется агрессивными реакциями (18,2 %).

Подводя итоги проведенного исследования, можно сделать следующие выводы.

- Большинство студентов, участвовавших в исследовании, является обычными пользователями сети Интернет – 42 %. Студенты, склонные к Интернет-зависимому поведению на второй позиции – 35 %. Пограничное положение между обычными пользователями и Интернет-зависимыми занимают 23 % участников исследования.

- Студенты, склонные к Интернет-зависимому поведению, характеризуются преимущественно средними и низкими показателями коммуникативных склонностей, в то время как у обычных пользователей сети Интернет преобладают средние и высокие показатели.

- У студентов, склонных к Интернет-зависимому поведению, преобладает такой стиль поведения в конфликте как «избегание». Люди, предпочитающие «живому» общению виртуальному предпочитают «уходить», уклоняться от решения проблем.

- Следующую позицию разделяют совершенно противоположные стили – «соперничество» и «компромисс». Интернет-зависимые пользователи нередко ведут себя агрессивно в социальных сетях и на различных форумах [2; 3; 8]. Факт предпочтения «соперничества», можно объяснить предрасположенностью к агрессивному поведению. «Компромисс» предпочитают те, кто стремится найти хоть какой-то выход из конфликта (пусть не самый эффективный).

- Наименее предпочитаемым стилем поведения у студентов, склонных к Интернет-зависимому поведению, является «приспособление», что свидетельствует об их неумении, а в некоторых случаях и нежелании приспособиться к окружению.

- В отличие от них, у студентов, независимых от сети Интернет, преобладает «компромисс», что говорит об их готовности к взаимным уступкам. На следующей позиции наиболее конструктивный способ – «сотрудничество» при котором каждая из участвующих сторон получает максимум пользы.

- У Интернет-зависимых студентов преобладают крайние реакции – неагрессивные и агрессивные, а у обычных пользователей сети – нейтральные.

Полученные нами результаты свидетельствуют о том, что психологам – сотрудникам психологических служб вузов, педагогам-кураторам, следует обратить особое внимание на проблему Интернет-зависимости и организовать соответствующую работу со студентами в данном направлении.

Опираясь на полученные эмпирические данные и опыт работы в Психологической службе университета, учитывая результаты анализа психологической литературы по рас-

сма­три­вае­мой про­бле­ме, мы со­ста­ви­ли ряд ре­ко­мен­да­ций по про­фи­лак­ти­ке Ин­тер­нет-за­ви­си­мо­сти и оп­ти­ми­за­ции меж­ли­ч­но­ст­но­го об­ще­ния сту­ден­тов.

1. Для дос­ти­же­ния по­ста­в­лен­ной це­ли сле­ду­ет ре­а­ли­зо­вать в ус­ло­виях ву­за «Про­грам­му про­фи­лак­ти­ки Ин­тер­нет-за­ви­си­мо­сти и оп­ти­ми­за­ции меж­ли­ч­но­ст­но­го об­ще­ния сту­ден­тов».

2. За­ня­тия це­ле­со­об­раз­но про­во­дить пси­хо­ло­гам – со­труд­ни­кам пси­хо­ло­гиче­ской служ­бы ву­за.

3. Адрe­сат – это сту­ден­ты раз­ных курсов и на­прав­ле­ний под­го­тов­ки. В пер­вую оче­редь сле­ду­ет при­влекать сту­ден­тов, склон­ных к Ин­тер­нет-за­ви­си­мо­му по­ве­де­нию, но за­ня­тия бу­дут по­лез­ны и об­ыч­ным поль­зо­ва­те­лям се­ти.

4. Дан­ная про­фи­лак­ти­че­ская про­грам­ма обя­за­тель­но дол­жна вклю­чать об­ра­зо­ва­тель­ный и со­ци­аль­но-пси­хо­ло­гиче­ский ком­по­нен­ты. В рам­ках об­ра­зо­ва­тель­но­го ком­по­нен­та про­грам­мы сту­ден­там сле­ду­ет рас­ска­зать о ме­ха­низ­мах воз­дей­ствия се­ти Ин­тер­нет на пси­хи­ку. Це­ль ре­а­ли­за­ции со­ци­аль­но-пси­хо­ло­гиче­ско­го ком­по­нен­та за­к­лю­ча­ет­ся в пси­хо­ло­гиче­ской под­дер­жке сту­ден­тов; фор­ми­ро­ва­нии стрес­со­ус­той­чи­во­сти, уве­рен­но­сти в се­бе, по­мо­щи в со­ци­аль­но-пси­хо­ло­гиче­ской а­дап­та­ции, раз­ви­тии ком­му­ни­ка­тив­ных уме­ний и на­вы­ков [4; 5; 6].

5. В ка­че­стве ме­то­дов ра­бо­ты мож­но ис­поль­зо­вать бе­се­ды и ми­ни-лек­ции; тре­нин­го­вые уп­ра­ж­не­ния и ро­ле­вые иг­ры; эле­мен­ты арт-те­ра­пии; про­смот­р от­рыв­ков ху­до­же­ствен­ных, до­ку­мен­таль­ных и му­льти­пли­ка­ци­он­ных филь­мов с по­сле­ду­ю­щим об­суж­де­нием.

При ус­ло­вии ус­пеш­ной ре­а­ли­за­ции, дан­ная про­грам­ма, обес­пе­чит сни­же­ние или ус­тра­не­ние Ин­тер­нет-за­ви­си­мо­сти у учас­тни­ков, а так­же по­вы­ше­ние их эф­фек­тив­но­сти в сфе­ре меж­ли­ч­но­ст­но­го вза­им­о­дей­ствия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ал­ту­хов Н.И., Гал­кин К.Ю. За­ви­си­мость от ком­пью­тер­ной вир­ту­аль­ной ре­аль­но­сти // XIII съезд пси­хи­ат­ров Рос­сии: (ма­те­ри­алы съез­да). М., 2000. С. 285-286.

2. Бат­хен Н. Ин­тер­нет-за­ви­си­мость – бо­лезнь или из­ба­ло­ван­ность? [Элек­трон­ный ре­сурc]. – Ре­жим дос­ту­па: <http://www.km.ru/zdorove/> 2013/09/06/720026-internet-zavisimost-diagnoz-ili-izbalovannost.

3. Бе­не­дик­то­ва А.В. Ис­сле­до­ва­ние ин­тер­нет-ад­дик­ции и ее со­ци­аль­но-пси­хо­ло­гиче­ской зна­чи­мо­сти в сту­ден­че­ских груп­пах // Пси­хо­ло­гиче­ская на­ука и об­ра­зо­ва­ние. 2007. № 5. С. 228-236.

4. Дре­па М.И. Пси­хо­ло­гиче­ская про­фи­лак­ти­ка Ин­тер­нет-за­ви­си­мо­сти у сту­ден­тов: дис. ... канд. пси­хол. на­ук. Став­ро­поль, 2009. 254 с.

5. Ио­но­ва М.С. Ком­му­ни­ка­тив­ная функ­ция ан­ти­ци­па­ции // Ак­ту­аль­ные про­бле­мы ус­той­ и пись­мен­ной ком­му­ни­ка­ции: те­о­ре­ти­че­ские и при­клад­ные ас­пек­ты: меж­вуз. сб. на­уч. ра­бот. Са­ранск, 2007. С. 163-167.

6. Ио­но­ва М.С. Про­гно­зи­ро­ва­ние в ре­чи // Ак­ту­аль­ные про­бле­мы ус­той и пись­мен­ной ком­му­ни­ка­ции: те­о­ре­ти­че­ские и при­клад­ные ас­пек­ты: меж­вуз. сб. на­уч. ра­бот. Са­ранск, 2007. С. 167-170.

7. Ио­но­ва М.С., Ба­ляев С.И. Особенности социального интеллекта подростков, склонных к интернетзависимому поведению // Пензенский психологический вестник. 2018. № 1 (10). С. 55-70.

8. Ко­т­ля­ров А.В., Ря­бов В.Н., Иг­на­то­ва Т.Н. Выяв­ле­ние фак­то­ров ри­ска и за­щи­ты в про­фи­лак­ти­ке за­ви­си­мо­стей у сту­ден­тов мно­го­про­филь­но­го ВУЗа // Ва­ле­о­ло­гия. 2003. № 1. С. 47-50.

9. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1999. 350 с.

10. Психология А – Я: психодиагностические методики, тренинги [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://azps.ru/tests/kit/generaliz_a.html.

ON THE PROBLEM OF PREVENTING INTERNET ADDICTION IN STUDENTS

© 2020

M.S. Ionova, candidate of psychological sciences, associate professor of the department
psychology
National research Mordovian state University named N.P. Ogarev, Saransk (Russia),
ionovams@mail.ru

УДК 378

ОТРАЖЕНИЕ В ПЕРСОНИФИЦИРОВАННЫХ ПРОГРАММАХ НАПРАВЛЕНИЙ РАЗВИТИЯ МОЛОДЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНСТИТУТОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ВУЗОВ МВД РОССИИ

© 2020

А.М. Кануков, преподаватель кафедры физической подготовки
Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД России
(филиал) Краснодарского университета МВД России, Нальчик (Россия),
kaf_pedagogikivo@bk.ru

Совершенствование образовательного процесса в институтах повышения квалификации вузов МВД России определяется необходимостью улучшения качества поддержания общественной безопасности. Кроме того, высокий уровень профессиональной подготовки сотрудников полиции позволит улучшить ситуацию по борьбе с преступностью. Однако для выстраивания качественного дополнительного профессионального образования важны эффективные ресурсы: методические, материально-технические и, прежде всего, кадровые. Поэтому необходимо делать акцент на профессиональном развитии преподавателей институтов повышения квалификации вузов МВД России. Особенно это важно для молодых сотрудников, которые еще не имеют достаточного опыта преподавательской деятельности.

Существует большое многообразие форм и направлений такого профессионального развития молодых преподавателей институтов. Мы в качестве приоритетного рассматриваем персонафицированный подход. Персонафицированный подход рассматривается как важная часть общего научно-методического обеспечения образовательного процесса системы дополнительного профессионального образования. Он ориентирован на формирование определенного профессионального уровня взрослых обучающихся с учетом требований современного рынка труда [1]. Его особенностями является предоставление обучаемым различных наиболее удобных и оптимальных для них вариантов образовательных маршрутов, программ, видов образовательных услуг. Это предполагает обучение в соответствии с возможностями слушателя по индивидуальным образовательным траекториям, с учетом актуальных потребностей и карьерных перспектив. Ценность персонафицированного подхода заключается в опоре на ресурсы личности взрослого обучающегося и проектирование дальнейших перспектив профессионально-личностного роста специалиста. Поэтому считаем вполне актуальным

разработку и реализацию персонифицированных программ для развития молодых преподавателей системы вызов МВД России.

Для того, чтобы определить направления развития, отраженные в персонифицированных программах молодых преподавателей, необходимо понимать саму специфику дополнительного профессионального образования сотрудников органов внутренних дел, современные запросы к их профессиональным компетенциям и потребности самих преподавателей.

Важно учитывать, что представителем системы дополнительного профессионального образования и носителем ценных знаний выступает преподаватель – андрагог. Ученые отмечают, что для обеспечения качественного образовательного процесса такой преподаватель-андрагог должен владеть специальными знаниями, умениями и навыками в области образования взрослых. Эти знания включают информирование о возрастных особенностях обучающихся слушателей, владение специальными образовательными методами, формами и приемами [2]. Соответственно одним из направлений развития молодых преподавателей институтов повышения квалификации вузов МВД России, которое может быть отражено в персонифицированных программах, является овладение ими знаниями в области возрастной, индивидуальной и общей психологии.

Продолжая ранее высказанные идеи ученых относительно образования взрослых отметим, что в современной системе дополнительного профессионального образования преобладают активные методы работы и в целом динамический подход. Такой подход предполагает создание благоприятной среды для обучения, исключение угроз и конфликтов, учет нейрофизиологических особенностей человека и специфики запоминания разного рода информации. Кроме того динамическое обучение направлено на развитие семи видов интеллекта по Г. Гаржнеру [3]. Динамическое обучение предполагает применение методов, в которых слушатель становится активным участником образовательного процесса, задействует свой предыдущий опыт и расширяет практические навыки. Поэтому можно назвать второе направление профессионального развития молодого преподавателя системы повышения квалификации – это освоение современных активных методов динамического обучения взрослых. Итак, развитие психолого-педагогических знаний приобретает важное значение для молодых преподавателей. При этом стоит подчеркнуть, что такие знания должны быть в первую очередь научными [4], что делает их обоснованными, достоверными практически применимыми.

Учитывая специфику направленности образования слушателей институтов повышения квалификации вузов МВД России, которые выступают представителями закона, уместно развивать и правовую культуру преподавателей [5]. Причем обновление правовых знаний должно осуществляться непрерывно с учетом меняющейся законодательной базы в Российской Федерации. В качестве примера можно представить Конституцию Российской Федерации, в которой внесены существенные поправки с учетом тенденций XXI века. Поэтому одним из ключевых направлений развития молодых преподавателей является обновление, расширение, углубление их правовых знаний.

Однако важно не только вооружение преподавателей психологическими, педагогическими и юридическими знаниями, но и развитие их общей культуры, интеллектуальных и нравственных качеств, адекватной самооценки, психологической устойчивости и стремления к непрерывному педагогическому самосовершенствованию [6]. Необходимо учитывать, что ведущим трендом современного образования выступает непрерывное профессиональное развитие, которое может осуществляться в разных вариантах, путем самообразо-

вания через различные формы дистанционного обучения, сетевые педагогические общества, видеолекции и пр. Однако к этому требуется соответствующая мотивация. Поэтому еще одним направлением развития молодых преподавателей институтов повышения квалификации вузов МВД России является повышение мотивации их к непрерывному развитию в различных формах самообразования.

Кроме прочего, учитывая, что профессиональная деятельность преподавателя предполагает активную коммуникацию как со слушателями, так и с коллегами, имеет смысл активно развивать и коммуникативную их компетентность. Причем профессиональное общение выступает в различных формах: вербальное и невербальное, прямое и опосредованное, устное и письменное. Сегодня коммуникация переходит в виртуальные форматы. Поэтому важным направлением развития молодых преподавателей может выступать развитие их коммуникативной компетентности в различных видах общения.

Итак, считаем, что ключевыми направлениями развития молодых преподавателей институтов повышения квалификации вузов МВД России могут стать несколько. Во-первых, это развитие психологической компетентности, с акцентом на андрагогический подход. Во-вторых, овладение активными методами обучения, основанными на динамическом подходе. При этом психолого-педагогические знания должны отличаться научностью и практической применимостью. В-третьих, это обновление правовых знаний с учетом актуальных изменений в российском законодательстве. В-четвертых, в персонифицированные программы профессионального развития молодых преподавателей необходимо включать мотивационные механизмы на непрерывное саморазвитие через самообучение в разных вариантах. И в-пятых, большое значение приобретает развитие коммуникативной компетентности преподавателей.

Данные направления могут найти отражение в персонифицированных программах профессионального развития молодых преподавателей. При этом они могут модифицироваться и расширяться в связи с актуальными потребностями самих педагогических работников институтов повышения квалификации вузов МВД России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галкина Т.Э., Никитина Н.И. Персонифицированный подход в системе повышения квалификации // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2011. № 2 (7). С. 40-45.
2. Кузина Н.Н., Моница Г.Б., Павлова О.В. Особенности деятельности андрагога: компетентностный подход // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 4 (47). С. 149-152.
3. Селиванова Е.А. Принципы динамического обучения педагогов в системе дополнительного профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. С. 1073.
4. Ильясов Д.Ф. Популяризация научных психолого-педагогических знаний среди учителей: монография. – Челябинск: ЧИППКРО, 2019. – 232 с.
5. Решетников Е.В. Дополнительная профессиональная подготовка преподавателей вузов МВД России: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Н. Новгород, 2006. 220 с.
6. Борисов Г.С. Совершенствование профессионально-педагогической подготовки преподавателей образовательных учреждений Министерства обороны Российской Федерации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Москва. 2006 192 с.

**REFLECTION IN PERSONIFIED PROGRAMS OF DIRECTIONS FOR
THE DEVELOPMENT OF YOUNG TEACHERS OF INSTITUTES OF INCREASING
THE QUALIFICATION OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS
OF THE RUSSIAN MVD**

© 2020

A.M. Kanukoev, teacher of the department of physical fitness

*North Caucasus Institute for advanced training of employees of the Ministry of internal Affairs of
Russia (branch) Krasnodar University of the Ministry of internal Affairs of Russia,
Nalchik (Russia), kaf_pedagogikivo@bk.ru*

УДК 37.01

**ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА СОЦИАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ
В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

© 2020

В.И. Клеван, аспирант кафедры металлических и деревянных конструкций
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный
университет», Санкт-Петербург (Россия), vadimklevan@mail.ru

Д.В. Нижегородцев, ассистент кафедры металлических и деревянных конструкций
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный
университет», Санкт-Петербург (Россия), mdvd0d@yandex.ru

По состоянию на 2020 год в Российской Федерации насчитывается 448 образовательных организаций высшего образования, подведомственных Министерству науки и высшего образования Российской Федерации, а также иным федеральным органам исполнительной власти и ведомствам. Каждая образовательная организация – это уникальное академическое, социокультурное, образовательное, научное, экономическое, цифровое и информационное пространство, история и уклад которого складывались на протяжении десятилетий, а иногда – столетий.

С течением времени и развитием общества между людьми в образовательном пространстве, обладающими различными социальными статусами (руководство вуза, педагогическое сообщество, научное сообщество, административный персонал, обучающиеся, иностранные студенты и преподаватели) формировалась сфера социальных отношений обусловленная различными факторами внутренней и внешней среды. В данной статье мы рассмотрим некоторые факторы, оказывающие наиболее весомое влияние на сферу социальных отношений в образовательном пространстве в парадигме эпохи цифрового общества и других критически значимых российских реалий.

Во-первых, стоит отметить влияние дистанционных образовательных технологий на социальные отношения в вузах. Наиболее актуальным этот вопрос встал в связи с тяжелой эпидемиологической ситуацией, связанной с распространением коронавирусной инфекции (COVID-19). Вузы за считанные дни должны были перестроить свой образовательный процесс на дистанционные рельсы. Помимо административных и технических сложностей, эта ситуация вызвала изменение социального баланса в первую очередь, в отношениях студент-преподаватель.

«Храм знаний» перестал быть местом в физическом смысле как таковым, с расположением в конкретном городе и занятиями в конкретной аудитории. Теперь обучающимся стало достаточно знать адрес цифрового сервиса, через который

осуществляется трансляция лекции или семинара. Таким образом, преподаватель потерял статус «жреца» этого «храма» - теперь доступ к знаниям стал открыт из любой точки мира посредством сети интернет. И если в случае очного присутствия преподаватель может использовать инструменты административного и социального влияния (сделать замечание за разговоры или неподобающее поведение, не пустить в аудиторию опоздавшего студента), то дистанционный формат обучения не даёт такой возможности. Соответственно, социальное влияние преподавателя на слушателей снижается [1].

Как таковое понятие «образовательного пространства» переместилось из офлайн-сферы в режим онлайн, что необратимо меняет структуру социальных отношений.

Кроме того, у всех участников образовательного процесса появляется зависимость от технических средств: наличия и скорости интернет-соединения, разрешения видеокамер компьютера и качества микрофонов, возможности приобретения ноутбука или планшета для более комфортной работы, что создаёт социальное неравенство по критерию финансовой успешности, в то время как в аудитории при очном присутствии все студенты равны (сидят за одинаковыми партами и стульями), что формирует определённую общность, в отличие от дифференциации в случае дистанционной формы обучения.

В соответствии с пунктом 1 статьи Федерального закона № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года «Об образовании в Российской Федерации» [2] образование есть единый целенаправленный процесс обучения и воспитания. Фундаментальную роль в формировании второй компоненты образования играет живое общение преподаватель-студент и студент-студент, как индивидуально, так и в сообществе. Дистанционные образовательные технологии явились причиной отсутствия живого общения и снижения социальной ответственности за общение как таковое. Ведь прервать диалог стало возможно нажатием одной кнопки.

Кроме того, сообщество преподавателей очевидно разделилось на три группы: безразлично относящихся к применению дистанционных образовательных технологий, позитивно воспринявших их повсеместное распространение и негативно отреагировавших на это. Социальное напряжение на фоне этого конфликта происходит не только внутри преподавательского сообщества, но и вызывает дискуссию у профессионального сообщества, а также транслируется студентам.

Помимо цифровых технологий, сильное влияние оказывают тренды развития современной экономики, например удачные стартапы или личные примеры руководители корпораций, а также государственных деятелей (например, бывший министр науки и высшего образования М. М. Котюков, у которого не было учёной степени и звания), которые личным примером демонстрируют отсутствие необходимости либо получения высшего образования, как такового, либо отсутствие необходимости получения профильного образования для работы в соответствующей сфере. Таким образом снижается уровень доверия в образовательном пространстве – преподаватели теряют социальный вес в глазах обучающихся.

Также появляются высокооплачиваемые профессии, а точнее наборы компетенций, которые не требуют академических знаний и многолетнего обучения, таким образом снижается ценность получения высшего образования как такового, что влечёт за собой менее ответственное отношение студентов как к изучаемым дисциплинам, так и к преподавателям. Например, ютуб- или инстаграм-блогеры не нуждаются в академическом образовании для широкого охвата аудитории, критерия, который составляет их основной заработок. Таким образом стереотип о необходимости высшего образования, который служил мощным инструментом социального давления в руках преподавателей и

родителей студентов, перестаёт быть таковым. Следовательно, траектория отчисления из университета в глазах студентов не влечёт за собой необратимых негативных последствий.

Серьёзным фактором, влияющим на социальные отношения в образовательном пространстве, являются общественно-политические тренды, как на мировой арене, так и внутри государства [3]. Либеральные ценности создают противоречия в отношениях администрация-преподаватель и преподаватель-студент.

Рассматривая федеральные государственные бюджетные и автономные образовательные организации высшего образования, стоит отметить, что основное финансирование таковых осуществляется из средств федерального бюджета, а обучение происходит на основании федеральных государственных образовательных стандартов, что влечёт за собой определённую отчётность и ответственность вузов перед учредителем. Как таковой цели в предоставлении отчётности с содержательной стороны образовательного процесса в отношениях преподаватель-студент нет, однако со стороны администрации вузов этот элемент считается необходимым. Отсюда возникает конфликт в социальных отношениях преподаватель-администрация вуза. Причём у администрации вуза присутствует механизм социального давления в виде депремирования. Таким образом, это накладывает отпечаток на отношения студент-преподаватель, которые вынуждены в определённой плоскости протекать с соблюдением ряда формальных процедур, не оказывающих влияние на реальное качество образования. Вышеупомянутые либеральные ценности студентов являются катализатором в возникновении уже трёхстороннего социального конфликта [4].

Также важным фактором, влияющим на социальные отношения студент-студент и преподаватель-студент, представляется отсутствие единого подхода к формированию базиса культурно-ценностных ориентиров на уровне школьного образования. Студенты, попадая в академическую среду, сталкиваются с широким спектром мнений по целому социальному спектру, что неизбежно влечёт за собой социальное напряжение. Таким образом, регуляторные меры на образовательной ступени, предшествующей вузу, могли бы нивелировать эту проблему.

Отметим, что все вышеперечисленные факторы являются важными, но не исчерпывающими в вопросе о формировании социальных отношений в современном российском образовательном пространстве. Стоит учитывать региональную, этническую и религиозную составляющие при рассмотрении сферы социальных отношений в образовательном пространстве конкретно взятого вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверченко Л.К. Дистанционная педагогика в обучении взрослых // Философия образования. 2011. № 6 (39). С. 322-329.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ. Электронный ресурс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения – 16.06.2020).
3. Филонов Г. Социальная педагогика и социальная политика: линии сопряжения // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2008. № 3. С. 9-15.
4. Внуков А.В., Бондаренко В.Ф. Диагностика трансформаций ценностных ориентаций студенческой молодежи России // Вестник университета. 2014. № 4. С. 223-226.

FACTORS AFFECTING SOCIAL RELATIONS IN THE MODERN RUSSIAN EDUCATIONAL SPACE

© 2020

V.I. Klevan, graduate student of the department of Metal and Timber Constructions
Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering,
Saint Petersburg (Russia), vadimklevan@mail.ru

D.V. Nizhegorodtsev, Assistant Professor of the department of Metal and Timber Constructions
Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering,
Saint Petersburg (Russia), mdvd0d@yandex.ru

УДК 316.628.5, 81.33

УРОВНИ РЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КАРТИНЕ МИРА СТУДЕНТОВ (на материале эссе «Я. Другие. Мир»)

© 2020

Ю.М. Кузнецова, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник
ФИЦ «Информатика и управление» РАН, Москва (Россия), kuzjum@yandex.ru

Настоящая работа, частично поддержанная грантами РФФИ 18-00-00606(18-00-00233)КОМФИ и 18-29-22047мк, посвящена проблеме исследования процессов, ответственных за планирование и осуществление предметной деятельности. Несмотря на то, что именно теория деятельности стала основой для одной из наиболее авторитетных школ в отечественной психологии, методологический уровень исследований данной проблематики остается относительно слабо разработанным. Между тем особенности регуляции деятельности, характерные для отдельных индивидов или групп, представляют большой интерес, определяя такие существенные для успешного субъекта свойства, как способность оценивать внешние факторы в соответствии с собственными возможностями, осуществлять анализ своего поведения и деятельности, иметь адекватное представление о собственной эффективности в решении поставленных задач [3]. Становление системы регуляции деятельности является одним из кардинальных направлений развития личности в студенческом возрасте, поскольку успешность учебно-профессиональной деятельности студентов во многом связана с уровнем развития навыков саморегуляции, помогающих планировать и программировать учебную подготовку, учитывать значимые условия обучения и контрольно-коррекционных процессов и т.п. [9], [10]. Проведенное на материале студенческих сочинений исследование позволяет оценить возможности применения для характеристики особенностей регуляторной системы деятельности современных средств текстового анализа, в перспективе включая и автоматические его методы.

Согласно описанию А.Н. Леонтьева, «в общем потоке деятельности, который образует человеческую жизнь..., анализ выделяет, во-первых, отдельные (особенные) деятельности — по критерию побуждающих их мотивов. Далее выделяются действия - процессы, подчиняющиеся сознательным целям. Наконец, операции, которые непосредственно зависят от условий достижения конкретной цели. Эти «единицы» человеческой деятельности и образуют ее макроструктуру» [4, с. 157]. Соответственно, в наиболее полном виде структура регуляции предметной деятельности включает в себя три уровня: 1) мотив, определяющий, *зачем* должна быть осуществлена деятельность, 2) цели, указывающие на то, *что* именно должно быть сделано для реализации мотива, и 3) задачи, конкретизирующие, *как* выдвинутые цели могут быть достигнуты с учетом текущих условий, обстоятельств и возможностей.

В динамическом плане полнота структуры обеспечивает протекание процессов, способствующих поддержанию оптимального уровня активации по реализации мотива, что особенно важно в ситуации, когда деятельность развернута во времени, как, например, учебная или профессиональная. Так, достижение поставленной цели сопровождается положительными эмоциями, придает полученному промежуточному результату положительный личностный смысл и поэтому создает энергетические предпосылки к продолжению усилий. Конкретно и с учетом существенных условий, в которых протекает деятельность, сформулированные задачи обеспечивают, помимо экономии сил и времени, возможность на этапе контроля точно оценить достигнутый результат по сравнению с планировавшимся, что также имеет мотивирующее значение, и т.п. Напротив, выпадение того или иного компонента из структуры регуляции затрудняет протекание и снижает эффективность деятельности.

Помимо динамического, в проблематике регуляции предметной деятельности может быть выделен и структурный аспект, имеющий отношение к такому психическому образованию, как картина мира субъекта. «Деятельность субъекта... регулируется психическим отражением реальности. То, что в предметном мире выступает для субъекта как мотивы, цели и условия его деятельности, должно быть им так или иначе воспринято, представлено, понято, удержано и воспроизведено в его памяти; это же относится к процессам его деятельности и к самому себе - к его состояниям, свойствам, особенностям» [4, с. 127]. В процессе психического отражения компоненты деятельности становятся, таким образом, компонентами картины мира субъекта, понимаемой как целостная система субъективных представлений человека о мире [11], «интегратор» следов активности человека с объективной действительностью [2, с. 269.]. Формируясь в процессе познания, социальной жизнедеятельности и коммуникации, картина мира выступает некоторой схематизацией физической и социальной реальности, она упрощает их, схватывает наиболее существенные для данного субъекта моменты, связи и особенности. Будучи сформирована, картина мира, в свою очередь, начинает определять жизнь человека и задавать ориентиры его поведения [1].

Исследование содержания картины мира дает информацию о глубинных процессах, недоступных для наблюдения другими способами. В ее речевой проекции связи и отношения между субъектом, социальным окружением, предметами, процессами, событиями, их характеристики и действия выражаются с помощью определенных языковых средств, и задача заключается в выявлении тех закономерностей, которые позволяют по речевым проявлениям судить о содержании картины мира. В настоящей работе эта общая задача конкретизируется для аспекта картины мира, имеющего отношение к характерным для субъекта особенностям психологической регуляции деятельности, как она представлена в теории А.Н. Леонтьева.

Отраженный в картине мира опыт управления собственной деятельностью можно рассматривать содержательно (что именно составляет предмет желаний и устремлений человека) и «технологически» (каковы характерные для него способы реализации своих желаний). В настоящей работе обсуждаются некоторые вопросы, связанные с особенностями той «технологии» мотивационных процессов, которую применяет человек, и которая фиксируется в его картине мира в виде обобщенного опыта регуляции активности. Опора на имеющийся опыт проявляется в том, что, в то время как содержание мотивационной сферы всегда связано с будущими действиями и событиями, способы организации мотивационных процессов предьявлены в картине мира на ретроспективном материале. Поэтому интересующие нас аспекты регуляции поведения могут быть

обнаружены как в высказываниях типа *Надеюсь, что успешно сдам сессию и благополучно отправлюсь в новое путешествие*, так и типа *Я лично отдала много вещей, чтобы помочь людям*.

Материалом исследования послужили тексты 98 эссе на тему «Я. Другие. Мир», которое было предложено написать студентам технических и гуманитарных вузов г. Москвы и г. Кургана. Неопределенность темы подразумевала возможность для испытуемых самостоятельно определять содержание своего сочинения. Единственным выдвинутым со стороны исследователей условием был объем эссе - не менее 1 печатной страницы. Все приводимые ниже примеры извлечены из анализировавшихся текстов.

Мы исходим из того, что компоненты системы регуляции деятельности (делается *зачем* (мотив, М), *что* (цель, Цл) и *как* (задача, З)) представлены в речи в соответствии с выполняемыми ими в рамках данной системы функциями и с помощью специфических средств выражения, что позволяет идентифицировать эти компоненты в тексте. Иными словами, специфические средства выражения могут служить маркерами для выявления текстовых фрагментов, соответствующих названным компонентам регуляторной системы.

Наиболее очевидной представляется причастность к проблематике мотивации речевых средств, выражающих значение желания, намерения, долженствования, необходимости, а также их негативных вариантов — нежелания, недопустимости и невозможности. К таким средствам относятся, например, конструкции, содержащие (*не*) *хотеть*, (*не*) *собираться*, *решать*, *стараться*, *нуждаться* и т.п. + инфинитив (*Хотелось бы посмотреть, как бы был устроен наш мир, если бы было все наоборот; я нуждаюсь в выражении своих чувств и эмоций*), а также (*не*) *надо* / (*не*) *нужно* / *необходимо* / *можно* / (*не*) *следует* / (*не*) *должен* + инфинитив (*Категорически нельзя "садиться на шею" к своим близким и друзьям*) и др. [7, с. 31–32, 57–58].

Согласно теории деятельности, постоянно осознаваемыми и поэтому с наибольшей вероятностью актуализируемыми в речи компонентами системы регуляции деятельности являются цели. А.Н. Леонтьев рассматривал осознаваемость целей как очевидный «психологический факт»: «Действуя под влиянием того или иного побуждения, человек сознает цели своих действий: в тот момент, когда он действует, цель необходимо «присутствует в его сознании» [5, с. 35]. Поэтому можно предположить, что обнаруживаемые в тексте средства выражения значения желательности, намерения, долженствования и т.д. являются маркерами, позволяющими относить содержание соответствующих высказываний именно к целевому уровню регуляции деятельности. Например, высказывание *Стараюсь следить за новостями из мира политики и экономики* должно быть расценено как выражающее цель. По нашим наблюдениям, можно выделить и другие, помимо указанных выше, способы выражения этих же значений, например: *есть люди, с которыми у меня нет никакого желания контактировать, а есть те, с которыми я готова общаться хоть весь день; остается стремление познакомиться с окружающим тебя миром; неплохо было бы выйти на трассу с оживленным движением, закрыть глаза и немного постоять; И только проект "Face of Depression" мотивировал меня сходить к врачу; от меня требуется связать эти три понятия; Попробую это совместить; Наверное в рамках этой темы я буду говорить о восприятии; каждый человек способен изменить свою жизнь, свои привычки, круг общения; мы все обязаны уметь и мочь управлять своей жизнью*.

Отметим, что в анализировавшихся текстах целевые компоненты очень часто встречаются изолированно от мотивов и задач, то есть те программы действия, которые их авторы пытаются составить, не включают в себя какие-либо соображения ни по поводу их

общего смысла в контексте собственной жизни, ни по поводу техники их реализации. Например, высказывания: *я не хочу испытывать негативные чувства к кому-либо; Я бы хотела помогать людям, решать вместе с ними их проблемы, быть полезной обществу* не сопровождаются пояснениями, зачем и как эти желания исполнять.

«В отличие от целей, которые всегда, конечно, являются сознательными, - пишет далее А.Н. Леонтьев, - мотивы, как правило, актуально не сознаются субъектом: когда мы совершаем те или иные действия - внешние, практические или речевые, мыслительные, - то мы обычно не отдаем себе отчета в мотивах, которые их побуждают... Задачи осознания мотивов порождаются необходимостью найти себя в системе жизненных отношений и поэтому возникают лишь на известной ступени развития личности - когда формируется подлинное самосознание» [5, с. 34]. Кроме того, важной для наших целей характеристикой мотивов является их связь со смыслами («мотивы, побуждая деятельность, вместе с тем придают ей личностный смысл») и с эмоциями («эмоции непосредственно отражают отношения между мотивами и реализацией отвечающей этим мотивам деятельности»); при этом самой важной их особенностью является их релевантность «именно деятельности, а не входящим в ее состав процессам, например отдельным актам, действиям» [5, с. 15-16].

Таким образом, введение в спонтанную речь указаний на мотивационный уровень регуляции деятельности, во-первых, отражает определенную развитость личностной рефлексии, направленной на осознание оснований своих действий (автор задает себе вопрос «зачем что-то делается?»), а во-вторых, подразумевает известную эмоциональную окраску соответствующих высказываний. Это значит, что маркерами наличия в тексте содержания, относящегося к мотивам, могут служить конструкции со значением цели, например, включающие в себя предлоги *для / в целях / с целью / ради / во имя / в интересах* (*мир - это семья, ради которой человек живет*), союз *чтобы* (*Стараюсь решать проблемы, чтобы они не нагнетали плохое настроение*), их сочетание (*Я пошла учиться на психолога именно для того, чтобы помогать "аутятам" мягко и плавно изменять их картину мира*) и др. [7, с. 283–284]. Можно видеть, что сама конструкция подобных высказываний подразумевает наличие наряду с компонентом, который мы предлагаем рассматривать как мотив (*семья, отсутствие плохого настроения, помощь «аутятам»*), указание на функционально подчиненное ему содержание, в терминах теории деятельности - цель (*жизнь человека, решение проблем, учеба на психолога*).

Аффективная окраска также маркирует мотивы в тексте: *Я люблю автомобили - это моя страсть; Было бы чудесно, если бы мы все дружно берегли друг друга и других*. Средства выражения эмоциональности в русском языке многочисленны и разнообразны (см. краткий обзор [8]) и их использование в целях идентификации в тексте мотивационных компонентов представляется и возможным, и перспективным.

Прежде чем перейти к рассмотрению третьего уровня системы регуляции деятельности - задач - необходимо остановиться на функционально сходных с мотивами, но содержательно отличающихся от них ценностях (Цт), достаточно многочисленных в студенческих эссе. В психологии мотивации принято различать уровень конкретно-ситуативных мотивационных образований, релевантных единичной деятельности, и уровень внеситуативных, устойчивых и обобщенных, побуждающих деятельность не непосредственно, а через порождение конкретно-ситуативных мотивов. В качестве таких обобщенных мотивационных образований и выступают личностные ценности, представляющие собой некие «модели должного», побуждающие человека к предметному воплощению в своем поведении общественных ценностных идеалов [6]. С точки зрения

механизмов регуляции деятельности основное различие между мотивом деятельности и ценностью как мотивационным образованием личности заключается в том, что мотив может быть реализован в ходе достижения предметных целей, а реализация ценностей подразумевает их предварительный «перевод» на язык мотивации, то есть поиск тех предметов деятельности, которые могли бы с той или иной степенью полноты отразить абстрактный ценностный идеал. Иначе говоря, ценностный уровень регуляции надстраивается над мотивационным, и структура регуляции деятельности становится четырехчленной.

Маркироваться ценностный компонент регуляции может с помощью специфических лексических средств, выражающих высокую степень неконкретности содержания (*Стоит меньше лениться, чтобы достичь большего*), часто сочетающейся с повышенной по сравнению с «просто мотивами» аффективностью (*Стыдно ущемлять людей за их попытки быть счастливыми!*) и различными усилительными средствами (*Важно ценить каждый момент жизни, каким бы он ни был*). Возможно использование лексики с «тематической» семантикой ценностей, смысла жизни, убеждений и т.п. (*Наивысшая ценность - это отношения между людьми, любовь и забота близких; Я убеждена, что именно любовь - смысл всего*), а также с семантикой, отражающей формирование индивидуальных ценностей в ходе активного присвоения социальных эталонов, что происходит с помощью специальных ментальных усилий (исследование, выбор, отстаивание и т.п.), следы которых также сохраняются в «теле» ценности (*Я верю людям, я верю и знаю, что все мы рождаемся замечательными, добрыми, талантливыми, весёлыми, интересными; Каждый человек волен видеть этот мир по-своему, каждый из нас имеет право на собственное мнение; То как воспринимать людей вокруг и этот мир — это выбор каждого отдельно взятого человека и этот выбор должен быть самостоятельным*). О незавершенности процесса интериоризации могут свидетельствовать случаи отчужденного отношения к транслируемым автором ценностям, признаком чего является, например, использование речевых клише и штампов, выхолощенных с точки зрения предметного и личностно-смыслового содержания: *Человек, как существо разумное, социальное, должно стремиться быть достойной единицей общества*.

В анализированных текстах упоминание ценностных компонентов регуляторной системы может иногда сопровождаться указаниями на способные, по мысли автора, их реализовать конкретные мотивы и даже цели: *Смысл моей жизни (Цт) на данный момент времени заключается в получении знаний (Цл), которые смогут в дальнейшем стать хорошим подспорьем в оказании психологической помощи другим людям (М)*. Однако чаще такая проработанность отсутствует, и наблюдаются проблемные в плане возможности их осуществления схемы с выпавшим звеньями: *мир прекрасен (Цт) и необходимо получать удовольствие от всего что меня окружает (Цл)* или изолированные нереализуемые ценностные декларации: *Сохранить мир на Земле - вот истинная цель всего человечества*.

Возвращаясь к концепции А.Н. Леонтьева, охарактеризуем текстовую представленность задачи как компонента структуры регуляции деятельности. Задача - это цель, данная в определенных условиях: «помимо своего интенционального аспекта (что должно быть достигнуто) действие имеет и свой операционный аспект (как, каким способом это может быть достигнуто), который определяется не самой по себе целью, а объективно предметными условиями ее достижения» [4, с. 107]. «Заземление» запланированной в соответствии с внутренней реальностью цели происходит путем учета тех особенностей внешней ситуации, которые отражают различные ее аспекты: время и

место, количество необходимых усилий и характер необходимых операций, наличие орудий, помех или факторов, способствующих достижению желаемого результата, степени возможности его достижения и т.п. Соответствующие функционалу задачи речевые средства, способные маркировать данный уровень регуляции деятельности, выражают значения способа действия и инструмента действия (*с помощью, путем, используя...*), характеристики действия (*внимательно, серьезно...*), времени (*во время, в процессе, после, до того*), локализации (*там, здесь, ближе, внутри...*), количества, интенсивности (*много, мало, небольшой, просто...*) и др. [7, с. 33–37, 93, 135, 251–252, 280–281]: *Возможно, даже небольшое внимание, пара утешительных слов или просто звонок по телефону (З) могут помочь человеку снова поверить в себя и в свои силы (Цл).* Однако более частотными маркерами уровня задач в текстах студенческих эссе оказались: выражение способа действия с помощью деепричастного оборота (*Я бы хотел поменять наш мир в лучшую сторону (Цл), взаимодействуя с другими людьми (З); увеличивая собственные территории ценой войны (З), люди не могут стать богаче морально (Цл)*), а также составление целого списка предполагаемых действий, как правило, примыкающего к фрагменту, маркированному как цель (*Главное - желание совершенствоваться (Цл). Можно заняться восстановлением здоровья, зрения, закаливанием, развитием гибкости и пластичности, очищением организма, медитацией, йогой. Или использовать с пользой для себя Интернет — создать свой сайт или блог, вести рассылки, публиковать свои работы: будь то стихи или фотографии (З))* или как мотив (*для того чтобы быть счастливой (М), не нужно быть всем известной. (а нужно) Быть настоящим другом, жить в гармонии с собой, любить и быть любимой лучшим мужем на свете, иметь счастливую семью, развиваться и путешествовать (З)*). Такие развернутые перечисления создают ощущение если не глубины, то широты разработки планов по реализации имеющихся у автора желаний.

Необходимо отметить, что приведенные здесь результаты имеют предварительный характер и требуют дальнейших исследований. С одной стороны, релевантность некоторых из описанных текстовых маркеров ограничена, по-видимому, особенностями анализировавшегося материала - свободных эссе на «философскую» тему. Так, в текстах с более предметной тематикой союз *чтобы* может маркировать не мотив, а цель (*встать (З), чтобы закрыть окно (Цл)*), хотя сам принцип иерархичности организуемого с его помощью содержания является универсальным. С другой стороны, в работе не были затронуты имеющие большую психологическую важность вопросы атрибуции субъектности, которая проявляется, например, в возвратных (*хочется*), множественных (*все хотят*) формах глаголов или в использовании конструкций типа *хочу, чтобы*, отражающих ситуацию несовпадения субъекта желания и субъекта исполнения этого желания и т.д.

Характеризуя в целом специфику способов компоновки представлений о регуляции деятельности, содержащихся в картине мира студентов, принявших участие в исследовании, можно выделить несколько вариантов - от хаотичной мозаики изолированных компонентов преимущественно целевого или ценностного уровня, до упорядоченных многоуровневых систем мотив-цель-задача или ценность-мотив-цель.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Армер Е.В. Картина мира и картина социальной реальности: социально-конструктивистский подход // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 366. С. 24–27.

2. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. М.: Смысл, 1999.
3. Воронцова Е.Г. Исследование самоэффективности и саморегуляции студентов технического вуза в контексте регуляторного подхода // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2017. Т. 20. С. 11–20.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
5. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции: Конспект лекций / Кафедра общ. психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971.
6. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностей регуляции деятельности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1996. № 4. С. 35–44.
7. Максимов В.И., Одеков Р.В. Учебный словарь-справочник русских грамматических терминов (с английскими эквивалентами). СПб.: Златоуст, 1998.
8. Маслечкина С.В. Выражение эмоций в языке и речи // Вестник Брянского государственного университета. 2015. № 3. С. 231–236.
9. Моросанова В.И., Сагиев Р.Р. Индивидуально-стилевые особенности саморегуляции в учебной деятельности студентов и их связь с успешностью обучения. М.: НИИ общей и педагогической психологии РАО, 1992.
10. Отт Т.О., Морозова И.С. Саморегуляция учебно-профессиональной деятельности на различных этапах обучения в вузе // Вектор науки ТГУ. 2011. № 4(7). С. 216–219.
11. Стырова О.В. Картина мира в пространстве психологических теорий // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. № 15. С. 47–52.

**THE ACTIVITY REGULATION LEVELS IN STUDENTS' WORLD VIEW
(based on the essays «I. Others. World»)**

© 2020

Y.M. Kuznetsova, Ph.D. in psychology, senior researcher
*Federal Research Center «Computer Science and Control» of Russian Academy of Sciences,
Moscow (Russia), kuzjum@yandex.ru*

ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

© 2020

Ю.С. Лазуткина, кандидат технических наук, начальник отдела внеучебной работы
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный технический университет
имени И.И. Ползунова», Барнаул (Россия), ivr.altgtu@gmail.com

И.В. Огнев, кандидат технических наук, начальник управления внеучебной работы
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный технический университет
имени И.И. Ползунова», Барнаул (Россия), ivr.altgtu@gmail.com

Проблема организации дистанционного обучения (ДО) представляется особенно важной для высших учебных заведений. Однако использование ДО на практике без соответствующей методической подготовки может привести к дискредитации данной формы обучения. Отсутствие единой концепции, недостаток практического опыта зачастую приводят к совершенно противоположным взглядам на эту форму обучения: от сведения задачи к выбору средств и методов передачи учебной информации до ее абсолютизации, до появления идей о создании виртуального учебного заведения и т.д.

Отличием дистанционного обучения от традиционного является удаленность преподавателя от студента, отсутствие их непосредственного контакта в процессе обучения и воспитания.

В этом отношении традиционная форма обучения всегда будет иметь преимущество, какой бы совершенной ни была техническая основа передачи информации.

Однако повсеместное использование информационно-коммуникационных технологий дает возможность перехода на качественно иной уровень передачи информации. Дистанционная форма образования, основанная на новых информационных технологиях, может в значительной степени дополнить очную, а в некоторых случаях и улучшить ее качество.

В 2020 г. в связи с пандемией коронавирусной инфекции COVID-19 российские вузы в соответствии с приказом Министерства науки и высшего образования РФ с апреля перешли на дистанционное обучение с целью предотвращения распространения заболевания.

Если организация образовательного процесса проходила без каких-либо трудностей, то вопрос воспитания студентов в условиях их удаленности в первое время представлял собой сложную задачу.

Следует отметить, что процесс воспитательной работы в Алтайском государственном техническом университете им. И.И. Ползунова (АлтГТУ) организован под руководством начальника управления внеучебной работы и осуществляется заместителями деканов по воспитательной работе, профессорско-преподавательским составом, а также кураторами академических групп. В каждой группе 1 курса работает тьютор-наставник из числа студентов старших курсов.

Работа ведется по следующим основным направлениям:

- патриотическое воспитание;
- пропаганда здорового образа жизни;
- профилактика вредных привычек (табакокурение, наркомания, алкоголизм);
- профилактика экстремизма и терроризма в молодежной среде;

- правовое воспитание;
- духовно-культурное воспитание;
- развитие творческого потенциала студентов и др.

Большое количество дистанционных мероприятий, проведенных в период с апреля по июнь 2020 г. в области патриотического воспитания были посвящены празднованию 75-летия Победы в Великой Отечественной войне.

Студенты АлтГТУ активно принимали участие во Всероссийских акциях и онлайн-мероприятиях:

- «Георгиевская ленточка» и «Письмо Победы», организатором которых выступили представители общественного патриотического движения «Волонтеры Победы»;

- Всероссийская акция «Окна Победы», организатором которой выступили Федеральное агентство по делам молодежи (Росмолодежь) и Российское движение школьников;

- в акции «Бессмертный полк», которая прошла в онлайн-формате, приняли участие преподаватели, сотрудники и студенты АлтГТУ.

Большой интерес у студентов вызвал конкурс талантов «Зеркало Победы», где участником мог стать каждый человек, который умеет петь, танцевать или декламировать стихотворения.

Традиционно продолжалось проведение кураторских часов на различные темы.

Анализ работы кураторов показал, что большинство педагогов отлично справились со своими обязанностями, общаясь со студентами в мессенджерах (в основном WhatsApp), общих беседах в социальной сети «ВКонтакте», через электронную почту, видеоконференции в Skype и Zoom.

В период с 7 по 14 мая кураторами АлтГТУ были проведены дистанционные кураторские часы на тему «Знамя Победы», которые стали дополняющим и завершающим звеном всех проведенных онлайн мероприятий, посвященных 75-летию Победы в Великой Отечественной войне.

В целом удалось погрузить студентов в атмосферу военного времени, расширить знания обучающихся о событиях 1941–1945 гг., пробудить интерес к изучению исторического прошлого нашей Родины, что способствует воспитанию у студентов благодарной памяти о простых советских людях победивших фашизм, уважения к подвигам героев Великой Отечественной войны и чувства гордости за них и за свою страну. Воспитание честности, благородства, сострадания и преемственность традиций старшего поколения необходимы для патриотизма, любви к стране и счастливого будущего нашей Родины.

Большое внимание в период дистанционного образования кураторы уделяли духовно-нравственному воспитанию студентов. Большой удачей стало то, что самоизоляция позволила гражданам России свободно посещать дистанционно ведущие музеи и театры всего мира.

Студенты вместе со своими кураторами побывали на экскурсиях в Эрмитаже и Русском музее, насладились спектаклями Большого театра, представлениями Цирка Du Soleil, постановками региональных театров.

Пропаганда здорового образа жизни и профилактика вредных привычек – неотъемлемая часть работы куратора АлтГТУ. В 2020 году в рамках Всероссийской акции «Стоп ВИЧ/СПИД» кураторы и тьюторы провели онлайн-беседы со студентами академических групп по профилактике распространения заболевания.

Ребята ознакомились с информационным буклетом, посмотрели видеоролики «Что

такое ВИЧ», «МИФЫ о ВИЧ», обсудили статистические данные о заболеваемости в мире, России и Алтайском крае.

Период самоизоляции предоставил студентам и преподавателям возможности для самообразования, повышения квалификации и роста профессионального мастерства.

Так, активисты Совета обучающихся – Студенческого правительства и сотрудники Отдела внеучебной работы приняли участие в онлайн-практикуме по теме «Реализация государственной национальной политики в молодежной среде», организатором, которого выступило Управление молодежной политики и реализации программ общественного развития Алтайского края.

Целью образовательной программы являлось обучение специалистов, интересующихся вопросами планирования и организации государственной национальной политики, а также молодых активистов, реализующих в Алтайском крае проекты в сфере межнациональных и межэтнических отношений.

Состоялось Всероссийское совещание «О реализации программных задач по профилактике употребления ПАВ и формирования навыков ЗОЖ в образовательных организациях субъектов Российской Федерации», в котором приняли участие сотрудники Управления внеучебной работы.

Опытом своей работы в области пропаганды здорового образа жизни поделились представители Общероссийской общественной организации поддержки президентских инициатив в области здоровьесбережения нации «Общее дело», сотрудники образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования, медицинских учреждений.

По итогам совещания определены основные направления по работе в области профилактики употребления ПАВ в молодежной среде и пропаганде ЗОЖ.

Организаторы мероприятия поделились имеющимися методическими разработками, демонстрационными материалами, которые помогут кураторам АлтГТУ в работе со студентами.

Ежедневная работа ведется в группах в направлении обучения – консультирование по вопросам сдачи контрольных работ, защиты лабораторных работ. Кураторы находятся в постоянном взаимодействии с преподавателями учебных дисциплин, деканатами.

Опыт дистанционной работы показал, что куратор является очень важным звеном в образовательном процессе в новых условиях. При проведении опроса студентов после 5 недель дистанционного обучения результаты показали, что многие из них одним из недостатков такой формы получения знаний называют отсутствие личного общения с преподавателями и одногруппниками, а также внеучебных мероприятий, которые являются неотъемлемой частью воспитательной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Можяева Г.В., Вымятнин В.М. Дистанционное обучение в преподавании истории: проблемы и перспективы // Вестник Томского государственного университета. 1999. № 268. С. 158-161.

2. Лазуткина Ю.С., Огнев И.В. Роль кураторов в образовательном процессе студентов Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова: Материалы Международной научно-практической конференции «Гарантии качества профессионального образования», АлтГТУ. – 2016. – С. 82-85.

3. Огнев И.В., Лазуткина Ю.С. Роль воспитательной работы в повышении качества образования студентов АлтГТУ: Материалы Международной научно-практической

конференции «Гарантии качества профессионального образования», АлтГТУ. – 2018. – С. 52-55.

4. Жигулина А.О., Лазуткина Ю.С., Огнев И.В. Профилактика экстремизма и национализма в студенческой среде: из опыта внеучебной работы АлтГТУ // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями: мат-лы семнадцатой международной научно-практ. конф-ции / под ред. С.К. Бурякова. Барнаул: БЮИ МВД России, 2019. Ч. 1. С. 164-166.

5. Биттер Н.В., Антюфеева Е.В. Наставничество в подготовке и профессиональной деятельности специалистов сфер туризма и рекламы // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 38. № 1. С. 114-121.

PRACTICAL EXPERIENCE OF INTERACTION OF PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

© 2020

Yu.S. Lazutkina, candidate of technical Sciences, head extracurricular activities Department *Altai state technical University named I.I. Polzunov, Barnaul (Russia)*, *uvr.altgtu@gmail.com*

I.V. Ognev, candidate of technical Sciences, head management of extracurricular work *Altai state technical University named I.I. Polzunov, Barnaul (Russia)*, *uvr.altgtu@gmail.com*

УДК 159.9

ПРОИЗВОЛЬНАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ И НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ: ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПСИХИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ И ПОНЯТИЙ

© 2020

P.V. Lanтеv, магистр кафедры психологии труда и психологического консультирования *ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»*, *Москва (Россия)*, *Rrbslr@ya.ru*

Служебная деятельность сотрудников правоохранительных органов России всегда и особенно в современной обстановке развития страны предъявляет повышенные требования к их способности успешно решать профессиональные задачи. Вместе с тем, анализ данных ведомственной практики, медицинских обследований, научно-прикладных исследований свидетельствует, что результативность и негативные последствия этой деятельности напрямую коррелирует с состоянием и уязвимостью их работоспособности.

В контексте различных научных направлений, тенденций развития и современного состояния исследований обозначенной проблемы, рассматриваются процессы формирования научного подхода к изучению этих явлений, их взаимодействия и соответствующего понятийного аппарата.

Современная отечественная психология располагает достаточным количеством фундаментальных идей и подходов для изучения саморегуляции психических состояний личности. Саморегуляции произвольной активности посвящены труды Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова, А.Н. Леонтьева, А.М. Матюшкина, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна, А.А. Смирнова и др. Актуальность субъектного подхода к рассмотрению саморегуляции обосновывается в работах И.В. Гайдамашко, В.А. Иванникова, М.Ф. Секача, В.И. Слободчикова, Е.О. Смирновой, Б.А. Сосновского и др. К рассмотрению проблемы произвольной саморегуляции обращались в своих работах такие отечественные психологи

как С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова–Славская, А.В. Брушлинский и др.

Несмотря на широкое использование и распространение термина «саморегуляция», на сегодня, по нашим данным, существуют более 30 его различных определений. Причина этого кроется в истории возникновения самого понятия, сложившейся практике его трактовки и использования в различных отраслях науки (философии, лингвистике, биологии, физиологии, психологии, педагогики, кибернетики, акмеологии и пр.), и, конечно, непреходящей актуальности его всё более глубокого изучения.

Так, в соответствии с научными взглядами, К.А. Абульхановой-Славской, С.Л. Рубинштейна, О.А. Конопкина, В.И. Моросановой, Л.Г. Дикой, произвольная саморегуляция рассматривается с самых разных позиций и определяется (соответственно): как «внутренняя» регуляция человеком своей активности; осознание личной позиции субъекта деятельности; управление человеком своими эмоциями, чувствами и переживаниями; целенаправленное изменение психических состояний и отдельных психофизических функций; целенаправленный сознательный выбор характера и способа действий; системно–организованный процесс управления различными видами активности для достижения поставленных целей.

Согласно психолого-педагогическому «Словарю офицера корабельного подразделения» составленному Броневицким Г.А. и Корниловым А.П. произвольная психическая саморегуляция это «система сознательных действий, направленная на поддержание или достижение необходимого состояния, управления своей психикой. Может достигаться путем самовнушения, самоубеждения, самоприказа, самопринуждения и т.п.» [1].

Ю. Куль, рассматривает саморегуляцию, как элемент, вписанный в структуру волевой регуляции, которая является системой, действующей на уровне саморегуляции и уровне самоконтроля [6].

В современной западной зарубежной психологии (Ю. Куль, П. Кароли, Ж.М. Дьёфендорф и др.) под саморегуляцией понимаются «... процессы, позволяющие субъекту управлять собственным поведением в изменяющихся условиях». Перефразируя определение, предложенное Scott G. Paris и Alison H. Paris произвольное саморегулирование — это самостоятельность и контроль со стороны индивидуума, который контролирует, направляет и регулирует действия для достижения поставленной задачи [7].

Некоторыми исследователями (М.Ф. Бакунович, О.А. Шавлюкевич и др.) доказывается прямая взаимосвязь саморегуляции и нервно-психической устойчивости [2,4,5].

«Нервно-психическая устойчивость» определяется как частное проявление психологической устойчивости (стрессоустойчивости) и определенная способность человека с помощью саморегуляции и самоуправления оказывать сопротивление негативным (экстремальным) факторам внешней среды без сокращения продуктивности и без ущерба для здоровья [3].

В связи с целью и задачами основного исследования нами были изучены теоретические аспекты выбора базы для разработки психолого-дидактических программ в контексте соотношении компонентов личности и: фаз психики (М. Конечный, М. Боухал), функций общения (В.А. Семиченко), компетенций (Г.К. Селевко), компонентов педагогических систем и технологий (А.О. Остапенко), цивилизационных образовательных изменений (А.В. Вознюк), образовательных моделей (Н.В. Бордовская, А.А. Реан; Колесникова И.А.), умений, навыков и способов учебной деятельности

(Колос Ю.З., А.В. Хуторской).

Формирование системы согласованных понятий, связанной с проблемой взаимодействия рассматриваемых психических явлений в деятельности сотрудников, представляет собой процесс, объединяющий теоретическое осмысление как уже сформулированных определений, так и всё время обновляющихся результатов исследований эффективности подходов к её решению на практике и в экспериментальной педагогике.

Совокупность понятий, фиксирующих эти и другие смежные с ними явления, следует рассматривать как сложную междотраслевую и многоуровневую систему философского, методологического, теоретического и прикладного знания, отражающего сложную природу их взаимодействия с этими явлениями, научными понятиями и практическими задачами деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Броневицкий Г.А. Психолого-педагогический словарь офицера воспитателя корабельного подразделения 2005 г.
2. Бакунович М.Ф., Шавлюкевич О.А. Взаимосвязь нервно-психической устойчивости и саморегуляции как показатель социального поведения в юношеском возрасте URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/44650>
3. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-еврознак, 2006. – 672 с
4. Лаптев Р.В. Исследование нервно-психической устойчивости сотрудников правоохранительных органов // Коллекция гуманитарных исследований. - 2016, - № 3. - URL: <http://j-chr.com/ru/site/journal/10/article/57-17.10.2019> г.
5. Лаптев Р.В. Исследование Нервно-Психической Устойчивости Сотрудников Правоохранительных Органов Научная Инициатива В Психологии: Межвузовский Сборник Научных Трудов Студентов И Молодых Ученых / Под Ред. Ткаченко П.В. - Курск: КГМУ, 2017.–С. 343. - URL:https://kpfu.ru/staff_files/F579550017/Sbornik_Kursk_2017.pdf - 17.10.2019 г.
6. Шляпников В.Н. Исследования волевой регуляции в современной зарубежной психологии [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. - 2009. - № 2. - С.135-144. - URL:<http://www.voppsy.ru>. – 10.08.2017 г.
7. URL:https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15326985EP3602_4

CONSCIOUS SELF-REGULATION AND NEUROPSYCHIC STABILITY OF POLICE AND SECURITY OFFICERS: PROBLEMS OF THE INTERACTION OF MENTAL PHENOMENA AND CONCEPTS

© 2020

R.V. Laptev, Master of the Department of Labor Psychology and Psychological Consulting
Moscow State Pedagogical University, Moscow (Russia), Rrbslr@ya.ru

НАСТАВНИЧЕСКИЕ ПАМЯТНИКИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII ВЕКА В СФЕРЕ СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

© 2020

Л.В. Медведева, магистр факультета истории и международных отношений
ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»,
Рязань (Россия), *medvedeva08081996@mail.ru*

А.А. Севастьянова, профессор, научный руководитель
ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»,
Рязань (Россия)

Наставление - это метод воспитания, состоящий в словесном поучении, назидании, напутствии того, кто в этом нуждается [4, с. 37]. Русское общество на протяжении всей своей истории следовало весьма сильным традициям, правилам поведения, а также наставлениям, которые прививали родители. Эти правила, наиболее ярко, находят свое отражение в исторических источниках, сказках, пословицах первой половины XVIII века. Складывание взаимоотношений в обществе напрямую зависят от того, как воспитывали ребенка с самого детства, какие нравы и обычаи ему прививали.

XVIII век считается переломным моментом в истории России. Ведь именно Петр I, проводя свои реформы, понимал проблемы с которыми сталкиваются в поведении друг с другом его поданные, и они по естественным причинам существенно отличались от сложившихся к тому времени в Европе.

На Руси исконно существовали закрепленные в народных традициях правила поведения. Наибольшую известность из дошедших письменных источников получил «Домострой» XVI века, предписывавший патриархальный стиль поведения, которым руководствовались в течение нескольких веков.

Большое внимания в обществе отводилось нормам морали и этикета, таким образом, обязательным становилось изучение «Юности честного зеркала» - свода правил общежития первой половины XVIII века.

Исторический памятник «Юности честное зеркало» был впервые издан в 1717 году [8]. Ее современное переиздание – это 1976 год. На долгие годы книга стал руководством о правилах хорошего тона и поведения в российском обществе. Возникновение этой книги можно назвать значимым событием в истории литературы. Предполагаемыми составителями издания были епископ Рязанский и Муромский Гавриил и Яков Брюс, сподвижник Петра [8]. Источником послужили разные русские и иностранные переводные.

Согласно источнику, главными качествами, которыми должен был обладать молодой дворянин, были: почитание старших, скромность, благородство, а также рекомендовалось обучать иностранным языкам, танцам, которые были важны в обществе XVIII века. Лучшими качествами девушки признавались терпение, внимание и уважение к родителям и старшим, усидчивость и старание, молчаливость, а также нравственность и скромность.

Большее внимание в книге отводится именно нормам поведения и морали в обществе у молодых дворян. Например, как себя вести на свадьбе или на ассамблее во время танцев; куда можно, а куда не следует ходить без приглашения; как общаться со сверстниками и слугами; как выглядеть при любых обстоятельствах весело и приятно. Но все же, самым главным, являются рекомендации по поведению в семье, так уже в первых строках книги мы видим: «В первых наипаче всего должны дети отца и мать в великой чести содержать. И когда от родителей что им приказано бывает, всегда шляпу в руках держать...»

[8, с. 2]. Отсюда мы можем сделать вывод, что Петр I с большим трепетом и уважением относился к родителям, не зря он выносит этот пункт первым. В 3 пункте, «Зерцало» убеждает нас в том, что речи родителей «перебивать не надлежит, и ниже прекословить и других их сверстников в речи не впадать, но ожидать пока они выговорят» [8, с.2]. Важной чертой характера является сдержанность поэтому: «Без спросу не говорить, а когда и говорить им случится, то должны они благоприятно, а не криком и ниже с сердца, или с задору говорить, не яко бы сумозброды...» [8, с. 3]. Таким образом, эти наставления были направлены становление человека в обществе и его социализацию.

На мой взгляд, очень интересный пункт касается общения с собеседником. В каком памятнике древнерусской литературы можно встретить такое наставление? Говорить много дворянину тоже не рекомендуется, ведь мнение своё нужно представить достойно: «Когда им говорить с людьми, то должно им благочинно, учтиво, вежливо, но не много говорить, слушать, и других речи не перебивать, но дать всё выговорить и потом мнение своё, что достойно, предъявить» [8, с. 7]. Таким образом, указанный пункт дает нам представление о взаимоотношении высших слоев общества между собой, о правилах светского этикета высших слоев общества, а также о том, каким образом следовало вести себя дворянину в той или иной ситуации.

Анализируя материалы источника «Юности честное зерцало», приходим к выводу, что эта книга явилось главным наставническим памятником русской литературы в XVIII веке в сфере социальных отношений, а также настольной книгой для молодых дворян.

Также, уже после «Юности честного зерцала», были самые разнообразные учебные пособия «в помощь юношеству», и просто житейские правила и советы, например, как красиво одеваться: «Модное ежемесячное издание, или библиотека для дамского туалета» [2, с.59], какие светские манеры усваивать и как благопристойно держать себя в обществе - «Наука быть учтивым» [2, с. 59].

Еще один источник, это «Карманная, или памятная, книжка для молодых девиц, содержащая в себе наставления прекрасному полу с показанием...» [6], которая была издана в 1784 году Новиковым Н.И. В нем говорилось о том, чем должна заниматься девушка, и большое внимание уделялось истории и географии [7].

Эпохальное правление Петра I, а кроме того его многочисленные реформы, нацеленные на европеизацию и искоренение средневековых пережитков в быту и политике, оказали колоссальное влияние на жизненный уклад абсолютно всех сословий империи. Различные нововведения, стремительно вводившиеся в повседневный быт и обычаи в 18 веке, дали мощный толчок к превращению России в просвещенное европейское государство.

В высших государственных и средних учебных заведениях, школах и иностранных пансионах уроки танца стали обязательным предметом со времён петровских преобразований [3, с.10]. В России того времени, не только прекрасно знали все новейшие и старинные бальные танцы, но и умели исполнять их в благородной манере [4, с.128].

Одним из самых важных вопросов, для культуры общественных отношений петровского времени, было возникновение ассамблей. Ассамблеи – французское слово, которое обозначает целый ряд действий и событий, а также форму делового общения и светского развлечения, введенные Петром I в ходе преобразования общественной жизни России [5, с.109]. 25 ноября 1718 года Пётр I издал указ об ассамблеях, который произвел коренной перелом в области развлечений городского сословия, главным образом, дворянства и отчасти – купечества [4, с. 25]. В указ были прописаны основные правила этикета, поведения и общения, которых должны были придерживаться на светском мероприятии. Таким образом, ассамблеи стали следующим звеном в формировании нового

этапа социальных отношений первой половины XVIII века.

Так, подчеркнем, что первая половина XVIII века коренным образом изменила структуру социальных отношений в обществе, дала толчок к изменениям в правилах поведения, этикета и общения в обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безрукова В.С. Основы духовной культуры. – Екатеринбург, 2000. – 937 с.
2. Головина Н.Г. Российская Псевдо –Августиниана в контексте переводческой действительности XVIII века // Вестник ПСТГУ. Серия II: История. История Русской Православной Церкви. 2016. Вып. 5. С. 55-59.
3. Захарова О.Ю. История балов императорской России. М.: Центрполиграф, 2016. – 560 с.
4. Комисаренко С.С. Культурные традиции русского общества. СПб.: СПбГУП, 2003. – 302 с.
5. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. 2-е изд., доп. М.: Рус. яз., 2000. – С. 32-33.
6. Новиков Н.Н. Карманная, или Памятная книжка для молодых девиц, содержащая в себе наставления прекрасному полу, с показанием, в чем должны состоять упражнения их. М., 1784 – 55 с. 1784 – Режим доступа: <http://arch.rgdb.ru/xmlui/handle/123456789/33595#page/7/mode/2up>
7. Севастьянова А.А. Русская провинциальная историография второй половины XVIII в. М.: Археографическая комиссия РАН, 1998. 240 с
8. Юности честное зеркало. М.: 1976. – 120 с.

MENTORING MEMO OF THE FIRST HALF OF THE XVIII CENTURY IN THE SPHERE OF SOCIAL RELATIONS

© 2020

L.V. Medvedeva, student of the faculty of history of international relations
Ryazan state University named S.A. Yesenin, Ryazan (Russia), medvedeva08081996@mail.ru
A.A. Sevastyanova, professor, scientific supervisor
Ryazan state University named S.A. Yesenin, Ryazan (Russia)

УДК 376

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ

© 2020

Т.И. Меньшикова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Психология»
*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ), Таганрог (Россия),
tatymenshi@yandex.ru*
Е.М. Ушенина, студентка
*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ), Таганрог (Россия),
liza.sstar@mail.ru*

По данным Минтруда количество детей с ограниченными возможностями здоровья в России увеличивается с каждым годом на 15-25 тысяч. Эта тенденция отражается на функционировании всех социальных институтов. Широко пропагандируется и достаточно успешно реализуется в настоящее время идея инклюзивного образования, позволяя детям

с отклонениями в развитии не только получить качественное образование, но и обеспечить их социализацию. Изменяется рынок труда, большое внимание уделяется трудоустройству инвалидов.

Но наиболее остро проблемы людей с ограниченными возможностями ощущает семья. При рождении ребенка с различными пороками в любой семье возникают серьезные затруднения. Они обусловлены не только недостаточной материальной обеспеченностью, но и в большинстве случаев моральной и психологической неготовностью родителей к решению специфических проблем.

Поэтому все более актуальными становятся вопросы социальной и психолого-педагогической поддержки таких семей. В чем нуждается семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ? Способна ли семья, имеющая такие сложные проблемы, справиться своими силами? Как помочь такой семье? [1, с. 29]. Вопросы возникают и при поступлении ребенка в школу. Как обеспечить регулярное посещение ребенком школы? Чему должны его там учить? Как решать проблемы взаимодействия с одноклассниками? На эти и другие подобные вопросы не существует однозначных ответов. Вариантов может быть много. В разработанном нами проекте представлена авторская позиция по вопросам оказания социально-педагогической поддержки семьям, имеющим детей с ОВЗ.

Анализ психолого-педагогической литературы [2; 3; 4] показал, что у детей с ОВЗ, как правило, сочетаются нарушения жизненных функций организма и изменения в психике. Следует заметить, что в процессе взаимодействия с такими детьми наибольшее значение имеют особенности их эмоциональной сферы. Ребенок с ОВЗ не может относиться равнодушно к своей деятельности: она или увлекает его, или кажется скучной [5].

Основная стратегия психолого-педагогической помощи семье, имеющей детей с ОВЗ, заключается в повышении компетентности родителей.

Именно на это направлен наш социально-педагогический проект.

Цель – повышение психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания, развития и социальной адаптации детей с ОВЗ.

Задачи:

1. Создание сайта для информирования родителей, имеющих детей с ОВЗ, по вопросам воспитания, развития и социальной адаптации таких детей.

2. Развитие у родителей потребности в повышении своей психолого-педагогической компетентности.

3. Формирование у родителей мотивации для установления гармоничных отношений с детьми, имеющими ОВЗ.

4. Приглашение специалистов разного профиля (педагог-психолог, социальный педагог, врачи-специалисты и др.) для консультирования родителей по специфическим вопросам.

Целевая аудитория: Проект рассчитан на родителей детей с ограниченными возможностями здоровья.

Разрабатывая проект, мы отметили, что исследователи выделяют 2 базовых стратегии в зависимости от отношения родителей к имеющимся у ребенка нарушениям развития.

Первая стратегия, которая может быть условно названа «Информирование», предполагает, что родители понимают и принимают «особенность» ребенка. С такими родителями проводится, в основном просветительская работа, в результате которой улучшается взаимопонимание в семье, возникающие проблемы решаются успешней.

Вторая стратегия – «Убеждение», предусматривает преимущественно работу по

формированию у родителей адекватных представлений о ребенке и имеющихся у него нарушениях. Таких родителей приходится убеждать в необходимости и целесообразности специальных усилий по адаптации и воспитанию ребенка [6].

Основные направления работы:

- *Психолого-педагогическое просвещение родителей.*
- *Психолого-педагогическая диагностика* (выявление проблем, с которыми сталкиваются родители, и их готовности решать проблемы).
- *Психологическое консультирование.*
- *Составление индивидуальных образовательных маршрутов* для детей с ОВЗ (помощь в выборе учебного заведения, консультирование по вопросам подготовки к поступлению).
- *Индивидуальные консультации для родителей.*
- *Организация взаимодействия* родителей, имеющих детей с ОВЗ для обсуждения актуальных вопросов.

Технология. Проект представляет собой создание сайта, на котором родители, имеющие детей со схожими проблемами, могут общаться между собой, а также с опытными специалистами.

На сайте предусмотрено:

1. Размещение информации и рекомендуемой литературы по разным вопросам воспитания, развития и социальной адаптации детей с ОВЗ.
2. Помощь специалистов (мини-лекции, вопросы к специалисту, личные встречи).
3. Проведение социологических опросов по проблеме воспитания, развития и социальной адаптации детей с ОВЗ.
4. Демонстрация актуальных мотивирующих видеосюжетов.
5. Организация и проведение виртуальных выставок творческих работ и достижений детей с ОВЗ.
6. Размещение разработанных специалистами разного профиля рекомендаций по работе с детьми с ОВЗ памяток, брошюр, методических пособий.
7. Создание форума, на котором родители, имеющие детей со схожими проблемами, могут общаться между собой, а также с опытными специалистами.
8. Размещение ссылок на социальные сети, в которых активно ведется работа по психолого-педагогическому просвещению родителей.

Этапы реализации проекта:

1. Подготовительный (диагностический):

- Изучение общественного мнения по проблеме психолого-педагогического просвещения родителей детей с ОВЗ.
- Проведение диагностики уровня родительской культуры и социально-педагогической компетентности.

2. Организационный:

- Создание творческой группы проекта и распределение в ней функций.
- Создание сайта.
- Создание группы в социальных сетях.
- Привлечение к организации психолого-педагогического просвещения специалистов разного профиля: педагог-психолог, социальный педагог, врачи-специалисты и др.
- Определение и утверждение основных направлений работы.

3. Информационно – методический:

- Работа в творческой группе по сбору и обработке информационного материала.

- Разработка плана проводимых материалов.

4. Организационно – технологический:

- Согласование и уточнение даты и времени проведения мероприятий.

5. Исполнительский:

- Организация работы сайта.

- Проведение мероприятий (мини-лекций, консультаций, опросов, выставок и т.д.) по графику утвержденного плана работы.

6. Аналитический:

- Осуществление обратной связи (проведение опросов о качестве предоставляемой помощи)

- Размещение на сайте отчетов о проделанной работе.

Ожидаемые результаты реализации проекта:

1. Получение родителями квалифицированной психолого-педагогической помощи по воспитанию и развитию ребенка с ОВЗ.

2. Поддержание у родителей интереса к обеспечению полноценного развития ребенка, желание и умение видеть маленькие, но важные для ребенка, достижения.

3. Улучшение отношения родителей и детей.

4. Повышение активности родителей в вопросах сотрудничества со специалистами.

Проект предполагается сделать долгосрочным. Помощь родителям может быть оказана на любом этапе выявления проблемы (постановка диагноза, определение ребенка в дошкольное учреждение или школу и т.д.). Особенно важно уделять внимание семьям, впервые обратившимся за помощью, включать их в уже созданные группы по обсуждению острых вопросов воспитания и адаптации детей с ОВЗ.

Необходимое оборудование – компьютеры доступ в Интернет.

Преимуществами разработанного нами проекта являются: доступность для всех семей с ОВЗ, независимо от места проживания и материального обеспечения; учет отношения родителей к имеющимся у ребенка нарушениям развития, не только информирование об особенностях детей, но и мотивирование родителей к дополнительным усилиям по адаптации и воспитанию ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Старшинова А.В. Социальная работа в детском реабилитационном центре. – Екатеринбург: изд-во «Бонум», 1999. – 120 с.

2. Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И., Ялпаева Н.В. Основы коррекционной педагогики. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. - 272 с.

3. Специальная педагогика / Под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Изд. центр «Академия», 2007.

4. Специальная психология / Под ред. В.И. Лубовского. - М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 464 с.

5. Шалова С.Ю., Меньшикова Т.И., Дмитриева А.А. Изучение готовности младших школьников с ОВЗ к совместной трудовой деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т.8 №3 (28) С.192-195

6. Поленова С.В., Шалова С.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение приемных семей, имеющих детей с ОВЗ // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи: Материалы III-й Региональной научно-практической конференции. - Таганрог, 2019.

DEVELOPMENT OF THE PROJECT ON SOCIAL PEDAGOGICALLY MAINTENANCE OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF SENIORS

© 2020

T.I. Menshikova, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the chair «Psychology»
*Rostov State University of Economics, branch in Taganrog, Taganrog (Russia),
tatymenshi@yandex.ru*
E.M. Ushenina, student
*Rostov State University of Economics, branch in Taganrog, Taganrog (Russia),
liza.sstar@mail.ru*

УДК 796

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК КУЛЬТУРНАЯ ФОРМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИННОВАЦИИ

© 2020

С.П. Миронова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания
*ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический
университет», Екатеринбург (Россия), nikanm@mail.ru*

Преобладание инновационного способа развития является важной характеристикой нашего времени. Специалист в области социологии организаций М. Крозье отмечал, что в современном обществе идет конкурентная борьба не за обладание ресурсами и материальными ценностями, а за способность к нововведениям.

Термин «инновация» происходит от латинского *innovatis* (*in* – в, *novus* – новый) и в переводе означает «обновление, новинка, изменение».

В «Социологическом словаре» инновация трактуется как изменение привычного образа жизни и образа мыслей, более высокий уровень неопределенности и риска, а, следовательно, предпринимательства и творчества [1].

На международном уровне принято определение инновации как конечного результата инновационной деятельности, получившего воплощение в виде нового или усовершенствованного продукта, внедренного на рынке, нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности, либо нового подхода к социальным услугам [2, с. 32]. Инновация – это нововведение, порождающее процесс динамического развития.

Педагогическая инноватика – направление педагогической науки, изучающий процесс обновления педагогической деятельности, его принципы, закономерности, методы и средства [3, с. 122]. Критериями инновационной педагогической деятельности в науке являются новизна, самостоятельность теории и нестандартные открытия в практике.

Внедрение в практику передового педагогического опыта считается инновациями в сфере образования. Педагогическая инновация включает в себя целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду новшества [4], совершенствующие составляющие отдельных компонентов и образовательной системы в целом. Кроме того, это процесс освоения новшества (новые средства, методы, методики, технологии, программы), а также поиск идеальных методик и программ, их внедрение в образовательный процесс и творческое переосмысление [5].

Инновационные технологии в образовании дают возможность координировать и

корректировать процесс обучения, повышать его результативность. Технологизация образования, владение современными информационными технологиями, развивающий характер учебно-методического обеспечения, направленный на повышение эффективности обучения, изучение и внедрение инновационных компетенций, проектная деятельность преподавателя – все это включает в себя инновационная педагогическая деятельность.

Целью инновационной деятельности преподавателя на основе использования новейших достижений науки и практики является преобразование личностных качеств обучающегося, развитие у него мотивации к учебной деятельности, самостоятельности, умение разбираться в получаемой информации, формирование творческого мышления, эффективная результативность за счет максимального раскрытия его природных способностей

Владение преподавателем вуза инновационной проектной деятельностью является критерием его творческого потенциала и уровнем его участия в обновлении образовательного процесса, что является наиважнейшей задачей инновационного образования. Проект можно расценивать как наилучший способ разработки и осуществления инновационных решений, а проектную деятельность преподавателя, предполагающую прогнозирование (разновидность научного предвидения, специальное исследование перспектив какого-либо явления, вероятностное научное суждение о возможных состояниях явления в будущем); консультирование (вид деятельности, связанный с выявлением, детализацией, разработкой и установлением системы социальных связей); моделирование (метод исследования объектов различной природы на их аналогах – моделях), можно считать одним из важнейших условий педагогических инноваций и инновационных технологий [6, с. 15-16].

К серьезным изменениям в обществе, в конечном счете, могут привести такие технологии и способы влияния на человека, которые делают возможным равновесие между социальными и индивидуальными потребностями, приводят в действие механизм саморазвития и самосовершенствования, развивают стремление индивида к самореализации, к участию в инновационных процессах, приводящих к изменению общества. Сегодня образование ориентируется на создание таких технологий.

Универсальным средством развития человека можно считать проектную деятельность как особую форму творчества. Интерес личности к самореализации, а также проектная сущность любой игровой деятельности способствуют применению метода проекта в педагогических целях при работе с обучающимися любого возраста. Для взрослого человека проектная деятельность может стать эффективным средством профессионально-личностного развития, самосовершенствования [7].

Проектный тип культуры становится ведущим на современном этапе развития общества, который отличается, прежде всего, мобильностью и неустойчивостью, так как является одним из культурных механизмов изменения жизни. Проектная деятельность объединяет технократический и гуманитарный, исследовательский и прогностический, информационно-образовательный и социально-преобразовательный потенциал. Это позволяет некоторым авторам говорить о провозглашении проектной культуры в качестве основы новой образовательной парадигмы XXI в. [там же].

Важной задачей современной науки является разработка теории и технологии педагогического проектирования, различных аспектов проектной деятельности, которым посвящено большое количество научных исследований (М.В. Булановой-Топорковой, В.Я. Виленского, Т.Н. Гнитецкой, З.С. Жирковой, В.И. Загвязинского, И.А. Колесниковой, А.П. Панфиловой, Е.С. Полат и др.).

С точки зрения современных актуальных положений проектирование – это «...деятельность, под которой понимается в предельно сжатой характеристике промысливание того, что должно быть» [8].

Проектирование – это органичная, естественная для человека деятельность, которая может быть освоена каждым. Ученые отмечают многообразие областей, видов и проблем проектирования в сфере современного образования. Проектирование как особый вид активности основано на природном умении человека мысленно создавать модели будущего и воплощать их в жизнь. Каждый человек может освоить проектирование, как природную, естественную для него деятельность.

Как считают современные ученые, к изменению модели образования приводят постоянные изменения – стремительное устаревание научных знаний, а также необходимость ориентации в потоке все возрастающей информации. Современное образование из социально пассивного стремительно превращается в динамичное, направленное на воспитание практических универсальных компетенций. Результатом образования считается способность человека активно действовать в различных ситуациях, а не только сумма полученных им знаний.

Умение адаптироваться к изменяющимся условиям жизни постиндустриального общества, реальные потребности рынка труда, все это привело к тому, что компетентностная модель современного образования стала ориентироваться не на процесс, а на конечный результат с применением новых образовательных технологий. Сущность проектной деятельности как новой образовательной технологии собственно и состоит в направленности на определенный конкретный результат.

Метод проектов – это способ достижения цели через детальную разработку проблемы (технологии), имеющей реальное завершение в виде прагматической направленности на результат, который можно увидеть, осмыслить, применить в практической деятельности [7]. Такой конечный результат можно достичь, воспитывая стремление самостоятельно думать, находить проблемы и решать их, использовать знания из разных областей науки, прогнозировать результаты и моделировать возможные последствия разных вариантов решения, устанавливать причинно-следственные связи между явлениями.

Как уже указывалось выше, проектная деятельность предполагает прогнозирование, моделирование, конструирование.

Прогнозирование – разновидность научного предвидения, специальное исследование перспектив какого-либо явления, вероятностное научное суждение о возможных состояниях явления в будущем; моделирование – метод исследования объектов различной природы на их аналогах (моделях); конструирование – вид деятельности, связанный с выявлением, детализацией, разработкой и установлением системы социальных связей [7, с. 155].

Проектирование и прогнозирование имеют общую цель и ориентируются на конечный результат, при проектировании исследовательская деятельность выступает основой для выявления новых источников прогнозирования, а прогнозирование как мыслительный процесс используется в проектировании для формирования обоснованного суждения о перспективах объекта или явления в будущем [там же].

Инновационную проектную деятельность можно рассматривать как средство изменения педагогической действительности и обеспечения личностного роста преподавателя. Являясь, фактически, критерием его творческого потенциала, проектная деятельность преподавателя вуза становится признаком вовлеченности в изменение,

развитие и модернизацию образовательного процесса. При этом готовые разработанные проекты можно считать наилучшим средством создания, исследования и реализации инновационных решений в образовании.

Педагогическое проектирование можно также рассматривать в качестве:

- специфического вида деятельности, направленного на создание проекта как особого вида продукта;
- научно-практического метода изучения и преобразования действительности практико-ориентированной науки;
- формы порождения инноваций, характерной для технологической культуры;
- определенной управленческой процедуры;
- отдельной технологии обучения;
- средства обучения [там же].

Таким образом, если мы рассматриваем педагогическое проектирование в качестве источника новых знаний, то можно говорить и об изменении места преподавателя при реализации метода проектов в образовательном процессе: он становится координатором познавательной деятельности обучающихся, а умение пользоваться методом проектов – показатель его высокой квалификации и новаторства его методики обучения.

Инновационную технологию педагогического проектирования, метод проектов можно трактовать как современный активный способ обучения, форму стимуляции обучения, которую можно сопоставить с другими методами (исследовательским, эвристическим, лабораторным). Поэтому технологию педагогического проектирования, помогающую предвидеть стремительно изменяющиеся условия жизни человека постиндустриального общества, можно отнести к современным технологиям XXI в.

Виды педагогического проектирования. Ученые относят проектирование в области педагогики к социальной сфере. Г.П. Щедровицкий выделяет два разных в стратегическом плане вида педагогического проектирования: адаптацию к социальной среде и ее условиям как ответ на социальные вызовы образованию и преобразование среды в соответствии с собственными ценностями, целями, убеждениями.

В работах В.И. Слободчикова рассматриваются два типа проектирования: психолого-педагогическое проектирование образовательных процессов и социально-педагогическое проектирование образовательных институтов и образовательной среды.

По мнению И.А. Колесниковой, которая продолжает мысль В.И. Слободчикова, в современной образовательной практике активно развиваются три основных вида проектирования, различающихся по объекту преобразования, целевой направленности и результату [7]:

- социально-педагогическое проектирование, направленное на изменение социальной среды или решение социальных проблем педагогическими средствами;
- психолого-педагогическое проектирование, целью которого становится преобразование человека и межличностных отношений в рамках образовательных процессов;
- образовательное проектирование, ориентированное на качество образования и инновационные изменения образовательных систем и институтов.

Таким образом, проектную деятельность можно рассматривать как новую образовательную технологию, предмет которой заключается в достижении определенного результата, который можно наблюдать, осознать, использовать в современной практической деятельности.

Современное образование функционирует в условиях технологического режима, что

указывает не только на применение компетентного подхода к технологиям обучения и использование в учебном процессе информационно-компьютерных технологий, но и проектирование средств и процедур оценивания учебной деятельности и результатов обучения. Это становится возможным, так как заранее рассчитываются цели и результаты обучения, а при работе в технологическом режиме обеспечивается проектируемость образовательного процесса, что обеспечивает его управляемость.

Применение проектной деятельности в системе образования особенно активизировалось во второй половине 1990-х гг. в связи с развитием идей стандартизации образования (эти идеи нашли отражение в работах В.П. Беспалько). Проектирование стало трактоваться как культурная форма образовательных инноваций (Н.Г. Алексеев, Ю.В. Громыко, В.А. Никитин, В.В. Рубцов), как деятельность нетрадиционного характера (В.Е. Радионов и др.). Можно предположить, что по мере развития общества проектирование будет охватывать все большее образовательное пространство, характеризуя образовательную идеологию в целом.

Учитывая вышесказанное, можно отметить, что актуальность исследования педагогического проектирования вытекает из особенностей современных тенденций развития высшего профессионального образования, обуславливающих необходимость подготовки конкурентоспособного, профессионально компетентного специалиста, соответствующего требованиям современной социальной, культурной, образовательной и информационной среды. Решение этих задач детерминировано не только необходимостью модернизации процесса обучения, но и, в первую очередь, инновационными преобразованиями, связанными с использованием в образовании современных образовательных технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Социологический словарь / сост. А.Н. Елсуков, К.В. Шульга. 2-е изд., перераб. и доп. Минск: Университетское, 1991. 528 с.
2. Агарков С.А. Инновационный менеджмент и государственная инновационная политика: учебное пособие / С.А. Агарков, Е.С. Кузнецова, М.О. Грязнова. Москва: Академия естествознания, 2011. 143 с.
3. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Мижериков; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. Москва: Сфера, 2004. 439 с.
4. Глоссарий ФОП «Российское образование» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.edu.ru/index.php?op=word&page_id=50&wid=124.
5. Слостенин В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. 7-е изд., стер. Москва: Академия, 2007. 576 с.
6. Педагогическое проектирование физкультурно-спортивной деятельности [Электронный ресурс]: учебное пособие / С.П. Миронова [и др.]. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. 147 с. Режим доступа: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0645-7>.
7. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учебное пособие для высших учебных заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. В.А. Слостенина, И. А. Колесниковой. 2-е изд., стер. Москва: Академия, 2007. 288 с.
8. Алексеев Н.Г. Проектирование [Электронный ресурс] // Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. Москва, 1995. Вып. 1. Режим доступа: <http://www.values-edu.ru/wp-content/uploads/2011/04/thesaurus-1995-01.pdf>.

DESIGN AS A CULTURAL FORM OF EDUCATIONAL INNOVATION

© 2020

S.P. Mironova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of physical education

Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg (Russia) nikanm@mail.ru

УДК 378

СОЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОБЩЕСТВЕННОЕ ЯВЛЕНИЕ И ИНСТРУМЕНТ ИННОВАТИКИ

© 2020

С.П. Миронова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург (Россия), *nikanm@mail.ru*

Современное образование направлено на внедрение таких технологий и методов воздействия на личность обучающегося, которые делают возможным баланс между социальными и индивидуальными потребностями. Социальные технологии обеспечивают процесс самообразования и саморазвития человека, его стремление к участию в инновационных процессах, приводящих к изменению общества. Инновационными процессами в системе образования называют управляемые процессы создания, восприятия, оценки, освоения и применения педагогических новшеств [1].

Инновационные процессы, происходящие в высшем образовании, направлены на формирование у обучающихся таких личностных качеств, как гражданственность, ответственность и толерантность. Поэтому, целью высшего образования является не только формирование компетенций в области социальной профессиональной деятельности, но и готовность к социальной мобильности и востребованности на рынке труда.

Инновационная деятельность преподавателя, по сравнению с традиционной системой образования, направлена на изменение личности обучающегося за счет максимального раскрытия его природных способностей [2, 3]. Преподаватель, применяя достижения современной науки, развивает у студентов навыки самостоятельно ориентироваться в получаемой информации, формирует творческое мышление.

В 1990-е гг. в программе ЮНЕСКО были сформулированы образовательные ориентиры, главным из которых признана направленность на активное освоение ситуации социальных перемен, а основными типами современного образования названы поддерживающее обучение и инновационное обучение.

Поддерживающее обучение нацелено на сохранение и воспроизводство существующей культуры, социального опыта.

Инновационное обучение предполагает внесение изменений в существующую культуру, социальную среду.

Повышение образовательной культуры и профессиональной компетентности происходит по следующим направлениям [4]:

- развитие творческих способностей для решения проблемных задач, креативный подход к ним;
- формирование навыков самоорганизации, облегчающих адаптацию к изменяющимся условиям рынка;

- систематическое углубление знаний, повышение компетентности;
- выработка умений, необходимых для создания эффективных партнерских отношений.

Процесс технологизации современного общества, деятельности современного человека, развития и функционирования общества и всего социального пространства, по мнению ученых Н.С. Данакина, А.К. Зайцева, В.И. Курбатова, О.В. Курбатовой актуализируют вопрос определения сущности социальных технологий как общественного явления. От социальных технологий, под которыми понимают разработку методов и методик результативного, рационального и целенаправленного социального воздействия, зависит эффективность работы, в том числе, и преподавателя [там же].

Одной из задач социальных технологий является необходимость учета всех возможных последствий изменения объекта после целенаправленного воздействия на него [там же]. Социальные технологии призваны решать проблемы с позиций принципа целостности представлений о самом социальном субъекте, который в системе социальных отношений рассматривается как субъект активности и деятельности, ориентированный на достижение каких-то целей.

К сожалению, однозначного понимания термина «социальная технология» в науке до сих пор нет. Н. Стефанов определяет ее как деятельность, в результате которой достигается поставленная цель и измеряется объект деятельности [5]. М. Марков – как способ реализации конкретного сложного процесса путем расчленения его на систему исследовательских взаимосвязанных процедур и операций, которые выполняются однозначно [6]. В.А. Иванов представляет социальные технологии в виде совокупности операций, процедур социального воздействия на пути получения оптимального результата (укрепление социальной организации, улучшение условий жизни людей, предотвращение конфликта и др.). Или называет так инновационную систему методов выявления и использования скрытых потенциалов социальной системы, получения оптимального социального результата при наименьших управленческих издержках [7].

Л.В. Сафонова обобщает понятие «социальная технология» и подчеркивает тот факт, что в научной литературе оно представлено в нескольких основных значениях [8]:

- совокупность способов, методов, средств, приемов организации человеческой деятельности с целью воздействия на социальные процессы и социальные системы;
- описание способов, методов, средств, приемов организации человеческой деятельности;
- область знания, рассматривающая вопросы создания, использования, распространения соответствующих методов и процедур образовательной деятельности;
- деятельность по целенаправленному преобразованию социальных субъектов.

Социальная технология имеет две формы: проект и деятельность, организованную в соответствии с этим проектом.

Социальная технология как общественное явление, представляет собой совокупность средств и методов, обеспечивающих эффективное взаимодействие людей, их организованность, удовлетворение общественного интереса, который соответствует требованиям времени. Технологичность данного воздействия связана с такими понятиями, как поэтапность, процедурность, операциональность, что позволяет считать социальные технологии модификацией социального менеджмента.

Социальные технологии включают в себя разработку методов и методик социального воздействия, которые строятся на основе принципов саморегуляции, самонастраивания и самокоррекции. Целенаправленное социальное воздействие предполагает высокую

степень динамичности, обобщенности, адекватности меняющимся условиям и новым нестандартным ситуациям [8].

Комплексный подход к социальным технологиям построен на основе системного анализа, включающего не только изучение проблемы, но и рассмотрение проблемной ситуации.

Таким образом, метод социальных технологий – это открытый поиск социально-культурных проблем и выявление оптимальных, выверенных, операциональных способов их разрешения [там же]. Как явление многоаспектное, комплексное и четко организованное, социальные технологии служат инструментом инноватики и социального творчества, организации и самоорганизации, диагностики, тактики и стратегии развития. Спецификой важнейших социальных технологий можно назвать наличие в их структуре глобальных и региональных, инновационных и рутинных, информационных и интеллектуальных технологий, а также политтехнологий – технологий согласия и разрешения конфликтов [там же].

Социально-психологический тренинг. Одним из методов активного обучения, предметом которых выступает профессиональное общение, наиболее распространенной интерактивной технологией является тренинг, главной задачей которого является формирование и развитие у обучающихся социальных и коммуникативных умений и навыков, а также выработка в процессе тренинга наиболее эффективных способов взаимодействия, коммуникативной компетентности.

Результативность данной технологии основана на моделировании реальных профессиональных ситуаций, что требует от обучающихся активной включенности в процесс общения, а также привлечение их интеллектуального и аналитического потенциала. Тренинг обычно предусматривает столкновение участников с релевантными случаями, возникающими в их реальной профессиональной деятельности, но неразрешимыми с помощью традиционно применяемых техник и тактик поведения [9]. От обучающихся требуется нестандартный подход, пересмотр своего жизненного опыта при решении сложных ситуаций, включающих различные интересы и нравственные позиции. Наиболее важная особенность тренинга заключается в повышении коммуникативной компетентности обучающихся при решении спорных вопросов и выработки эффективного сценария взаимодействия.

Технологии, используемые в современном тренинге, включают стандартный набор методов активного обучения. Для получения знаний в процессе тренинга востребованы информация, мини-лекция, сообщение, книги; для демонстрации – ролевые игры, кейсы и кейс-стади, живые иллюстрации и видеофильмы; для применения – ролевые игры, моделирование, имитационные технологии [9].

Все методы, используемые в тренинговом обучении, специалист по тренингам Д. Ли относит к трем основным направлениям:

- *вербальная коммуникация* (беседы, лекции и обсуждения);
- *представление информации*, демонстрирующей навыки в наглядном виде (презентация, демонстрация и моделирование);
- *практическая отработка необходимых навыков* (составление документов, работа с компьютером, офисная практика).

Одни виды тренингов относятся к числу *социально-психологических*, например, тренинг социальных навыков, прогнозирования поведения, коммуникативный; тренинг развития презентационных навыков и умений, креативности; тренинг выработки стрессоустойчивости; тренинг общения; тренинг ораторского мастерства,

прогнозирования поведения.

Для эффективности тренинга обычно практикуется несколько интерактивных технологий одновременно, что способствует сохранению внимания и работоспособности группы, а также отражает реальные жизненные ситуации, в которых может возникнуть необходимость использования сразу нескольких моделей поведения. Причем для разных учебных целей одинаково действенны и метод моделирования, и метод кейсов с последующей дискуссией и оценкой, и метод ситуационно-ролевой игры или мозгового штурма [там же].

В ходе исследования основных содержательных характеристик современных технологий в сфере образования мы пришли следующим выводам.

Современный преподаватель должен знать как теоретические инновационные подходы к системе обучения, так и практические технологии, которые можно использовать в учебном процессе.

Образовательная практика свидетельствует: сегодня нужно учить, прежде всего, сотрудничеству, коллективному принятию решений, умению учиться, работать в команде, устанавливать контакты и вести переговоры, осуществлять презентацию и самопрезентацию, формировать имидж, перестраиваться в соответствии с изменяющимися требованиями. Следовательно, преподавателю нужно владеть не только базовыми знаниями, умениями и навыками, но и коммуникативными, интерактивными, игровыми и интернет-технологиями.

Современные программы и методики обучения включают в себя разнообразные ситуации, ролевые игры, эксперименты и творческие проективные задачи. Практические задания, построенные на инновационных технологиях, дают возможность обучающимся перейти от пассивного потребления информации к активному участию в процессе познания.

В этой ситуации роль преподавателя меняется. Возрастает роль самих обучаемых, которые участвуют не только в получении знания, но и в его поиске, развитии, трансформации в практические умения и навыки, что способствует сотрудничеству с преподавателем.

Современная система образования должна не только развивать и повышать уровень образованности обучающихся, она должна направлять их самостоятельное развитие, расширять инновационный и креативный потенциал. Решить данные задачи можно, если разумно сочетать традиционные и инновационные интенсивные технологии обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глоссарий ФООП «Российское образование» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.edu.ru/index.php?op=word&page_id=50&wid=124.
2. Инновационная направленность педагогической деятельности // Слостенин В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. 7-е изд., стер. Москва: Академия, 2007. 576 с.
3. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: учебно-методическое пособие: в 2 томах. Москва: Народное образование, 2005. Т. 2. 816 с.
4. Сафонова Л.В. Социальные технологии в сфере сервиса и туризма: учебное пособие для вузов. Москва: Академия, 2007. 128 с.
5. Стефанов Н. Общественные науки и социальная технология: перевод с болгарского. Москва: Прогресс, 1976. 250 с.
6. Марков М. Технология и эффективность социального управления: перевод с

болгарского; под ред. и с предисл. Т.В. Керимовой. Москва: Прогресс, 1982. 267 с.

7. Иванов В.А. Социальные технологии в современном мире. Москва; Нижний Новгород: Изд-во Волго-Вят. акад. гос. службы, 1996. 196 с.

8. Сафонова Л.В. Социальные технологии в сфере сервиса и туризма: учебное пособие для вузов. Москва: Академия, 2007. 128 с.

9. Панфилова А.П. Тренинг педагогического общения: учебное пособие для студентов вузов / А.П. Панфилова. Москва: Академия, 2006. 336 с.

SOCIAL TECHNOLOGIES AS A SOCIAL PHENOMENON AND AN INSTRUMENT OF INNOVATION

© 2020

S.P. Mironova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of physical education

Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg (Russia) nikanm@mail.ru

УДК 377.6

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ КОЛЛЕДЖА

© 2020

Н.А. Остапенко, аспирант кафедры «Педагогика и психология»
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет»,
Пенза (Россия), ostapenkonatalia@yandex.ru

Первый год обучения в колледже является для студентов одним из самых сложных. У студентов возникают затруднения не только в процессе учебной деятельности, но и в построении взаимоотношений с преподавателями и одноклассниками. Они не всегда могут привыкнуть к новым формам и методике лекционно-практических занятий в колледже, к резкой смене содержания и объёма учебного материала. Поэтому именно на первом курсе возникают проблемы в овладении знаниями и трудности в общении с одноклассниками.

Без успешного овладения учебными умениями и навыками, знания особенностей организации учебного процесса в колледже (теоретико-практическая система, самостоятельная работа) невозможно достичь академической успеваемости как одного из важнейших показателей учебной и профессиональной адаптации [1, с. 204].

Содержание деятельности по педагогическому обеспечению адаптации студентов-первокурсников на базе Колледжа Технологического Пензенского государственного технологического университета реализовывалось при помощи организации комплекса мероприятий согласно направлениям педагогического обеспечения адаптации студентов-первокурсников к образовательной среде колледжа, включающей в себя сопровождение учебно-профессиональной и социально-психологической адаптации.

Система мероприятий по каждому направлению дополняла друг друга и была направлена, в целом, на повышение уровня адаптированности студентов-первокурсников к образовательной среде колледжа. Рассмотрим каждое из направлений педагогического обеспечения.

Работа со студентами проводилась в 4 этапа:

1) построение взаимоотношений между психологом и студентами благодаря

созданию ситуации удовлетворенности от успешно выполненного задания;

2) психологическая разгрузка и снижение стресса от учебного процесса с помощью физических упражнений;

3) создание обстановки принятия друг другом (доброжелательности, взаимопонимания, взаимопомощи) благодаря смене ролевых позиций в учебной группе;

4) стимуляция активности студентов в развитии адекватной самооценки, дружеских отношений, творческих способностей и в подавлении аффективных реакций и застенчивости.

5) развитие адекватной самооценки.

Учебный процесс на 1 курсе был организован следующим образом: изучаются дисциплины базового цикла. Это предметы 10-11 классов: математика, русский язык, иностранный язык, литература, история, обществознание, химия, физкультура, информатика, физика. Все предметы изучаются ими за один год, затем они сдают внутренний экзамен по учебным дисциплинам. Со 2 курса начинают изучаться дисциплины обще гуманитарного, социального-экономического, математического, обще естественнонаучного, профессионального циклов и профессиональных модулей.

Преподавание всех общеобразовательных дисциплин трактовалось в контексте будущей профессиональной деятельности студентов. Соответственно, корректировались учебно-методические комплексы этих дисциплин, наполняясь профессионально ориентированным содержанием. Использовался потенциал всех учебных дисциплин общепрофессионального и специального блоков в их профессионально-социализирующем аспекте, что также сопровождалось коррективами в индивидуальных учебно-методических комплексах педагогов.

Программы учебных дисциплин разрабатывались и были нацелены на решение развивающих учебно-профессиональных задач. Эти задачи согласовывались с требованиями ФГОС нового поколения, в соответствии с которыми специалист должен уметь решать задачи по таким видам профессиональной деятельности, как организационно-управленческая, аналитическая, научно-исследовательская, предпринимательская.

На разных уровнях и направлениях подготовки были разработаны новые факультативные дисциплины, акцентированные на профессиональной социализации студентов и отличающиеся практической направленностью, наличием учебно-профессиональных задач и ситуаций.

В связи активным внедрением информационных технологий в образовательный процесс колледжа, в учебном заведении была внедрена система Moodle, которая позволила многим студентам получать дополнительные задания от преподавателей, а также развивать умения и навыки студентов-первокурсников пользования электронными технологиями в аудиторной и внеаудиторной работе. Для практического решения задачи, занятия проводились в компьютерных классах и были направлены на: получение навыков работы с электронными ресурсами, электронными учебниками; совершенствование компьютерных умений и навыков.

Большую роль в формировании компонентов учебной деятельности и развития когнитивных процессов у студентов-первокурсников (памяти, речи, воображения, внимания, мышления), как важнейшего условия успешной учебно-профессиональной адаптации, играет организация и руководство самостоятельной подготовкой по предметам. В рамках педагогического обеспечения учебно-профессиональной адаптации использовались такие виды самостоятельной подготовки как: самостоятельная работа в

часы аудиторных занятий (самостоятельное изучение учебного материала под руководством преподавателя); самостоятельная работа в часы, предусмотренные расписанием учебных занятий (выполнение учебных заданий, подготовка к предстоящим занятиям, участие в научной работе колледжа, самостоятельное изучение нового учебного материала по заданию преподавателя).

Педагогическое обеспечение учебно-профессиональной адаптации на аудиторных занятиях, основывалось на учете личностно-индивидуальных особенностях, а также выявленных факторах, вызывающих трудности адаптации студентов-первокурсников.

Организация самостоятельной работы основывалась на принципах системности, плановости, активности и целеустремленности. Планирование рассчитывалось на весь первый курс и полугодие и предусматривает подготовку к различным видам текущего контроля, промежуточной аттестации, сдаче зачетов и экзаменов.

Одним из условий повышения эффективности самостоятельной работы и повышения академической успеваемости, как одного из показателей учебно-профессиональной адаптированности, является формирование у студентов-первокурсников навыков самостоятельной работы с литературой.

Умение работать с литературой было представлено следующими компонентами: самостоятельное деление текста на части и выделение в них главного, нахождение в тексте ответов на вопросы, сформулированные преподавателем или вопросами для самоконтроля, работа с каталогом электронной библиотеки, высказывание своей точки зрения.

Особое внимание, для повышения учебно-профессиональной адаптированности, уделялось вовлечению студентов-первокурсников в научную работу колледжа, как одной из разновидностей самостоятельной работы. Научная работа проводилась преподавателями совместно со студентами и реализовывалась в проведении олимпиад, предметных недель, организации конкурсов профессионального мастерства и мастер-классов.

Одновременно с организацией педагогического обеспечения учебно-профессиональной адаптации проводились мероприятия по сопровождению социально-психологической адаптации студентов-первокурсников к образовательной среде колледжа.

В связи с этим, мероприятия, проводимые специалистами психолого-педагогической службы колледжа, были направлены на: принятие новой социальной роли «студент первого курса» и овладение предписаниями ролевого поведения, достижение ощущения уверенности, спокойствия и уравновешенности, удобства в новых условиях, установления адекватных взаимоотношений с новым социальным окружением (педагогами, студентами, тьюторами). Для практической реализации целей педагогического обеспечения социально-психологической адаптации студентов-первокурсников применялись тренинговые занятия, направленные на получение определённых знаний, умений и навыков [2]. В рамках тренинговых занятий решались следующие задачи:

1. Сплочение студентов-первокурсников в группе как важнейшее условие установления адекватных связей с новым социальным окружением.
2. Развитие группы умений, навыков, установок, необходимых для успешного общения, преодоление психологических барьеров при общении для установления адекватных связей с новым социальным окружением.

3. Формирование профессионального самосознания, налаживания межличностных отношений в процессе изменения реакций и стереотипов поведения в целях овладения и принятие новой социальной роли «студент первого курса».

4. Развитие адаптационных способностей личности обучающихся [3].

В рамках педагогического обеспечения социально-психологической адаптации со студентами-первокурсниками проводились тренинги коммуникативных умений, групповой сплоченности, тренинг конструктивного решения конфликтов.

Так, тренинг коммуникативных умений направлен на развитие умений, навыков, установок, необходимых для межличностного общения и взаимодействия. [4, с. 38]

Актуальным для решения задач педагогического обеспечения является и проведение тренинговых занятий, направленных на обучение конструктивному решению конфликтов. Целью является получение опыта выхода из конфликтных ситуаций. В процессе тренинговых занятий студенты- первокурсники обучались методам нахождения решения в конфликтных ситуациях, получали навык объективного оценивания конфликтной ситуации, а также умения снятия конфликтности в личностно-эмоциональной сфере.

Кроме того, целесообразно применение ряда приемов, которые позволили осуществить позитивное формирование социально-психологической адаптации студентов в группе сверстников.

Во-первых, приемы, способствующие упражнению в нравственных поступках и накоплению социально ценного, положительного жизненного опыта:

- организация успехов в учении (заключается в организации помощи студенту);
- организация успеха в учебной деятельности;
- вовлечение в интересную деятельность (проведение «веревочных курсов», что приводит к перевесу положительных эмоций личности над отрицательными);
- моральная поддержка и укрепление веры в свои силы;

Во-вторых, приемы, которые строятся на понимании интересов и чувств студентов.

В-третьих, приемы, содействующие улучшению взаимоотношений между педагогом и студентом:

- проявление доброты, внимания, заботы;
- поощрение - одобрение, похвала, награда (высказывание положительного мнения о студентах или предоставление им определенных благ [6, с. 888].

Широкое применение получили ролевые игры, предполагающие ролевое проигрывание ситуаций, которые создавали или могут создавать определенные сложности для иностранных курсантов-первокурсников.

Особое внимание уделялось организации и проведению ролевых игр, в рамках тренинга конструктивного решения конфликтов, демонстрирующие разные способы совладания и управления стрессом.

В ходе тренинговых занятий для развития группы умений, навыков, необходимых для успешного общения, а также преодоления психологических барьеров при общении как условие успешной социально-психологической адаптации, широко использовались психогимнастические упражнения. Применение данного метода направлено на изменение состояния как отдельных участников, так и всей группы в целом. Так для развития способности активного слушания, расширение опыта психологического анализа вербальной информации в ситуации межличностного общения и взаимодействия использовалось упражнение «Выслушивание».

В процессе его применения студенты-первокурсники познакомились с приемами активного слушания. Обучающимся были предложены следующие практические приемы:

создать сознательную установку заинтересоваться сказанным; составить суждения не о человеке, а о сказанном; не спешить с оценкой услышанного; слушайте аналитически.

Дальнейшие упражнения для развития вербального общения были направлены на формирование установки на самодиагностику и рефлексивное коммуникативное поведение: «Захват инициативы в диалоге», «Выступление», «Веселая история», «Перефразирование стихотворения», «Конверт откровений».

Таким образом, помощь студентам должна быть направлена на устранение, нивелирование личностных недостатков; преодоление отсутствия интереса к ведущей деятельности; развитие активности в других видах деятельности. Комплекс мероприятий, проведенный в ходе реализации модели педагогического обеспечения адаптации студентов-первокурсников к образовательной среде колледжа был направлен на повышение уровня адаптированности студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Меренкова Н. Традиции учебного заведения в развитии коллектива и личности в начальном профессиональном образовании // Народное образование. 2006. № 2. С. 202.
2. Воскресенко О.А. Тренинговые занятия как эффективная форма развития адаптационных способностей обучающихся в вузах // Вестник новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2010. № 58. С. 4-7.
3. Воскресенко О.А. Модель формирования социальной адаптивности будущих педагогов // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2013. № 2. С. 186-195.
4. Поваляева М.А. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов. Ростов н/Д: Феникс, 2002. 352 с.
5. Селевко Г. Освоение технологического саморазвития личности // Народное образование. 2005. № 1. С. 181.
6. Юденкова И.В., Бежаева Д.Н. К вопросу об адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза // Молодой ученый. 2015. № 22 (102). С. 887-891.

PEDAGOGICAL SUPPORT OF SUCCESSFUL ADAPTATION OF STUDENTS TO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE COLLEGE

© 2020

N.A. Ostapenko, post-graduate student of the Department of Pedagogy and psychology»
Penza state technological University, Penza (Russia), ostapenckonatalia@yandex.ru

УДК 37.01

УЧЕБНЫЙ ПОРТАЛ ИНСТИТУТА ЭКОНОМИКИ И ФИНАНСОВ РУТ (МИИТ)

© 2020

А.В. Пауткина, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Физика»
ФАБОУ ВО «Российский университет транспорта», Москва (Россия),
pautkinaannav@mail.ru

И.И. Соколова, кандидат экономических наук, доцент кафедры «Экономическая информатика»
ФАБОУ ВО «Российский университет транспорта», Москва (Россия)

В настоящее время востребованность дистанционных технологий выросла. Речь идет не о резком скачке в связи с вынужденной самоизоляцией большого количества людей. Интерес к новым возможностям получить основное или дополнительное образование не как очное появилось десятилетия назад, что определили экономические, и социально-психологические причины.

Институт Экономики и финансов РУТ (МИИТ) (ИЭФ) предоставляет такую возможность всем желающим. На Учебном портале ИЭФ расположен ресурс для обучения с применением дистанционных образовательных технологий (ДОТ) по следующим уровням:

Высшее образование (ВО);

Повышение квалификации;

Магистр делового администрирования (МВА).

Дистанционное образование – прекрасный выбор, если Вы:

Стремитесь к карьерному росту;

Хотите реализовать себя в новом направлении деятельности и получить новые знания без отрыва от производства;

Находитесь в декретном отпуске по уходу за ребенком и не хотите прерывать процесс обучения;

Не в состоянии обучаться традиционно очно по состоянию здоровья или иным жизненным обстоятельствам;

Планируете получить степень бакалавра или магистра, пройдя обучение по европейским стандартам;

Находитесь далеко от образовательных центров на территории РФ, в СНГ или дальнем зарубежье, но хотите получить образование в московском институте, не приезжая в головной ВУЗ.

ДОТ в Законе об образовании РФ имеет официальное название: «обучением с применением дистанционных образовательных технологий». Важно понимать, что дистанционное обучение - это технология организации обучения, которая может применяться при любой из существующих форм (очной, очно-заочной и заочной). А сегодняшняя практика показала, что может и стать временной заменой очной формы обучения.

ДОТ позволяет учиться, не отрываясь от работы или бизнеса, успешно подниматься по ступеням карьеры. Все, что нужно для этого — это Интернет. Новейшие телекоммуникационные технологии позволяют комфортно и эффективно обучаться в любом месте, в любое удобное время: 24 часа в сутки, 7 дней в неделю, 365 дней в году.

Институт экономики и финансов широко использует в учебном процессе современные инновационные образовательные технологии, является пионером по

внедрению дистанционных форм обучения. Качество обучения позволяют реализовать такие педагогические приемы, как видеолекции, вебинары, виртуальные лаборатории, кейсы. Для проведения занятий имеется всё необходимое техническое, программное, технологическое, организационное и кадровое обеспечение.

За годы проведения дистанционного обучения в ИЭФ накоплен большой опыт в использовании данной технологии и каждый студент обеспечен достойным образованием и, получив образование, оказывается конкурентноспособным на рынке труда.

Профессиональная переподготовка

Профессиональная переподготовка - форма дополнительного образования в соответствии с профессиональными стандартами, которая дает возможность лицам, получившим высшее или среднее профессиональное образование, за относительно непродолжительное время получить новую востребованную рынком труда профессию.

Цель профессиональной переподготовки - получение дополнительных знаний, умений и навыков, необходимых для нового вида профессиональной деятельности.

Преимуществами профессиональной переподготовки являются:

Полностью дистанционная форма проведения занятий (электронные курсы, вебинары, онлайн консультации, практические занятия на портале);

Предоставляется возможность обучения по гибкому графику;

Отсутствие общеобразовательных предметов;

Максимально представлены циклы специальных дисциплин;

Обучение осуществляется на основе установленных, квалифицированных требований к конкретным профессиям и должностям в соответствии с профессиональными стандартами;

Дополнительное профессиональное образование (переподготовка) позволяет в сжатые сроки (от 3 до 5 месяцев) и с минимальными затратами получить новые знания и навыки для карьерного роста.

По окончании обучения выдается диплом установленного государством образца и присуждается квалификация.

Корпоративное обучение

Новый закон об образовании в РФ отводит особое место внедрению дистанционных образовательных технологий и бесшовному взаимодействию университетов и компаний при подготовке бакалавров и магистров как эффективному средству реализации практико-ориентированного обучения.

Преимущества корпоративного обучения:

Мотивация сотрудников к обучению, устойчивая привязка к потребностям компании;

Обучение на основе корпоративных компетенций с учётом специфики работы в компании;

Планирование и построение карьеры сотрудников на длительный период;

Контроль за обучением со стороны руководства компании.

Программы обучения

Бакалавриат:

Экономика предприятий и организаций; Налоги и налогообложение;

Бухгалтерский учет, анализ и аудит; Экономическая аналитика и маркетинг; Кадровая безопасность;

Бизнес-информатика; Информационные системы в бизнесе; Управление технологическими инновациями

Магистратура:

Экономика организаций и отраслевых комплексов; Экономика труда
Бухгалтерский учет, анализ и аудит; Международная экономика и бизнес
Финансовая экономика
Экономика инноваций и конкурентоспособность ВСМ
Финансовый учет и налоговый аудит
Современное банковское дело
Антикризисное управление
Маркетинг и управление цепями поставок
Корпоративное управление
Управление стоимостью и девелопмент в инвестиционно-строительном комплексе
Управление инфраструктурными объектами
Управление имущественным комплексом
Стратегическое управление персоналом
Приглашаем познакомиться с нашими возможностями:ief07@bk.ru, +7(499)653-55-16

TRAINING PORTAL OF INSTITUTE OF ECONOMICS AND FINANCES RUT (МИТ)

© 2020

A.V. Pautkina, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor
of the department «Physics»

Russian University of Transport, Moscow (Russia), pautkinaannav@mail.ru

I.I. Sokolova, PhD in Economics, associate professor of the department «Physics» «Economic
Informatics»

Russian University of Transport, Moscow (Russia)

УДК 378

РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННОГО КЛАСТЕРА КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

© 2020

О.Б. Пирожкова, кандидат педагогических наук,
начальник научно-исследовательского отдела

ГБОУ ИРО Краснодарского края, Краснодар (Россия), pirogkova_ob@mail.ru

И.С. Бубнова, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной
психологии и социологии управления

*ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», Краснодар (Россия),
irinaz-bubnova@yandex.ru*

В настоящее время в связи с повышенной динамичностью образовательной среды актуальное звучание приобретает феномен профессионального развития педагога, у которого на протяжении жизненного пути должны произойти значительные психолого-педагогические изменения: изменение профессионального сознания, ценностей и мотивации, мобилизующих педагога на непрерывное повышение уровня своей компетентности; расширение его функционала в соответствии с текущими задачами образования [5].

Инициированное на федеральном уровне проектное управление модернизацией образования, изменение запросов к системе образования поставило задачу ее становления

как системы, развивающейся в опережающем режиме [3]. В соответствии с такими мегатрендами образования как его глобализация, интернационализация, интеграция, информатизация (информационный вызов), регионализация, диверсификация, стандартизация и обеспечение равных возможностей образования, система профессиональной подготовки педагога ориентирована на глобальную цель - совершенствование качества образования, достижение которой возможно при успешности таких локальных целедостижений, как профессионально-личностное развитие педагога [8], профессионально-личностное развитие обучающегося, повышение конкурентоспособности образовательной организации [9].

Компетентностная парадигма, тесно связывающая функции педагога, его знания, умения и навыки, акцентирует способности и готовность педагога к выполнению профессиональных должностных обязанностей, что явно прослеживается в профессиональных стандартах. Так, ряд авторов, подчеркивая стремительное обновление научных знаний, отмечают, что предметное содержание школьных дисциплин меняется в среднем на 5% ежегодно, при этом их полное обновление должно происходить за 20 лет, а профессиональные педагогические знания обновляются в 4 раза быстрее [5].

Опыт педагогической деятельности обладает реальным познавательным содержанием, способствуя принятию оптимальных (по различным факторам) педагогических решений и формируя стиль педагогической деятельности. Важно и то, что каков бы не был опыт педагогической деятельности, всегда высока вероятность возникновения новых педагогических ситуаций (как совокупности многих факторов образовательного процесса), требующих инновационных решений, подходов, специальных средств обучения или коммуникаций.

Системные стратегии в области образования, реализуемые в Краснодарском крае, обусловлены методологическими подходами, положенными в основу национального проекта «Образование», государственной программы Краснодарского края «Развитие образования» [2]. Данные стратегии определяют механизмы, способствующие появлению поступательных образовательных эффектов, ведущая роль в достижении которых отводится учителю [4].

Система общего образования Краснодарского края включает 1216 общеобразовательных организаций, в которых обучается 662,2 тыс. школьников. Из этого количества школ 825 организаций – школы в сельской местности с численностью обучающихся 280,0 тыс. человек. Численность педагогов составляет 35 305 тыс.; 125 из них имеют учёную степень кандидата и доктора наук, 17 757 – высшую и первую квалификационную категорию. Молодые педагоги в возрасте до 35 лет составляют 24 % от общей численности учителей. Ежегодно на базе ГБОУ «Институт развития образования» Краснодарского края проходят повышение квалификации более 20 000 человек, что в среднем составляет более 53 % от числа педагогов и руководителей образовательных организаций.

В настоящее время в социуме выработано понимание единой системы непрерывного образования как комплекса государственных и иных образовательных учреждений, обеспечивающих организационное и содержательное единство и преемственную взаимосвязь всех звеньев образования, координацию и совместное решение задач, в том числе и в области профессиональной подготовки человека. В связи с повышенной динамичностью образовательной среды актуальное звучание приобретает феномен непрерывного педагогического образования: каждому учителю необходимо совершенствовать своё образование в течение всей жизни.

Концепция непрерывного педагогического образования, принятая в 2016 году в Краснодарском крае, акцентировала внимание института развития образования, как ведущего субъекта на рынке образовательных услуг поствузовского педагогического образования, на реализации идеи непрерывного образования учителя на основе таких подходов, как равенство возможностей (доступа к образованию), учет разнообразных способностей и образовательных потребностей педагогов, диверсифицированное содержание обучения, представление гибких учебных планов и программ, выбор разных уровней получаемого образования (повышения квалификации и профессиональной переподготовки).

С 2015 года в региональном институте развития образования апробируется накопительная система повышения квалификации учителей истории, основ православной культуры и учителей технологии, представляющая собой освоение дополнительных профессиональных программ по индивидуальным образовательным маршрутам в условиях курсов повышения квалификации, а также практико-ориентированных семинаров, мастер-классов, стажировок и других форм интерактивного взаимодействия слушателей в плоскости неформального образования.

Для выстраивания эффективной региональной системы организационно-методического сопровождения роста профессионального мастерства педагогических работников в регионе создана и апробируется информационная платформа на основе личных кабинетов директоров общеобразовательных организаций. В последние годы стало традиционным обучение школьных управленческих команд, что дало новый импульс в обеспечении качества управления и качества образования в целом.

В регионе создано профессиональное экспертное сообщество, включающее свыше 3500 педагогов системы общего образования, которые владеют навыками критериального оценивания в условиях проведения федеральных и региональных оценочных процедур. Кроме того, в крае создано региональное учебно-методическое объединение педагогов, расширяется сеть ассоциаций педагогов: действуют ассоциации директоров школ, молодых педагогов, 8 ассоциацией учителей предметных областей. Несомненным преимуществом региональной системы образования стали разработка и внедрение модели аттестации педагогических работников на основе работы аттестуемых в личных кабинетах электронной автоматизированной системы.

В это же время активно формируется инновационное образовательное поле края, являющееся одним из мощнейших ресурсов развития региональной системы образования и формирования профессиональной компетентности учителя и руководителя школы.

Участие образовательных организаций в краевом образовательном конкурсе «Инновационный поиск» отражает вовлеченность образовательных организаций края в инновационную деятельность. За последние четыре года в конкурсе приняли участие 14170 педагогов края из 533 образовательных организаций. Сегодня в крае действует 90 краевых инновационных площадок, на базе которых осуществляется неформальное непрерывное профессиональное развитие педагогов. К участию в конкурсе допускаются государственные, муниципальные общеобразовательные организации, организации дополнительного образования детей, профессиональные образовательные организации, специальные (коррекционные) общеобразовательные учреждения, а также муниципальные органы управления образованием и муниципальные методические службы.

Подчеркнем, что участие в конкурсе муниципальных методических служб, само по себе выступает инновацией, поскольку в различных субъектах РФ проводятся аналогичные инновационные конкурсы для образовательных организаций, однако только

на территории Краснодарского края к участию в конкурсе привлекаются еще и муниципальные методические службы.

Методология предложенного конкурса основывается на понимании того, что повышение качества образования и профессионального развития педагогов невозможно без системной оценки готовности к инновационной деятельности как педагогов, образовательной организации, так и муниципальной методической службы. В методическом плане оценка уровня инновационной деятельности строится на основе принципа системности, для чего осуществляется многоуровневая декомпозиция инновационной деятельности с введением в ее структуру управляющих воздействий, чтобы избежать или сократить негативное воздействие внешних и внутренних факторов организационной среды [1].

Декомпозицию инновационной деятельности можно представить с помощью метода тестирования функционального поведения объекта, который принято обозначать как «черный ящик» [7], под которым понимается объект исследования, внутреннее устройство которого неизвестно.

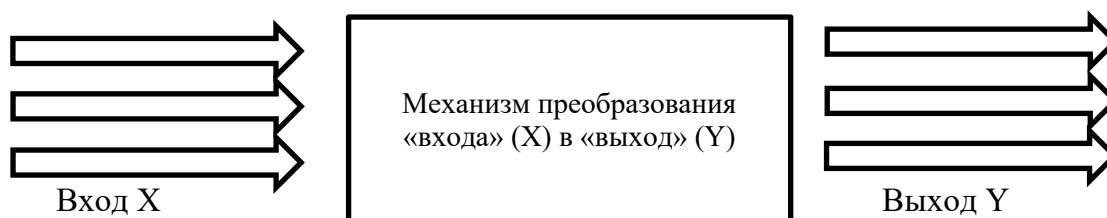


Рисунок 1 - «Черный ящик» инновационной активности организации

С помощью данного метода возможно выделить декомпозиционную пирамиду инновационной деятельности, образованную интегральными показателями:

1. «Вход» X – инновационная восприимчивость организации, представляющая собой возможность находить, осваивать и использовать знания, технологии, методы, продукты, услуги, ресурсы, ранее ею не используемые.
2. Механизм преобразования «входа» в «выход» - инновационный процесс, осуществляющий преобразование научного знания в нововведение через последовательную цепь событий.
3. «Выход» Y – инновация в форме новых продуктов, услуг, знаний [6].

Эффективность инновационной деятельности зависит от таких составляющих, как восприимчивость к новым идеям (новациям) [11], степень интенсивности и своевременности осуществляемых действий по трансформации новаций в нововведения, а также способность мобилизовать потенциал необходимого количества и качества для получения образовательных эффектов [10].

Исходя из этого, одной из задач регионального конкурса «Инновационный поиск» стало выявление продуктов инновационной деятельности образовательных организаций и муниципальных методических служб, а также распространение и трансляция инновационного опыта и лучших педагогических и управленческих практик.

В рамках инновационного конкурса региональным институтом была предложена структура заявки, описывающая представляемый инновационный проект и включающая в себя следующие блоки:

1. Обоснование темы проекта: актуальность для развития системы образования, соответствие ведущим инновационным направлениям развития образования Краснодарского края. Нормативно-правовое обеспечение инновационного проекта.

Описание проблемы, решаемой в ходе инновационной деятельности. Степень теоретической и практической проработанности проблемы. Изучение и сравнительный анализ опыта реализации аналогичного проекта в РФ и Краснодарском крае. Результаты инновационной деятельности по теме проекта на момент участия в конкурсе (степень разработанности инновации с предоставлением перечня ранее изданных материалов – публикаций, методических разработок).

2. Программа инновационной деятельности: цель, задачи и перспективы реализации проекта. Описание основной идеи инновационного проекта и продуктов инновационной деятельности, а также целевых групп, на которые они ориентированы.

3. Состав работ. Формирование нормативных правовых и организационно-методических условий системной инновационной деятельности. Мероприятия, направленные на реализацию проекта. Мероприятия по внедрению и распространению инновационных практик.

4. Модель авторской методической сети: цели и задачи сетевого взаимодействия, количество и состав участников. Схема, формы и методы сетевого взаимодействия (совместные события, проекты, совместная учебно-познавательная, исследовательская, творческая деятельность и пр.). Количество организаций, учреждений, муниципалитетов, вовлеченных в сеть. Содержание и формы реализации сетевых мероприятий (конференции, вебинары, мастер-классы и пр.). Нормативные акты, регулирующие сетевое взаимодействие. План развития и поддержки методической сети.

5. Ожидаемые результаты.

Данный подход позволил не только акцентировать внимание на разработке инновационного продукта, но и на создании межрегиональной методической сети, объединяющей образовательные организации и муниципальные методические службы.

Следующим шагом в создании единого методического пространства, обеспечивающего инновационное развитие региональной системы образования, стала разработка и реализация проекта «Сопровождение непрерывного развития профессионального мастерства сотрудников территориальных методических служб в условиях единого научно-методического пространства» («Движение вверх»), направленного на обеспечение условий для выравнивания качества деятельности муниципальных методических служб посредством распространения лучших методических практик и инновационного опыта на основе организации коллективного наставничества и деятельности сетевых сообществ.

В условиях модернизации образования существенно выросла значимость и роль методической службы в системе непрерывного образования педагогических и руководящих кадров. Одной из задач обновления содержания деятельности методических служб является организация взаимодействия, координация и интеграция деятельности разноуровневых организационных структур (методических служб образовательных организаций, муниципальных методических служб, регионального института развития образования, органов управления образованием).

С этой целью в крае были организованы региональное учебно-методическое объединение, ассоциации учителей-предметников, педагогов, директоров, создание которых можно рассматривать, как первые шаги формирования системы организованного взаимодействия, направленной на сопровождение непрерывного развития профессионализма педагога.

Создание единого научно-методического пространства как открытой развивающей образовательной среды, обеспечивающей научно-методическое сопровождение процессов

развития образования, осуществление взаимодействия, интеграции и координации усилий профессионального сообщества, ориентированного на решение задач развития региональной системы образования, невозможно без пересмотра подходов к развитию научно-методического потенциала территориальных методических служб.

Муниципальные методические службы стремятся обеспечить педагогам оперативную и опережающую личностно-ориентированную методическую поддержку и помощь, создать условия для саморазвития педагога, реализации индивидуальных программ непрерывного профессионального образования педагогов. Являясь частью системы образования, методическая служба призвана способствовать инновационным изменениям в соответствии с насущными потребностями педагогов. Более того, методическая служба в своем развитии должна опережать существующую практику, реализуя принцип: профессиональное развитие педагогов не вслед изменениям, а впереди них.

В крае накоплен достаточный опыт инновационной деятельности территориальных методических служб в статусе краевых инновационных площадок, которыми разработаны и представлены в инновационных продуктах определенные механизмы решения актуальных проблем системы образования. Поэтому сложилась такая ситуация, когда методические службы способны и могут стать ресурсными центрами по научно-методическому сопровождению образовательных инноваций и методической поддержки непрерывного профессионального образования педагогов.

Принципиально новая система организованного взаимодействия, направленного на научно-методическое сопровождение непрерывного профессионального развития педагога может быть реализована только на основе сетевого партнерства и интеграции деятельности разноуровневых организационных структур, где достаточно большая роль отводится муниципальным методическим службам. Деятельность 8 региональных ресурсных центров общего образования, созданных на базе муниципальных методических служб, регламентируется разработанным положением, определяющим основные задачи их деятельности: формирование сетевых сообществ муниципальных методических служб; информационно-методическое сопровождение муниципальных методических служб с недостаточно реализованным методическим потенциалом; развитие инноваций в образовательной системе края по заявленному направлению на основе внедрения инновационных продуктов; решение задач практико-ориентированного обучения управленческих и педагогических кадров краевой системы образования; участие в экспертизе результатов инновационной деятельности учреждения образования по своим направлениям деятельности; участие в экспертизе результатов деятельности муниципальных методических служб в рамках конкурса лучших методических практик для методических служб с недостаточно реализованным методическим потенциалом.

В настоящее время в Краснодарском крае сложилась региональная методическая система, которая определяет цели, структуру и содержание комплексного взаимодействия институтов, осуществляющих методическую деятельность или решающих конкретные методические задачи. Региональная методическая система нацелена на повышение качества образования и обеспечение непрерывного профессионального образования педагога посредством создания единого научно-методического и информационного пространства, повышения эффективности деятельности муниципальных методических служб, общественно-профессиональных структур (ассоциаций, объединений), стимулирования инновационных подходов к организации методической работы на всех уровнях краевой системы образования.

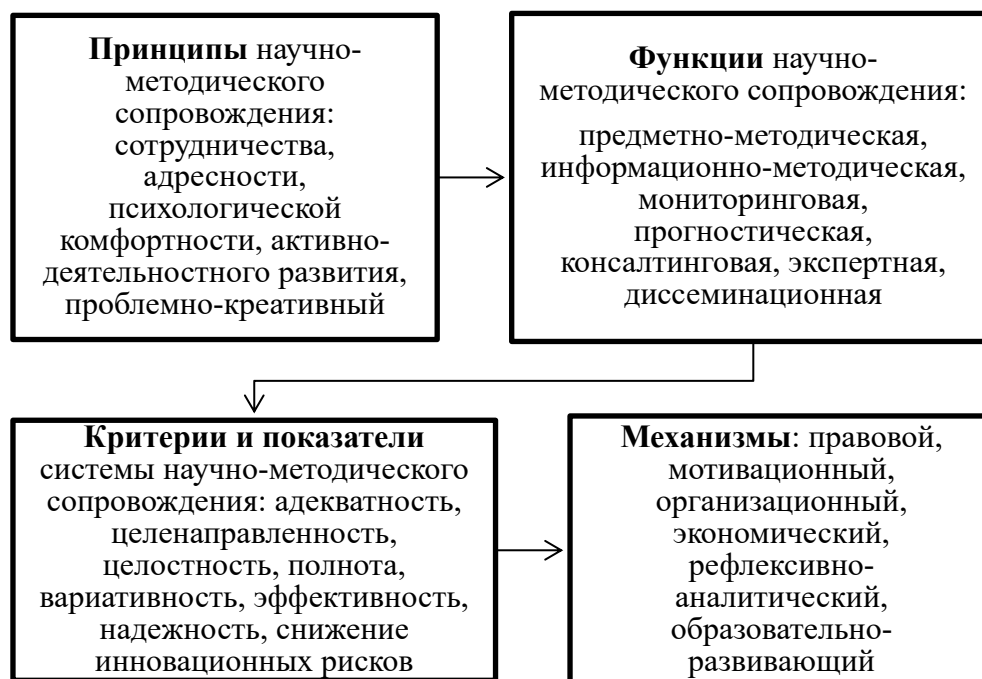


Рисунок 2 - Модель научно-методического сопровождения инновационного кластера края

Развитие сетевого взаимодействия образовательных организаций и методических организационных структур разного уровня способствует информационной открытости региональной методической системы и выступает импульсом развития всей системы образования Краснодарского края.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горшенин В.П., Бабанова Ю.В. Метод оценки инновационной деятельности организации // Вестник Южно-Уральского государственного университета. № 22 (281), 2012. С. 42-45
2. Калашникова Н.Г. Управление становлением региональных систем учительского роста/ Инновационные проекты и программы в образовании. 2017. №3. С. 6-11
3. Калашникова Н.Г., Жаркова Е.Н., Белорукова Е.М. Федеральный проект «Учитель будущего»: что и как меняется в региональных системах дополнительного профессионального образования педагогических кадров? / Инновационные проекты и программы в образовании. №5. 2019. С. 23-33
4. Навазова Т.Г., Бубнова И.С., Пирожкова О.Б., Шибанкова Л.А. Роль и место социально-психологической готовности к инновациям в системе профессионального роста педагога // Казанский педагогический журнал. №6. 2019. С. 122-133
5. Научно-методическое обеспечение профессионального роста педагога по подготовке кадров: научно-методическое пособие / Р.Х. Гильмеева, Е.Ю. Левина, Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова ; под науч. ред. В.Е. Козлова, С.В. Хусаиновой. Казань: Ин-т педагогики, психологии и социальных проблем, 2019. 156 с.
6. Полушин А.Д., Бабанова Ю.В. Основы модели инновационного развития промышленного предприятия // Экономика и современный менеджмент: теория и практика: сб.ст. по матер. XIX междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2012.

7. Ящук Е.В., Занкова Е.Ю. Непрерывное педагогическое образование в условиях внедрения электронного обучения // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 9. – С. 166-170;
8. Rerke V.I., Bubnova I.S., Tatarinova L.V., Berinskaya I. V., Babitskaya L.A. The leadership problem and style of managing the pedagogical staff of pre-school educational organization / Espacios. 2019. Т. 40. № 8. С. 30
9. Rerke V.I., Bubnova I.S., Tatarinova L.V., Zhigalova O.V., Gordina O.V., Gordin A.I. Motivational Readiness Of Teachers To Innovate In Educational Organization: Psychological Aspect./ Espacios. 2019. Т. 40. № 26.
10. Rerke V., Tatarinova L., Bubnova I., Babitskaya L., Bakhareva E. Creativity and innovations of teachers of modern school: empirical aspect. / Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015/ Vol. 41 (Nº 06) Year 2020.
11. Tatarinova L.V., Rerke V.I., Bubnova I.S Innovative activity of teachers: study and directions of development / Espacios. 2019. Т. 40. № 33. С. 6.

**DEVELOPMENT OF INNOVATIVE CLUSTER OF KRASNODAR REGION
AS A RESOURCE OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER:
FROM THEORY TO PRACTICE**

© 2020

O.B. Pirozhkova, candidate of pedagogical sciences, head of research department
Institute for the Development of Education of the Krasnodar Territory, Krasnodar (Russia),
pirogkova_ob@mail.ru

I.S. Bubnova, candidate of psychological sciences, Associate Professor Department of Social
Psychology and Management Sociology
Kuban State University, Krasnodar (Russia), irinaz-bubnova@yandex.ru

УДК 316.33 + 379.85

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК СФЕРА СОЦИАЛЬНЫХ
ОТНОШЕНИЙ УЧАСТНИКОВ ЭКСКУРСИОННОГО ПРОЦЕССА**

© 2020

В.С. Плотникова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры туризма
ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», Петрозаводск (Россия),
plotnikovaptz@mail.ru

В основе современного образовательного пространства лежит культура мира, здоровое устройство общества, понимание роли и значимости человека во всех сферах жизни, способного не только к овладению системой знаний и усвоением, принятых в социуме моральных ценностей, но и способного нести идеи сохранения и приумножения лучших традиций отечественного и мирового опыта. Досуг как одна из основных сфер жизнедеятельности человека содержит в себе значительный развивающий потенциал, связанный с саморазвитием личности, овладением ею достижениями культуры и созданием культурных ценностей. Выделяют пассивные и активные формы досуга. Одной из активных форм досуга является – экскурсия.

Экскурсия – это услуга по удовлетворению познавательных потребностей туристов (экскурсантов), заключающаяся в коллективном (или индивидуальном) посещении и изучении определенных исторических, природных, культурных и производственных

объектов в сопровождении экскурсовода, гида, гида-переводчика, продолжительностью менее 24 ч без ночевки [1, с.2]. Следует отметить, что экскурсия не только услуга, но и особая система знаний о различных сферах культуры, природы, общества. Она строится на постоянном разрешении противоречий между двумя формами организации знания - одной, построенной по временному принципу, и другой, вмонтированной в пространственную форму, определяемую маршрутом. Ее основная задача - сопровождать странствия человеческой личности в ее бесконечном пути самоопределения и развития. Современный экскурсионный процесс многогранен, формирование его теоретической основы происходит на протяжении ста лет.

Один из первых теоретиков экскурсионного дела Б.Е. Райков рассматривает экскурсию как «передвижение в пространстве для моторного завоевания знаний». И.М. Гревс в основу экскурсионного процесса ставит «путешественность, связанную с передвижением в новое место в ходе которого, знания прибывают, обогащаются и развертываются» [2, с. 18].

С.В. Герд подчеркивает, что главное в экскурсии – просветительская работа с целью оказания «воспитательного воздействия на экскурсирующих», в которой участвуют совместно группа лиц – экскурсантов и сведующие лица – руководители». При этом главной целью экскурсии является интеллектуальное воспитание как «изучение какого-либо объекта или явления для серьезного ознакомления». [2, с. 19].

Современные исследователи (Т.М. Глушанок, Н.М. Хуусконен, Т. Кайманова и другие) определяют экскурсионный процесс как часть культурно-познавательной и образовательной деятельности, отличающейся целенаправленностью познания окружающего мира на заранее подобранных объектах в естественных условиях под руководством специалиста – экскурсовода [3, с. 13].

Экскурсионный процесс носит многосторонний характер. Он определяется характерными признаками экскурсии (наличием темы, цели, задач, передвижения по заранее спланированному маршруту, показ экскурсионных объектов и др.), ее закономерности (тематичность, целеустремленность, наглядность, эмоциональность, активность и др.), принципы (идейности, правдивости, связь теории с практикой, доходчивость, убедительность) [4 с. 23]. Рассмотрим экскурсионный процесс с точки зрения системно-деятельностного подхода и выделим следующие основные элементы, которые его приводят в движение: потребности, мотивы, действия, операции, условия (рисунок 1).

Экскурсионная деятельность подразумевает активное взаимодействие человека с окружающей действительностью, в ходе которого человек выступает субъектом, целенаправленно воздействующим на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности. Среди потребностей людей в экскурсионной деятельности можно выделить следующие: в познании нового, неизвестного; в духовном развитии личности через приобщение к культурно-историческим памятникам и современным образцам культуры страны, региона, народа, нации; в движении; в общении с новыми людьми; в духовном развитии [4, с. 171].

Потребность может существовать в двух формах – неопредмеченной и опредмеченной (направленной на определенный предмет), являющейся мотивом. Мотивы участия в экскурсии могут быть следующими: интерес к новому месту; возможность получения новых знаний; погружение в иную культурную или природную среду; в сопереживании, эмоциональной разрядке; перспектива получения положительных эмоций и познании себя через общение.

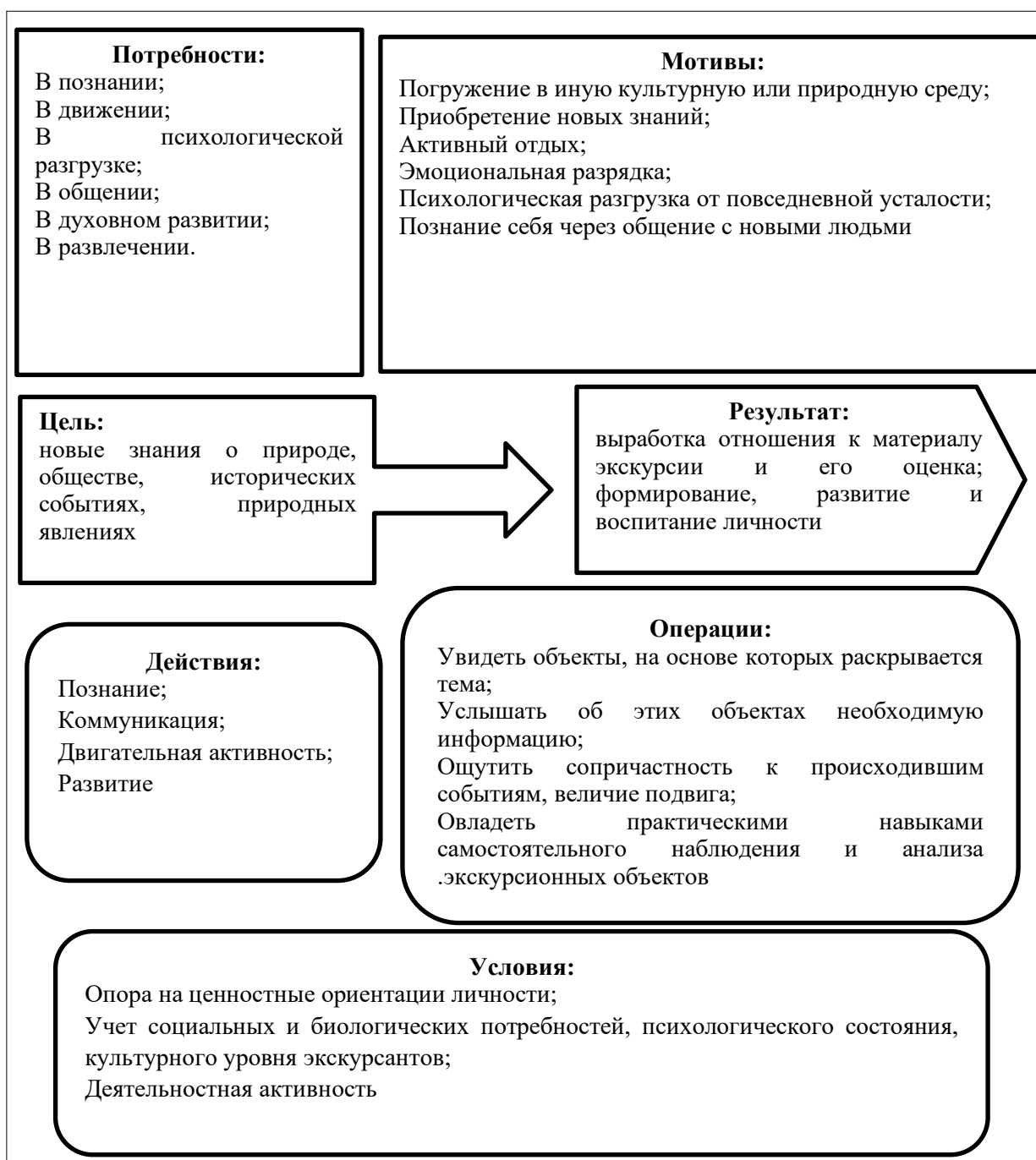


Рисунок 1 - Структура экскурсионного процесса

Действие – это процесс, подчиненный достижению определенного результата. Действия экскурсантов направлены на познание, связаны с двигательной активностью, развитием, коммуникацией, при этом коммуникация выступает как основание для всех этих видов действий в рамках субъектно (экскурсовод) – объектно (экскурсионный объект) – субъектных (экскурсанты) отношений.

Данные социальные отношения проявляются на следующих уровнях: материально-практическом, ценностно-ориентированном, практично-преобразующем и коммуникационном. На материально-практической основе субъект взаимодействует с экскурсионным объектом, на духовно-практической – экскурсионный объект познается субъектом или оценивается им; ценностно-ориентированная позволяет приобретать, закреплять и видоизменять свое отношение к окружающему миру, давать оценку

общественных явлений, собственных и чужих поступков; практически-преобразующая направлена на созидание и преобразование личности на основе практических реальных действий; коммуникационный уровень носит всепроникающий характер, в ходе экскурсионного процесса проходит активное общение как между экскурсоводом и экскурсантами, так и экскурсантами между собой.

Способы выполнения действия называют операциями. Экскурсовод помогает экскурсантам увидеть объекты, на основе которых раскрывается тема; услышать об этих объектах необходимую информацию; помогает ощутить сопричастность к происходившим событиям; приобщиться к нему, овладев какими-либо знаниями, умениями или практическими навыками.

Отличительной чертой экскурсии как формы образовательного процесса является формирование новых знаний в процессе социального взаимодействия через общение экскурсовода с экскурсантами, общение с объектами экскурсии. В ходе экскурсии слушатели учатся понимать социальные, культурно-исторические, морально-нравственные, эстетические, экологические аспекты мировоззрения человека. Целью экскурсии является формирование новых знаний о культуре, природе, обществе через углубление уже имеющихся знаний [5, с. 24]. В образовательном процессе экскурсионной деятельности происходит взаимодействие сторон: экскурсовода, сообщаемого знания, экскурсантов, усваивающих эти знания в процессе «живого» обучения на месте, происходивших событий, что повышает его эффективность. Экскурсионный процесс помимо цели и действий направлен на достижение результата. Результатом является воплощение цели, которая закладывается при создании и воплощении экскурсии, эффективность экскурсии определяется по соответствию достигнутого результата ранее поставленной цели. Результатом экскурсионного процесса в узком смысле этого слова является выработка у экскурсантов личного отношения к материалу экскурсии и его оценка, а в широком – формирование, развитие и воспитание личности.

Таким образом, социальные отношения участников экскурсионного процесса являются частью образовательного процесса, проявляются на материально-практическом, ценностно-ориентированном, практически-преобразующем и коммуникационном уровнях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Туристские услуги. Экскурсионные услуги. Общие требования: ГОСТ Р 54604-2011. – Введ. 2012-07-01. – М.: Стандартинформ, 2011. – 11 с.
2. Герд, С.В. Экскурсионное дело: Сборник статей по вопросам методики экскурсий; Под ред. С. В. Герд; Обложка: А. Лео. - Москва; Ленинград: Гос. изд-во, 1928. – 117 с.
3. Кайманова Т.К. Экскурсоведение. Теория и экскурсоводческая практика: учеб. пособие для студентов специальности «Туризм». – Пенза: Изд-во ПГУ, 2012. - 654 с.
4. Плотникова В.С. Формы проведения экскурсий // Проблемы, опыт и перспективы развития туризма, сервиса и социокультурной деятельности в России и за рубежом. Материалы V Международной научно-практической интернет-конференции. - Чита, 2018. – С. 271–276.
5. Хуусконен Н.М. Практика экскурсионной деятельности: [учебное пособие] / Хуусконен Н.М., Глушанок Т.М.; Междунар. турист. акад. - Москва; Санкт-Петербург: Невский Фонд: Издат. дом Герда, 2006. - 205 с.

FORMATION OF A FAVORABLE SOCIAL-PSYCHOLOGICAL CLIMATE WHEN TEACHING BACHELORS OF TOURISM

© 2020

V.S. Plotnikova, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the department of tourism
Petrozavodsk State University, Petrozavodsk (Russia), plotnikovaptz@mail.ru

УДК 376.6

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЬЯХ

© 2020

С.В. Поленова, директор
*ГКУСО РО «Таганрогский центр помощи детям № 7», Таганрог (Россия),
dd_tagan_7@rostobr.ru*

С.Ю. Шалова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
педагогики и социокультурного развития личности
*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,
Таганрог (Россия), shalova_s@mail.ru*

В последние годы, несмотря на принимаемые меры, в нашей стране проблема сиротства остается довольно острой. По официальным данным в 2018 году выявлено 48290 детей-сирот. По статистике, ежегодно фиксируется около 50 тысяч случаев лишения родительских прав. Причины разные. В 40% случаев – это алкоголизм родителей, 25% - не выполнение родителями своих обязанностей по воспитанию детей, 14% - тяжелое материальное положение семьи. Это демонстрирует широкое распространение в нашей стране такого неприглядного явления, как социальное сиротство.

Решение этих проблемы правительство видит в повышении престижа семейных форм устройства детей-сирот, таких как усыновление, опека и попечительство, приемная семья и др. Серьезное внимание уделяется подготовке лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей. Чтобы систематизировать эту работу, в 2012 году были утверждены требования к содержанию программы подготовки. Но, практика показывает, что предварительное обучение приемных родителей не может гарантировать благополучие приемной семьи. Приемная семья нуждается в постоянной помощи и поддержке со стороны органов власти и компетентных специалистов.

В декабре 2019 года представители замещающих семей и специалисты, их сопровождающие приняли участие в работе I Международной научно-практической конференции «Дома лучше», которая проходила при поддержке Министерства просвещения РФ.

В рамках конференции были представлены доклады, организована работа секций, проведены мастер-классы по различным аспектам проблематики семейного устройства детей, оставшихся без попечения родителей, а также подготовки и сопровождения замещающих семей, исходя из принципов защиты прав и интересов детей.

Это свидетельствует об актуальности проблемы воспитания и развития детей в замещающих семьях, как для специалистов, так и для исследователей.

В данной статье будет представлен теоретический и эмпирический материал, позволяющий описать объяснить основные проблемы, с которыми сталкиваются приемные родители.

Эмпирический материал получен на основе анализа и обобщения работы специалистов Таганрогского центра помощи детям № 7 по психолого-педагогическому сопровождению замещающих семей.

Для получения эмпирической информации был использован целый комплекс **методов:**

- анализ документации;
- наблюдение;
- беседы со специалистами центра;
- обобщение педагогического опыта;
- качественный и количественный анализ эмпирической информации.

Анализ официальных документов и специальной литературы показал, что в настоящее время большое внимание уделяется подбору и подготовке замещающих родителей. От этого в значительной степени зависит успешность адаптации ребенка в новой для него семье.

Поднимается вопрос о том, что разрешение на установление опеки или создание приемной семьи будет выдаваться только при готовности все членов семьи приемного родителя (опекуна).

Препятствием для получения такого заключения могут стать разные объективные факторы:

- наличие опасных заболеваний, таких как туберкулез, злокачественные образования, психические расстройства и др.;
- наличие судимости у членов семьи приемного родителя;
- недостаточный размер жилплощади.

Вместе с тем, очевидно, что готовность гражданина стать приемным родителем в большой степени зависит от его мотивации. В результате проведенного исследования Т.И. Шульга [1] выделила 5 основных мотивов, которыми руководствуются будущие приемные родители.

1. Любовь к детям, потребность о ком-то заботиться. Как правило, эти люди не имеют своих детей, или их дети выросли и живут отдельно.
2. Сострадание по отношению к детям, находящимся в трудной жизненной ситуации.
3. Возможность реализовать себя в воспитании ребенка, чаще всего, ребенка, имеющего проблемы.
4. Материальные интересы, связанные с получением пособий, льгот и других благ от государства за воспитание ребенка.
5. Потребность в самоутверждении, желание привлечь к себе внимание общества.

Следует заметить, что мотивация каждого замещающего родителя представляет собой сложный комплекс взаимосвязанных, а иногда взаимоисключающих друг друга мотивов. Поэтому довольно трудно только на основе изучения мотивации прогнозировать успешность адаптации и развития приемного ребенка. Это будет зависеть от множества обстоятельств.

Можно с уверенностью утверждать, что воспитание любого ребенка не обходится без каких-либо трудностей, а если речь идет о приемных детях, то вероятность появления проблем возрастает.

Целый ряд проблем, которые возникают в замещающей семье, уже описаны. Психологические проблемы приемных родителей исследуются в работах

Л.Н. Большаковой, Е.В. Герасимовой, Т.Е. Котовой, В.Н. Ослон, Т.И. Шульга, Г.В. Семья, Г.Н. Соломатиной и др. Авторы отмечают сложности взаимопонимания между родителями и детьми в приемных семьях, заключающиеся в высокой требовательности родителей по отношению к детям, в превалирующем контролирующем поведении, отсутствии сотрудничества между родителями и детьми, конфликтах и трудностях во взаимопонимании, в нетерпимости и непримиримости в отношениях с детьми при формировании системы внутрисемейных правил взаимодействия [2; 3; 4].

А.С. Спиваковская, исследовав особенности родительских суждений в приемных семьях, отмечала некую их неадекватность в сфере социально-перцептивных отношений. Она считает, что образ ребенка делают грубо оценочным за счет страха, который на протяжении всего времени сопровождает родителей, что у ребенка проявятся «плохие гены». Под влиянием этих переживаний, родители заостряют внимание на любой, даже самой незначительной черте неправильного поведения, считая их проявлением болезни. Таким образом, родители заполняют Я-ребенка отрицательными качествами, тем самым преуменьшая его достоинства. А.С. Спиваковская обращает внимание на присутствующий в семье повышенный контроль и подозрительность со стороны родителей, что говорит о неполном принятии ребенка, вследствие чего, совместная жизнь с ребенком оборачивается в бесконечные переживания, что их ребенок не такой как другие [5, с. 52].

В случае если приемные родители держат ребенка под гиперопекой, может возникнуть проблема дисгармоничных отношений. Такое чрезмерное покровительство может вызывать у ребенка агрессию и раздражение, на почве этого и возникают внутрисемейные конфликты.

Зачастую у приемных детей бывает странное и необычное поведение, приводящее в состояние шока родителей и педагогов, работающих с детьми. Принято считать, что причиной странного и вызывающего поведения детей является их плохая наследственность. Ведь проще всего признать наследственность причиной всех проблем и гораздо сложнее признаться в собственных промахах. Часто мы слышим фразу: «У ребенка дурная наследственность, мы ничего не можем с этим сделать». Но ведь существует масса примеров, когда дети из неблагополучных и асоциальных семей добивались больших успехов в жизни, несмотря ни на что.

К сожалению, родители и педагоги не всегда знают об особенностях приемного ребенка, развитие которого протекало в нетипичных условиях, которые многие даже не смогут себе представить.

Значительные трудности в адаптации могут возникнуть в случае, если у ребенка на каком-то этапе развития была связь с кровными родителями, и он до сих пор помнит образ матери. Такие дети могут переживать сложные психологические состояния, приводящие к глубоким и серьезным конфликтам с приемными родителями. В стремлении установить более близкий контакт с ребенком, замещающие родители иногда неосознанно игнорируют наличие его связи с кровными родителями, что ведет к ухудшению отношений между членами семьи.

Следует обратить внимание на то, что при создании замещающей семьи может возникнуть затруднение в формировании обоюдной эмоциональной связи между родителями и детьми. В случае с родными детьми связь налаживается естественным путем. А что касается приемных детей, то здесь формирование эмоциональной связи является сложным и осознанным процессом. Поэтому проблемы, связанные с необходимостью формирования эмоциональной привязанности и преодоления пережитых ребенком психических травм, выходят на первый план. Обычно у приемных детей

формирование привязанности и любви к родителям бывает крайне затруднено. Для приемных детей характерно конфликтное поведение в ситуациях, связанных с установлением эмоциональной близости, что приводит к психологическим травмам, как у детей, так и у родителей. Особенно это проявляется в случаях, когда ожидания родителей по поводу того, как должен вести себя ребенок, не оправдываются. Тогда у родителей возникает внутренний конфликт, между ожиданиями и действительностью. Эти ситуации способны усложнить налаживание эмоциональной связи в семье, вплоть до полного отвержения ребенка. А это приводит к дезадаптации детей, ведь, как показали исследования, «главное для ребенка – семья, и, если он ею защищен, если не ощущает отчуждения от родителей, то практически никогда не станет социально дезадаптированным» [6].

Нарушения во взаимоотношениях приемных детей с кровными детьми приемных родителей также являются распространенной и достаточно острой проблемой, возникающей в замещающих семьях. Конфликты между детьми могут носить разный характер. Неприязнь друг к другу может быть взаимной, а может исходить только с одной стороны. Как правило, кровным детям нелегко принять в семью нового человека, поскольку они теряют часть внимания со стороны родителей, особенно если ребенок всегда был единственным в семье. Часто на родных детей вваливают обязанности по присмотру за приемными детьми, что может вызывать у кровного ребенка недовольство и протест, а затем и враждебное отношение. С появлением приемного ребенка в семье, неизбежно начинается процесс разграничения территории и разделения собственности: игрушки, компьютер, личные вещи и т.д. иногда этот период может затянуться.

Все эти проблемы описаны в психолого-педагогической литературе, они должны быть учтены при сопровождении замещающих семей, даже если родители и дети их не раскрывают.

Анализ эмпирической информации позволил выделить наиболее распространенные проблемы адаптации детей-сирот, помещенных в замещающие семьи. Нами были использованы рабочие материалы отделения семейного устройства и сопровождения замещающих семей Таганрогского центра помощи детям № 7. Не претендуя на абсолютную научную истинность информации, можно предположить, что в других регионах содержание проблем не сильно отличается.

Анализ обращений родителей к специалистам Центра за 2017 – 2019 годы показал, что наиболее сложными для них проблемами являются:

- нарушения поведения ребенка;
- воспитание и развитие ребенка с ОВЗ;
- помощь подросткам в профессиональном самоопределении;
- предотвращение и разрешение конфликтов с ребенком;
- профилактика стресса и эмоционального выгорания родителей.

Подростки из замещающих семей чаще всего обращаются к специалистам за консультацией по вопросам, связанным с выбором профессии и межличностным взаимодействием со сверстниками и со взрослыми.

Анализ работы специалистов Центра с замещающими семьями показал, что проблемы в адаптации и развитии ребенка могут возникать из-за отсутствия или низкого уровня психолого-педагогической компетентности родителей.

Как показывает статистика, часто опекунами (попечителями) детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, становятся родственники (бабушки, дедушки, тети и др.), которые имеют весьма неудачный родительский опыт. Еще одна категория

замещающих родителей – граждане, не имеющие своих детей, а, значит, не имеющие родительского опыта.

В связи с тем, что процесс воспитания и развития ребенка представляет собой сложное явление, обусловленное целым рядом разноплановых факторов, понять и осуществить его может только человек, обладающий определенными знаниями в этой области. И речь идет не столько о знании отдельных фактов, передающемся из поколения в поколение (например, о том, как кто-то своего ребенка смог научить складывать игрушки), сколько о понимании сущности воспитательного процесса. А это значит, что родитель должен представлять цель и задачи воспитания, знать и уметь выбирать средства и методы воспитания в каждой конкретной ситуации и т.д.

Хочется напомнить в этой связи замечательную мысль, высказанную К.Д. Ушинским: «Если мы требуем от ремесленника, чтобы он думал о своем ремесле и старался познакомиться с ним ближе, то неужели общество, доверяющее нам детей своих, не вправе требовать от нас, чтобы мы старались, по мере сил своих, познакомиться с тем предметом, который вверяется нашим попечениям, - с умственной и нравственной природой человека» [7, с. 21]. Все это в равной степени относится и к педагогу (как в работе классика), и к замещающему родителю, добровольно взявшему на себя обязанности по воспитанию ребенка.

Именно поэтому в работе с такими замещающими семьями одной из важнейших задач мы видим помощь родителям в определении и осмыслении внутрисемейных проблем, а также в овладении разнообразными методами воспитания с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей [8]. Дело в том, что особенность педагогических процессов состоит в их неповторимости и уникальности. Учитывая все закономерности воспитания, одну и ту же проблему в разных семьях невозможно разрешить одинаково. Поэтому научить всех замещающих родителей всему в ходе обучения, дать один верный «рецепт» невозможно. Понимая это, нельзя допустить, чтобы родители отстранились от решения семейных проблем и переложили ответственность на социальные службы.

Но есть и обстоятельства в жизни приемных детей, которые затрудняют их адаптацию и развитие. Родители, взявшие ребенка в семью, должны знать, если такие обстоятельства есть. К наиболее сложным, оказывающим негативное влияние, можно отнести:

- пережитый ребенком опыт насилия;
- алкоголизм и наркомания кровных родителей;
- длительное проживание ребенка в социальном учреждении;
- повторные отказы и возвращение ребенка из замещающей семьи в социальное учреждение.

Все это приводит к формированию у ребенка искаженного представления о семье. А, следовательно, дети, помещенные в замещающую семью из социального учреждения или неблагополучной семьи, испытывают разные проблемы, их адаптация происходит разными темпами и с разной степенью успешности.

Следует заметить, что любые трудности, которые возникают в замещающей семье (экономические, бытовые, проблемы со здоровьем и т.д.), оказывают прямое или косвенное влияние на адаптацию ребенка в новой для него семье и обуславливают его благополучие или неблагополучие. Чтобы выявить проблемы и неблагоприятные факторы семейного воспитания, необходимо, как правило, длительное и близкое знакомство, установление доверительных отношений и с детьми, и с родителями. Только сотрудничество замещающих родителей и специалистов позволит обеспечить

максимально благоприятные условия для ребенка в замещающей семье.

В заключение можно сделать вывод о том, что многие проблемы требуют вмешательства специалистов разного профиля. Из наиболее острых вопросов, в решении которых нужна помощь психолога, можно выделить такие, как формирование разумных потребностей приемного ребенка, коррекция диспропорций развития ребенка и т.д. Социальный педагог оказывает помощь в решении проблем взаимодействия взрослых и детей (отношение приемной семьи к родителям и кровным родственникам приемного ребенка и их взаимодействие; организация совместной деятельности в семье и др.). Большую помощь семьям оказывают юристы в решении вопросов о предоставлении жилья детям-сиротам, о предоставлении льгот приемным и т.д. Очень важно, чтобы работа специалистов была скоординирована.

Т.о., в результате проведенного анализа мы можем определить основные задачи психолого-педагогического сопровождения замещающих семей:

- диагностика воспитательного потенциала семьи (изучение представлений приемных родителей о целях и методах воспитания ребенка, изучение их родительского опыта);
- диагностика и коррекция психологического климата в замещающей семье;
- помощь родителям в определении внутрисемейных проблем и обучение способам их решения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шульга Т.И, Семья Г.В. Особенности сопровождения замещающих семей, воспитывающих детей с ОВЗ: методические рекомендации. – М.: МГОУ, 2015. - 202 с.
2. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей сирот: профессиональная замещающая семья. – М.: Генезис, 2006
3. Соломатина Г.Н. Приемные дети как справиться с проблемами адаптации и воспитания в замещающей семье: учебное пособие. - М: ВЛАДОС, - 2013. – 119 с.
4. Шипицына Л.М. Психология детей-сирот. – СПб.: Изд. Санкт-Петербургского ун-та, 2005. – 340 с.
5. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. – М.: Эксмо-Пресс, 2000.
6. Молодцова Т.Д., Шалова С.Ю. Влияние отчуждения подростков на возникновение их социальной дезадаптации // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-3. С. 294-297.
7. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы //Избр. соч. в 2 тт., - М., 1976. Т. 1.
8. Поленова С.В., Шалова С.Ю. Условия успешной адаптации и реабилитации ребенка в замещающей семье // Предупреждение и преодоление дезадаптации несовершеннолетних – центральная проблема социальной педагогики: Материалы научно-практической конференции 27 мая 2020 года г. Таганрог. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2020. С. 159-164.

PROBLEMS OF ADAPTATION AND DEVELOPMENT OF CHILDREN IN FOSTER HOME

© 2020

S.V. Polenova, director

Taganrog Center of the help to children № 7, Taganrog (Russia), dd_tagan_7@rostobr.ru

S.Yu. Shalova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair of pedagogics and sociocultural personal development

Rostov State University of Economics, branch in Taganrog, Taganrog (Russia), shalova_s@mail.ru

УДК 372.881.1

СОЦИАЛЬНЫЙ ДИСКУРС В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

© 2020

Л.Н. Полунина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет

имени Л.Н. Толстого», Тула (Россия), poluninaln@mail.ru

Одним из самых очевидных и значимых показателей социальной компетентности личности является грамотная структурированная речь и способность к коммуникативному взаимодействию в социуме. Однако процесс коммуникации не ограничивается простым кодированием и декодированием передаваемой информации, он представляет собой сложную, социально обусловленную деятельность, в которой индивидуум использует не только вербальные, но и невербальные средства для выражения коммуникативного намерения и достижения определенной коммуникативной цели. Общение же на иностранном языке, безусловно, осложняется для говорящего расхождением в фонологической, грамматической и семологической системах родного и изучаемого языка, но в еще большей степени трудности коммуникации обусловлены различиями конвенциональных норм, культурно обусловленных сценариев и статусных ролей коммуникантов. Таким образом, в обучении иностранному языку прагматика отвечает за социальный горизонт коммуникативной компетенции, который формируется в процессе интеракции на изучаемом языке либо в естественном языковом окружении, либо в смоделированных ситуациях, максимально приближенных к аутентичной коммуникации.

Теория языковой социализации изучает социолингвистический аспект интеграции человека в социум и в этом контексте разделяет процесс социализации на два взаимосвязанных контура: социализацию в процессе изучения языка (родного, второго или иностранного) и в процессе его использования [7]. В прагматике также существуют два подхода, отражающие интра- и интерперсональную направленность освоения языка: когнитивный, ориентированный на исследование «внутренних» когнитивных процессов, лежащих в основе развития языковой компетенции, и социальный, обращенный к «внешним» факторам, таким как социальные и культурные нормы, определяющие коммуникативное поведение. Однако невозможно рассматривать две эти ипостаси вне связи друг с другом. Так, O'Neill разделяет все прагматические навыки на три категории: социальные, определяемые стереотипным знанием конвенций и правил речевого этикета; социально-когнитивные, базирующиеся на метакогнитивных процессах, и задействованные, в частности, в анализе и идентификации значения невербальных

компонентов коммуникации; когнитивные, подразумевающие знание сценариев коммуникации [11, с. 263].

Современные теории рассматривают обучение целевому языку в сложном разветвленном контексте, в котором восприятие и интернализация прагматических компонентов коммуникации заключается не просто в усвоении определенных лингвистических форм, а в постоянной адаптации паттернов их употребления для порождения адекватного смысла в ответ на аффордансы, возникающие в динамически разворачивающихся коммуникативных ситуациях [10, с. 211]. В более широкой перспективе, коммуникативная деятельность учащихся на иностранном языке способствует конструированию их социальной идентичности через сопоставление и оценку сходимости собственного иннативного речевого поведения с коммуникативными нормами иной лингвокультурной общности, фиксированными в изучаемом языке.

Начиная с 70-х годов XX века, в рамках коммуникативного подхода к обучению иностранному языку было разработано несколько моделей коммуникативной компетенции, акцентировавших различные ее компоненты [1; 3; 8]. Принятая в современной лингводидактике структура коммуникативной компетенции закреплена в дескрипторах Общеввропейских уровней владения иностранным языком и является основой для планирования процесса обучения, разработки учебных материалов и оценки предметных результатов обучения [4]. Согласно документу, для реализации коммуникативных намерений владеющий языком/учащийся использует свои общие способности в сочетании с собственно языковой компетенцией, которая включает в себя:

- лингвистическую компетенцию;
- социолингвистическую компетенцию;
- прагматическую компетенцию [4, с. 108].

Мы обратимся к социолингвистической и прагматической компетенциям, т.к. они проявляются, как правило, в совокупности и непосредственно связаны с социальным дискурсом обучения иностранному языку.

Социолингвистическая компетенция соотносится со знаниями и навыками, необходимыми для эффективного использования изучаемого языка в определенном социальном и культурном контексте, пониманием его социальных функций и владением различными социально обусловленными регистрами. Развитие социокультурной компетенции, прежде всего, связано с преодолением негативного переноса в коммуникативный контекст изучаемого языка речевых образцов, характерных для родного языка, что часто приводит к нарушению закрепленных в целевом языке норм речевого поведения. В силу культурных различий наиболее проблемными моментами при выборе коммуникативных стратегий и тактик являются:

- социальный контекст: социальный статус, социальные роли и субординация участников общения, обусловленные принятыми в лингвокультурной общности нормами и правилами;
- стилистическое оформление высказываний с учетом стратегий вежливости, речевых жанров и языковых регистров;
- общекультурные знания, на основе которых возможно распознавание лингвистических и паралингвистических маркеров этнического происхождения, национальной принадлежности, социального класса и т.д. [2]

В практике коммуникативного взаимодействия важно различать особенности, характерные для разного рода речевых актов – обмена информацией, выражения мнения, извинения, обещания, поскольку большинство из них следуют определенному сценарию и

реализуются с помощью набора клишированных высказываний. Кроме этого, говорящий должен обладать навыками осуществления коммуникативного контакта: уметь начать и завершить диалог, соблюдать очередность реплик, брать оптимальную паузу, удерживать внимание партнера по коммуникации, уступить слово.

Значение паралингвистических средств во многих культурах существенно различается, поэтому изучение иностранного языка должно включать в себя усвоение культурно обусловленных особенностей невербальной коммуникации. Прежде всего, это кинесика – чаще всего коммуникативные ошибки допускаются при использовании жестов и визуальном контакте. Не менее важным аспектом изучения является проксемика, поскольку приемлемая социальная дистанция при коммуникативном взаимодействии трактуется в широком диапазоне в зависимости от культурно-исторических традиций. Хаптика не так давно стала одним из самых проблемных моментов даже в коммуникации интерлокуторов, принадлежащих к одной лингвокультурной общности. В частности, наибольшее количество дебатов вызывает приемлемость телесного контакта и этика прикосновений при общении коммуникантов, находящихся в заведомо субординационных отношениях – начальник/подчиненный, взрослый/ребенок, учитель/ученик, или принадлежащих к разному полу. При этом универсальные коммуникативные императивы, такие как приветствие и прощание, во многих культурах предполагают телесный контакт, будь то рукопожатие, объятия, поцелуи, а в других выражаются без прикосновений – поклоны, жесты. Такие значимые компоненты коммуникации, чрезвычайно важные для коммуникации на неродном языке, часто остаются за рамками языковых курсов, что, безусловно, ограничивает набор коммуникативных стратегий учащихся.

Прагматическая компетенция обеспечивается навыками построения, структуризации и упорядочения текста (компетенция дискурса), навыками использования высказываний в определенной коммуникативной функции (функциональная компетенция) и навыками выстраивания речевой деятельности в соответствии определенными схемами взаимодействия (компетенция построения речи) [5, с. 138].

В лингводидактике прагматическая компетенция определяется как совокупность знания и навыков использования норм приемлемости и вежливости, которые определяют то, как говорящий воспринимает и порождает речевой акт [9]. В структуре прагматической компетенции объединены два компонента: прагмалингвистический и социопрагматический. Прагмалингвистика в данном случае соотносится с лингвистическими ресурсами, необходимыми для построения речевых актов, отражающих отношения между участниками коммуникации. В качестве таких ресурсов выступают стратегии регулирования директивности, стандартные языковые средства смягчения или интенсификации высказывания, привычные формы выражения отношения, просьбы и других интенций, обусловленные контекстом. Контекст в данном случае понимается максимально широко и может отражать самые разнообразные характеристики речевой ситуации – от физического окружения до статусных ролей коммуникантов. При общении на неродном языке в случае очевидных ситуативных обстоятельств выбора речевых средств говорящий вряд ли допустит коммуникативную ошибку. Например, при выражении просьбы к человеку с более высоким статусом выбор корректного варианта между – *Do this for me.* и *I was wondering if you could help me.* – не вызывает затруднений, т.к. в большинстве культур субординационные отношения и выражающие их речевые практики сходны. Однако в следующих двух высказываниях – *I'm very sorry.* и *I'm really sorry.* – ненативный интерлокутор скорее всего, не увидит различия, хотя в определенных ситуациях выбор интенсификатора играет важную роль и свидетельствует о социальной

сензитивности, а, следовательно, и о социальной компетентности индивидуума.

Социопрагматика отвечает за социальное поведение, соответствующее нормам определенной лингвокультурной общности. Определяющую роль здесь играет знание социальных стандартов коммуникации на целевом языке. Большинство коммуникативных ошибок связано с выходом за пределы допустимого круга тем, нарушением коммуникативных табу. В частности, в английском языке не принято обсуждать с малознакомыми людьми подробности частной жизни, доходы и другие денежные вопросы, в фатической беседе не затрагиваются религия и политика.

Следует отметить две особенности прагматического контура коммуникации: во-первых, социальный контекст, определяющий приемлемость речевого оформления высказываний, чрезвычайно подвижен. В частности, и носителям языка бывает непросто оперативно встроиться в тенденции политкорректности, как это произошло совсем недавно со словами *white* и *black*. Во-вторых, оба представленных аспекта прагматической компетенции тесно связаны, хотя бы потому, что социопрагматические аспекты выражаются в речи, т.е. через прагмалингвистические коды.

Таким образом, развитие коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку происходит через социальное взаимодействие, которое осуществляется в определенном лингвистическом и культурном контексте, в том числе, институциональном, если речь идет о формальном образовании. В данном случае, учитель выступает медиатором процесса коммуникации, создавая условия, обеспечивающие выполнение задач, которые учащиеся не могут выполнить самостоятельно [6, с. 240]. Социальный дискурс в обучении иностранному языку отражает простую, но важную идею: пока учащиеся не научатся встраивать знание языка (понимаемое преимущественно как знание лингвистическое) в социальную систему отношений и взаимодействия, мы не можем сказать, что они «знают язык», поскольку это знание должно характеризовать и социальную компетентность человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Canale, M. From communicative competence to communicative language pedagogy // Richards, J.C., Schmidt, R.W. (Eds.) *Language and communication*. London: Longman, 1983. Pp. 2–27.
2. Celce-Murcia M. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching // Soler E.A., Jordà M.S. (Eds) *Intercultural Language Use and Language Learning*. Springer, Dordrecht, 2008. Pp. 41–57.
3. Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., Thurrell, S. Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications // *Issues in Applied Linguistics*, 1995. N 6. Pp. 5–35.
4. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 260 p.
5. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with new descriptors*. – 2018 [Электронный ресурс] URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (дата обращения: 04.07.2020).
6. Ellis, N. C. The dynamics of second language emergence: Cycles of language use, language change, and language acquisition // *The Modern Language Journal*, 2008. V. 92(2). Pp. 232–249.
7. *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 8: Language Socialization. 2nd ed. / Duff

P., Hornberger N. (eds.) New York: Springer, 2008.

8. Hymes, D. H. On Communicative Competence // Pride, J. B. and Holmes, J. (Eds.) Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972. Pp. 269–293.

9. Kasper, G. Pragmatic transfer // Second Language Research, 1992. V. 8 (3). Pp. 203-231.

10. Larsen-Freeman, D. Complex, dynamic systems: A new transdisciplinary theme for applied linguistics? // Language Teaching, 2012. V. 45(2). Pp. 202–214.

11. O’Neill, D.K. Components of Pragmatic Ability and Children’s Pragmatic language development // Schmid, H.-J. (ed.) Cognitive Pragmatics. Walter de Gruyter, 2012. 661 p.

SOCIAL DISCOURSE IN THE PRACTICE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

© 2020

L.N. Polunina, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of English language

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula (Russia), poluninaln@mail.ru

УДК 37.01

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИЁМНЫХ СЕМЕЙ И КАНДИДАТОВ В ПРИЁМНЫЕ РОДИТЕЛИ

© 2020

Л.Е. Сикорская, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальных технологий ГАУ «Институт дополнительного профессионального образования работников социальной сферы города Москвы», Москва (Россия), *lara.64@mail.ru*

О.Б. Полякова, аспирант кафедры социальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный педагогический университет», Москва (Россия), *obpolyakova1@gmail.com*

Научные исследования причин возвратов детей в детские дома за последние десять лет (Барбитова А.Д., Бостанова С.Н., Благовская Е.В., Гайбу А.В., Захаркина Т.Н., Корнилова О.В., Кынова А.В., Кулакова У.А., Куфтяк Е.В., Леонова Е.Е., Мишурова Е.Ю., Рубаненко М.В., Солонченко С.С., Степанова О.И., Шульга Т.И.) показывают, что отказы от детей связаны с неспособностью семьи преодолеть кризис адаптации и сложности в поведении ребенка, а также с тем, что семьи, вернувшие ребенка в учреждение для детей-сирот, не получили достаточной помощи от специалистов служб сопровождения в ситуации кризиса внутрисемейных отношений. Поэтому повышение родительской компетенции приемных родителей по вопросам воспитания детей, укрепления внутрисемейных связей является важной задачей развития и гармонизации детско-родительских отношений и возможности ребенка жить и воспитываться в семье.

В действующем законодательстве определены формы поддержки кандидатов в приёмные родители и приемных семей, в частности: организация мероприятий, направленных на формирование компетентности приемных родителей и улучшение качества их жизни; профилактика вторичного сиротства; выявление проблем с приемными детьми и быстрого реагирования при возникновении кризисных ситуаций [2]. Анализ проблем, с которыми сталкиваются кандидаты в приёмные родители, показывает, что граждане не всегда готовы принимать ребенка со всеми присущими ему особенностями развития. В результате у новых родителей возникают мысли о непреодолимости имеющихся проблем,

появляется чувство разочарования и в крайних случаях ребенка возвращают в государственное учреждение. Поэтому повышение родительской компетенции приемных родителей по вопросам воспитания детей, укрепления внутрисемейных связей является важной задачей развития и гармонизации детско-родительских отношений и возможности ребенка жить и воспитываться в семье.

Родители сталкиваются со следующими проблемами: 1) сложности, связанные с особенностями поведения ребенка на кризисном этапе адаптации; 2) возникновение социально-психологических трудностей у родителей при воспитании нового члена семьи, требующие психолого-педагогической поддержки со стороны специалистов; 3) трудности в процессе формирования привязанности между ребенком и «новыми» родителями, создание прочной эмоциональной связи между ребенком и взрослым, которому можно доверять; 4) родители чувствуют себя неуверенно выстраивая отношения с ребенком, боятся совершить ошибку, нанести душевную травму или не суметь разобраться в особенностях поведения малыша; 5) иногда так получается, что кандидаты берут сразу двух детей и больше [4].

При этом, приёмные семьи часто не готовы обсуждать возникающие проблемы воспитания со специалистами органов опеки. На встречах Родительского клуба приёмных родителей, обсуждаются схожие для них семейные проблемы, таким образом, Клуб служит средством для выявления семейных проблем, требующих сопровождения и индивидуальной работы. Клуб проводится в формате групповой работы по предварительно заявленным темам. На занятия Клуба приглашаются кандидаты в приёмные родители, а также приемные семьи, которым специалисты оказывают помощь в решении текущих вопросов воспитания, в нормализации семейной ситуации.

Кандидаты в приёмные родители приходят на подготовку с определенным стереотипным мнением, страхами перед приёмом в семью ребенка, поэтому особое внимание уделено рассмотрению следующей темы Родительского клуба: «Ожидания и страхи граждан в отношении принятия в семью ребенка с особыми потребностями. Мифы о детях с особенностями развития». Многие специалисты отмечают, что на принятие решения о приёме в семью ребенка влияют многочисленные предубеждения о проблемах детей и наличии у таких детей множества особенностей в поведении и развитии. Рассмотрение этой темы необходимо для формирования адекватного представления о детях-сиротах и детях, оставшихся без попечения родителей.

Поддержка кандидатов в приёмные родители и приёмных семей реализуется через следующие задачи: 1) Профилактика вторичного сиротства. 2) Формирование социально-педагогической компетентности через работу Родительского клуба. 3). Профилактика кризисных ситуаций в приемных семьях. 4) Создание условий для содействия приемным семьям в воспитательной, образовательной и др. деятельности связанной с помощью приемным детям. 5) Организация серии мероприятий, развивающих творческие и интеллектуальные способности детей и подростков из числа детей-сирот, оказавшихся в трудной жизненной ситуации из приемных семей, создание при Родительском клубе детской игровой комнаты [4; 5].

В.М. Рябков выделяет общие и специальные функции клубной работы с семьями. Отдельно он выделяет организационные функции клуба в работе по формированию социально-педагогической компетентности. К общим функциям относятся: воспитательная, просветительная, коммуникативная. К специальным относятся: включение посетителей клуба в самостоятельный культурно-творческий процесс; развитие творческих способностей личности; обеспечение непрерывного творчества; организация

отдыха и развлечений. Под организационными функциями понимаются: организационно-творческая; организационно-методическая; организация и координация направлений деятельности клуба как внутри его, так и за его пределами; организационно-информационная; создание условий в клубе для развития активности и инициативы масс; прокатная [7].

Формирование социально-педагогической компетентности осуществляется на занятиях Родительского клуба, который состоит из групповых занятий и семинаров, индивидуальных консультаций и совместных занятий, позволяющих укрепить взаимоотношения в приемных семьях и снизить риск повторного отказа от ребенка. Программа включает два направления: 1) Группы открытого типа – лекции для родителей, которые, направлены на развитие и гармонизацию взаимоотношений в приемной семье. Эти занятия позволяют повысить родительскую компетентность, организовать помощь родителям в преодолении принятия особенностей развития ребенка, решить проблемные ситуации, возникающие в семьях. 2) Занятия для родителей и детей – совместная игровая терапия, педагогическое наблюдение и коррекция детско-родительского взаимодействия и состояния детей. С помощью занятий психолог и социальный педагог предлагают родителям и детям смоделировать те или иные жизненные ситуации и учатся находить выход из них [1].

Перед началом курса подготовки в школе приёмных родителей у кандидатов в приёмные родители был высок уровень личной тревожности, однако по результатам проведенных занятий Родительского клубу уровень тревожности существенно снизился, такие результаты были получены по итогам анкетирования. Социальная поддержка рассматривается многими исследователями как один из наиболее значимых факторов стабильности нахождения ребенка-сироты в замещающей семье, утверждается, что поддержка расширенной семьи друзьями повышает успешность интеграции приемных детей в семьи [6].

Проблема детского сиротства стоит очень остро и главная задача помочь кандидатам в приёмные родители, решившимся взять на воспитание приемных детей-сирот, - в улучшении качества жизни, обучении умению решать возникающие в жизни задачи воспитания детей с особенностями развития, помочь им поверить в свои силы [3].

Подводя итог, хотелось отметить, что в результате поддержки кандидатов в приёмные родители и приемных семей на встречах родительского клуба происходит: 1) повышение родительской компетенции в вопросах воспитания и развития приемного ребенка; 2) укрепление внутрисемейных отношений в приемных семьях, профилактика вторичных отказов; 3) содействие в поддержке по преодолению кризисных этапов развития приемной семьи; 4) развитие, гармонизация и укрепление отношений в приемной семье. 5) Снижение уровня личностной тревожности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борытко Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова; под ред. Н.М. Борытки. – М.: «Академия», 2008. - 320 с.
2. Постановление Правительства Москвы № 433-ПП от 20 сентября 2011 года «О мерах по обеспечению реализации Закона города Москвы от 14 апреля 2010 г. № 12 «Об организации опеки, попечительства и патронажа в городе Москве»
3. Любезнова Е., Орлова А., Сорочан Е. «Как помогать родителям: работа церковной социальной службы. – М.: Лепта Книга, 2015-2016. – 160 с.

4. Методические рекомендации по подготовке и сопровождению замещающих семей. / Под ред. Смыкало Л.В. – СПб.: Санкт-Петербургская общественная организация «Врачи детям», 2010. – 202 с.

5. Методические рекомендации для специалистов службы по подбору, подготовке и сопровождению замещающих семей. Тренинг подготовки замещающих семей. – М.: АНО Центр «Про-мама», 2013. – 464 с.

6. Полякова О., Орлова А. Школа приемных родителей: принципы, устройство, документы. – М.: Лепта Книга, 2016. – 216 с.

7. Рябков В.М. Историография клубов в педагогической литературе второй половина XX века // Социально-культурная деятельность: опыт исторического исследования: Сборник статей / науч. ред. Е.М. Ключко, Н.Н. Ярошенко. – М.: МГУКИ, 2011. - Вып. 2. – 240 с.

PROBLEMS OF FORMATION OF SOCIO-PEDAGOGICAL COMPETENCE OF CANDIDATES FOR ADOPTIVE PARENTS

© 2020

L.E. Sikorskaya, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Social Technologies
*Institute of Advanced Professional education of social workers Moscow city, Moscow (Russia),
lara.64@mail.ru*

O.B. Polyakova, Postgraduate Student, Department of Social Pedagogy and Psychology
Moscow State Pedagogical University, Moscow (Russia), obpolyakova1@gmail.com

УДК 159.9

КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ ОБРАЗОВАНИЯ⁹

© 2020

Н.Э. Солянин, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической
психологии

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени
К.Д. Ушинского», Ярославль (Россия), Sonik7-39@yandex.ru*

Т.В. Ледовская, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической
психологии

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени
К.Д. Ушинского», Ярославль (Россия), karmenppnn@yandex.ru*

Современный педагог призван решать задачи, требующие серьезных педагогических усилий. Освоение нового содержания учебных предметов, новых форм и методов преподавания, необходимость учитывать очень быстрые изменения, происходящие в обществе и информационном поле преподаваемого предмета – все это под силу лишь толерантному, психологически здоровому, коммуникативно и профессионально компетентному, творчески работающему педагогу.

Особое значение в наше время уделяется именно коммуникативным способностям педагога. Именно их успешная реализация в различных аспектах работы учителя позволяет ему профессионально и своевременно решать возникающие педагогические

⁹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07156

задачи максимально корректно и толерантно. Наше понимание способностей соответствует концепции В.Д. Шадрикова, указывавшего, что это «свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические и функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности» [5, с. 102].

Исходя из такого понимания коммуникативных способностей учителя, мы считаем, что ядром структуры коммуникативных способностей педагога, работающего на любом уровне образования, является коммуникативная толерантность.

В связи с большой эмоциональной напряженностью профессиональной деятельности педагога, нестандартностью педагогических ситуаций, ответственностью и сложностью профессионального труда учителя, в этой группе профессий увеличивается риск развития синдрома «эмоционального выгорания». Первым показателем проявления синдрома является негативное отношение педагога к своей профессии и резкое снижение его коммуникативной толерантности. При этом очень мало обращается внимания на действующие эффективные психолого-педагогические и медицинские технологии, которые направлены на сохранение здоровья педагога, снижающие риск формирования синдрома «эмоционального выгорания» и появления кризиса профессии в целом [2].

В настоящее время этот синдром удостоен диагностического статуса.

Исходя из актуальности, цель нашего исследования – выявить особенности взаимосвязи эмоционального выгорания с уровнем коммуникативной толерантности педагогов на разных уровнях образования.

Объектом исследования является синдром эмоционального выгорания.

Предметом исследования являются особенности взаимосвязи коммуникативной толерантности и эмоционального выгорания педагогов на разных уровнях образования.

Гипотеза исследования. Проявления синдрома эмоционального выгорания и его взаимосвязь с уровнем коммуникативной толерантности имеет свои особенности для воспитателей дошкольных образовательных учреждений, учителей средних образовательных учреждений и преподавателей высших учебных заведений.

В ходе эмпирического исследования использовались следующие методы:

1. Опросник коммуникативной толерантности (В.В. Бойко)
2. Методика исследования эмоционального состояния (В.В.Бойко)
3. Методика диагностики профессионального выгорания (К. Маслач, С. Джексон.

Вариант адаптирован Н.Е. Водопьяновой)

4. Методика определения психического «выгорания» (А. А. Рукавишников)

Теоретический анализ проблемы показал, что в психологии много определений понятия коммуникативной толерантности и эмоционального выгорания, в зависимости от подходов к данным явлениям.

В целом, общепринятым считается определение коммуникативной толерантности, предложенное В.В. Бойко. Он понимает под коммуникативной толерантностью характеристику отношения личности к людям, которая показывает степень переносимости ею неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию [1]. Это определение используется в большинстве современных исследований [3].

Эмоциональное выгорание, в целом, характеризуется эмоциональной сухостью педагога, расширением сферы экономии эмоций, личностной отстраненностью, игнорированием индивидуальных особенностей учащихся, оказывает достаточно сильное влияние на характер профессионального общения учителя, и управление учебным

процессом.

Теоретический анализ позволил выделить отличия в специфике деятельности педагогов на разных уровнях образования. Основными функциями воспитателя являются: функции охраны жизни и здоровья детей; педагогические функции, включающие планирование воспитательно –образовательной работы на основе программно–методических документов и непосредственное осуществление деятельности.

В деятельности воспитателя выделяют несколько направлений субъект–субъектного взаимодействия. К ним относятся следующие: «воспитатель – дети (ребенок)», «воспитатель – родители», «воспитатель – воспитатель», «воспитатель – помощник воспитателя», «воспитатель – администратор (заведующая, старшая медицинская сестра, методист)» и ряд других. Главным субъект–субъектным направлением является взаимодействие воспитателя с детьми.

Воспитатель – главный значимый взрослый для ребенка в детском саду. Большое место в работе воспитателя занимает руководство игровой, бытовой, продуктивной деятельностью и деятельностью общения.

Главные отличительные особенности профессионально-педагогической деятельности учителя, состоят в специфике объекта. Объект деятельности педагога – личность ребенка, а отсюда и «продукты» его деятельности – «материализуются», в психическом облике другого человека – в его знаниях и умениях и навыках, в чертах его воли и характера.

Все проявления учителя: его знания, действия и поступки – подвергаются критической оценке и анализу со стороны учащихся. Если нравственный облик учителя и характер его деятельности не отвечают представлениям учащихся о том, каким он должен быть и как он должен поступать, то учащиеся могут сопротивляться воздействию учителя, а также вступают с ним в конфликт.

Эти ситуации актуализируют у педагогов состояние гнева, раздражения, волнения, возмущения, злости, досады и обиды. Существует зависимость интенсивности, времени, частоты возникновения состояний от возраста и стажа. В частности, установлено, что у педагогов со стажем до десяти лет работы в школе состояния(гнева, раздражения, волнения, возмущения, злости, досады и обиды.) менее интенсивны, но более продолжительны, тогда как у учителей с педагогическим стажем более десяти лет актуализирующиеся состояния более интенсивны, но в то же время они менее длительны.

Преподаватели высшего учебного заведения в рамках своих должностных обязанностей осуществляют большое количество самых разнообразных видов деятельности: это проведение аудиторных занятий (семинаров, лекций, коллоквиумов, лабораторных работ), осуществление различных форм промежуточной и итоговой аттестации, научное руководство написанием курсовых и дипломных работ, внеучебная и воспитательная деятельность, методическая работа и т. д. Наиболее интенсивной, эмоционально напряженной является деятельность преподавателей по взаимодействию с обучающимися.

Базой исследования стали педагогические коллективы разных уровней образования:

Коллектив МДОУ «детский сад №120», состоящий из 25 воспитателей. 20 женщин, 5 мужчин со средним стажем 13 лет профессиональной деятельности. Средний возраст 37 лет. Имеют образование: 75% высшее, 25% среднее специальное.

Коллектив МОУ СОШ № 68, состоящий из 25 педагогов 10 мужчин и 15 женщин со средним стажем 12,5 лет профессиональной деятельности. Средний возраст 39 лет. Имеют образование: 85% высшее, 15% среднее специальное.

Коллектив ФГБОУ ВПО «ЯГТУ», состоящий из 25 педагогов. 20 мужчин и 5

женщин со средним стажем 13,5 лет профессиональной деятельности. Средний возраст 40 лет. Все имеют высшее образование.

В ходе эмпирического исследования выявлено следующее:

1. У большинства воспитателей дошкольного образовательного учреждения проявлен ниже среднего уровень коммуникативной толерантности, у большинства учителей средней школы и преподавателей вуза проявлен средний уровень коммуникативной толерантности.

Отметим высокие показатели проявления коммуникативной толерантности у трех групп педагогов по отдельным шкалам.

Неприятие или непонимание индивидуальности другого человека проявлено у 28% учителей средней школы. Использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей проявлено у 48% воспитателей дошкольного образовательного учреждения. Категоричность или консерватизм в оценках других людей проявлена у 48% воспитателей дошкольного образовательного учреждения. Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров проявлено у 60% учителей средней школы и 48% преподавателей вуза. Стремление переделать, перевоспитать партнеров проявлено 60% учителей средней школы.

Стремление подогнать партнера под себя, сделать его «удобным» проявлено у 60% воспитателей дошкольного образовательного учреждения. Неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности проявлено у 60% учителей средней школы. Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми выявлена у 4% преподавателей вуза. Высокие показатели установлены у 74% воспитателей дошкольного образовательного учреждения. Неумение приспособливаться к характеру, привычкам и желаниям других проявлено у 76% учителей средней школы.

У большинства преподавателей вуза проявляется сформированное эмоциональное выгорание, а также профессиональное и психическое выгорание. У большинства воспитателей дошкольного образовательного учреждения и учителей средней школы проявляется формирование эмоционального, профессионального и психического выгорания.

Отметим, что фаза «резистенции» проявлена у большинства всех групп педагогов. Педагог, у которого фаза «резистенции» не сформировалась до конца, может справиться с негативными проявлениями синдрома эмоционального выгорания при проведении коррекционной работы.

На следующем этапе исследования использовались методы математической статистики [4].

У всех групп педагогов выявлены схожие взаимосвязи показателей уровня коммуникативной толерантности и эмоционального выгорания.

Проведено изучение взаимосвязи симптомов эмоционального выгорания с компонентами коммуникативной толерантности. Наибольшее количество компонентов и взаимосвязей между ними установлено у воспитателей дошкольного образовательного учреждения. Это можно объяснить спецификой образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении: воспитатель находится в постоянном взаимодействии с воспитанниками на протяжении всего время пребывания их в ДОУ, а также несет непосредственную ответственность за охрану, жизнь и здоровье детей одновременно с осуществлением педагогической деятельности, чего нет в образовательных учреждениях другого типа.

На следующем этапе исследования проведено изучение значимости различий уровней выраженности эмоционального выгорания и коммуникативной толерантности педагогов. Установлено следующее. Уровень выше у воспитателей дошкольного образовательного учреждения по таким показателям: неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров.

Уровень выше у учителей средней школы по показателям: расширение сферы экономики эмоций, эмоционально нравственная дезориентация, переживание психотравмирующих обстоятельств.

Уровень выше у преподавателей вуза по показателям: стремление переделать, перевоспитать партнеров, стремление подогнать партнера под себя, сделать его «удобным», неумение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других, неудовлетворенность собой, загнанность в клетку, эмоциональный дефицит, эмоциональная отстраненность, деперсонализация, психо-эмоциональное истощение, личностное отдаление.

Таким образом, в эмпирическом исследовании подтвердилась гипотеза о том, что проявления синдрома эмоционального выгорания и его взаимосвязь с уровнем коммуникативной толерантности имеет свои особенности для воспитателей дошкольных образовательных учреждений, учителей средних образовательных учреждений и преподавателей высших учебных заведений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Филинь, 1996. 472 с.
2. Ледовская Т.В., Ахтямова Н.А. Особенности проявления синдрома эмоционального выгорания и копинг-поведения у студентов очной и заочной форм обучения // Теоретические и прикладные проблемы психологии образования: сборник научных статей / под ред. Н.В. Нижегородцевой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. С. 24-32.
3. Сольнин Н.Э. Психологическая структура этнической толерантности учащихся основной школы и студентов средних и высших профессиональных образовательных учреждений // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2012. № 4 (12). Режим доступа: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/4/solynin.pdf>
4. Слепко Ю.Н., Ледовская Т.В., Цымбалюк А.Э. Анализ данных и интерпретация результатов психологического исследования. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2015. (2-е издание, исправленное и дополненное). 290 с.
5. Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека: Монография. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. 274 с.

COMMUNICATIVE ABILITIES AND FEATURES OF EMOTIONAL BURNOUT OF TEACHERS AT DIFFERENT LEVELS OF EDUCATION

© 2020

N.E. Solynin, candidate of psychological sciences, associate professor of the department «Educational psychology»
Yaroslavl state pedagogical university named K.D. Yshinskiy, Yaroslavl (Russia),
Sonik7-39@yandex.ru

T.V. Ledovskaya, candidate of psychological sciences, associate professor of the department «Educational psychology»
Yaroslavl state pedagogical university named K.D. Yshinskiy, Yaroslavl (Russia),
karmennnn@yandex.ru

УДК 37.01

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ЭКОЛОГИЧЕСКИХ УСТАНОВОК СТУДЕНТОВ

© 2020

Е.А. Сорокоумова, доктор психологических наук, кафедра
«Психология труда и психологическое консультирование»
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,
Москва (Россия), sea51@mail.ru

Е.И. Чердымова, кандидат психологических наук, кафедра
«Социология и культурология»
ФГБОУ ВО «Самарский государственный университет», Самара (Россия),
cheiv77@mail.ru

Молодежь как социальная группа, отличающаяся большей мобильностью, реактивностью и формирующимися мировоззренческими позициями подвержена данным изменениям в большей степени. Как известно именно в данный возрастной период является значимым для становления гражданской идентичности личности. Именно в юношеском возрасте важно самоопределение в обществе, идет интенсивный поиск смысложизненных ориентаций и гражданской позиции. Как следствие происходящих трансформаций в обществе, происходят значимые изменения в экологическом сознании и его структурных компонентов (экологические знания, экологическое отношение, экологические установки, экологическое намерение) и гражданской идентичности современных студентов [2, 9].

Однако вопрос о том, как именно ценностная трансформация общества отражена в экологическом сознании студентов, как меняются их экологические установки; их представления о том, что является гражданской идентичностью и взаимодействием между человеком-гражданином своей страны и Природой, представляется нам недостаточно изученным.

В своем исследовании мы рассматриваем взаимосвязь экологических установок студентов, как одного из компонентов экологического сознания, с их гражданской идентичностью. Экологические установки нами взяты как «предвестник» экологического намерения личности и содержащие в своей структуре когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты, тем самым вбирая в себя и «знания», и «отношение», и «поведение».

Между тем, можно встретить точку зрения о том, что установки, напротив, являются базой в порядке формирования систем личностных смыслов, таким образом, установки формируются в определенных социально-психологических условиях, конкретных ситуациях, которые определяют поведение человека и создают в его сознании некий горизонт видения, и являются важной характеристикой его личности, так как определяют его взаимосвязи и взаимодействия с другими людьми, в том числе, диктуют и регулируют поведение человека и Природы. Следовательно, можно утверждать, что одной из составляющих гражданской идентичности являются установки личности, в частности экологические установки, её экологические потребности и намерения.

Гражданская идентичность личности как динамичное образование. конструирует его, пересматривая свои ценности, взгляды, позиции, находясь в поиске своего места в социуме. [1,3,4, 8]

Важно отметить, что в структуру гражданской идентичности личности включены: когнитивный (знание о социальной общности, в которую включен индивид), эмоциональный (негативное, позитивное и амбивалентное отношение к этой включенности), устано-

вочный (личность принимает или не принимает свою принадлежность к данному сообществу) и поведенческий компоненты; реализация представлений о принадлежности к данной общности в социально значимых действиях. [2, 6, 4, 7]

Для исследования уровня развитости гражданской идентичности нами был разработан опросник, который включал в себя четыре блока.

1. Отношение студентов к окружающим людям.
2. Отношение студентов к семье.
3. Отношение студентов к Родине.
4. Отношение студентов к Природе.

Студентам предлагалось 32 утверждения, на которые возможны 5 вариантов ответа в диапазоне от «+3» – согласен (всегда) до «-3» – не согласен (никогда). Испытуемый должен соотнести свой ответ с одним из возможных вариантов. На основании полученных данных выявляется характер отношений студентов к семье; Родине; человеку, как другому; Природе, которые могут выражаться в виде устойчиво-позитивного, ситуативно-позитивного, ситуативно-негативного отношения.

Устойчиво-позитивное отношение к Природе было выявлено у 29% студентов; к Родине – у 39% студентов, к семье – у 71% студентов. В тоже время устойчиво-негативное отношение к Природе выявлено у 2% студентов, к Родине – у 2% студентов, к семье – 0% студентов.

Уровень развитости экологической установки студентов нами измерялся посредством методики ЭЗОП, разработанной С.Д. Дерябо и В.А. Ясвиным. Следует отметить, что при первом замере более трети студентов имели низкий уровень (38,7%), чуть меньше - средний (38,1%), и лишь 23,2% - высокий. Можно предположить, что столь низкий процент опрошенных с высоким уровнем развитости экологической установки в рамках данной группы говорит о достаточно низком уровне экологического сознания в целом.

Далее нами была разработана и реализована психолого-педагогическая программа, направленная на развитие экологических установок студентов.

При повторном замере были выявлены существенные отличия в уровне развитости экологической установки студентов. Разница составляет 17,8%, в высоком уровне развитости экологических установок разница составляет 2,5%. В среднем уровне развитости экологических установок разница составляет 20,3%. То есть специально разработанная программа оказалось достаточно эффективна для развития экологических установок как структурного компонента экологического сознания.

В тоже время нас интересовал вопрос: каким образом развитие экологических установок могло повлиять на развитость компонентов гражданской идентичности? Нами установлено, что при первом замере у испытуемых наблюдалось ситуативно-позитивное отношение по шкале «отношение к Родине» у большей половины студентов (51%), тогда как после проведенной работы значительно выросло устойчиво-позитивное отношение на 19%; и устойчиво-негативное отношение свелось к нулю. Таким образом, можно говорить о снижении на 2% в каждой группе: «отношение к Родине» и «отношение к Природе». Ситуативно-негативное отношение по шкале «отношение к Родине» также снизилось на 3%.

Анализируя полученные результаты по шкале «Отношение к Семье», мы увидели, что также имеются положительные изменения: увеличился процент устойчиво-позитивного отношения на 7%, ситуативно-негативное отношение снизилось на 3%. Положительная динамика наблюдается и по критерию «ситуативно-позитивное

отношение», снижение наблюдается в 3% случаев.

В рамках исследования предполагался расчёт ряда критериев для выявления эффективности программы эксперимента по развитию экологической установки. U-критерий Манна-Уитни составил 346,5, что соответствует зоне значимости для изучаемых групп. Это говорит о том, что различия в расположении двух выборок достоверны.

Таким образом, значение данного критерия доказывает, что различия в контрольной группе и экспериментальной, куда вводилась программа эксперимента по развитию экологической установки, достоверны, а значит можно предположить, что взаимосвязь между развитием экологических установок и формированием гражданской идентичности значима. Полученные результаты доказывают эффективность воздействия программы эксперимента в студенческой группе по развитию экологической установки и доказывают ее взаимосвязь с гражданской идентичностью личности.

На основании полученных результатов делается вывод о том, что экологические установки как компонент экологического сознания имеют непосредственную взаимосвязь с гражданской идентичностью личности. Мы исходим из того, что гражданская идентичность отождествляется не только с гражданством, но и с желанием участвовать в политической, экологической, экономической, культурной жизни нации, приверженность общим ценностям и общей гражданской культуре. Особо значимо, чтобы гражданское общество состояло из людей, которые хотят жить рядом друг с другом на единой территории, сохраняя и оберегая ее.

Экологическая проблема сегодня заключается не только в сохранении окружающей среды от разрушающего влияния человека и его деятельности, но также и необходимости преобразования (перехода) воздействия человека на природу на их взаимодействие. [6]

Такое взаимодействие возможно при наличии в гражданской идентичности личности достаточного уровня развитости экологических установок как структурного компонента экологического сознания в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баклушинский С.А. Развитие представлений о понятии социальная идентичность // Этнос. Идентичность. Образование: труды по социологии образования / Под ред. В.С. Собкина. М. 1998. 124 с.
2. Психология самопознания как научная основа развития субъектов обучения: коллективная монография / под ред. Е.А. Сорокоумовой, И.В. Усольцевой. Москва, 2012. 234 с.
3. Тишков В.А. Очерки теории и политики этничности в России. М.: Институт этнологии и антропологии РАН. 1997. 120 с.
4. Sorokoumova E.A., Cherdymova E.I., Shulga T.I., Suvorova O.V., Kochneva L.V. Social representations of the metropolis residents on the ecology of womens corporeality in the structure of civil identity // EurAsian Journal of BioSciences. 2020. Т. 14. № 1. С. 587-592.
5. Чердымова Е.И., Сорокина Т.М. Организационно-психологическое сопровождение формирования экопрофессионального сознания студентов: монография, Самара: Самарский университет, 2013. 348 с.
6. Чердымова Е.И., Чердымова З.И. Психолого-педагогические аспекты формирования экологического сознания учащихся // Биологическое и экологическое образование студентов и школьников: традиции и современность Сборник материалов международной научно-практической конференции. 2011. С. 405-408.

7. Федотова Н.Н. Толерантность как мировоззренческая и инструментальная ценность // Философские науки. 2004. № 4. 14 с.

8. Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П. Развитие ребёнка и его отношений с окружающими. М. 1993. 43 с.

9. Фадеев Д.С., Сорокоумова Е.А. Метафора как способ самопознания нравственных ценностей личности в рамках воспитательно-образовательного процесса в детско-взрослой общности // Альманах мировой науки. 2016. № 9-2 (12). С. 39-45.

CIVIL IDENTITY AND ENVIRONMENTAL CONSCIOUSNESS OF TRAINERS: RELATIONSHIP OF COMPONENTS

© 2020

E.A. Sorokoumova, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling

Moscow pedagogical state university (MPGU), Moscow (Russia), cea51@mail.ru

E.I. Cherdymova, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Sociology and Cultural Science

Samara national research university named academician S.P. Korolev, Samara (Russia), cheiv77@mail.ru

УДК 37.01

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОГО КАЧЕСТВА У СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

© 2020

М.Ш. Таова, магистрантка 1 курса факультета социальных технологий и туризма

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», Майкоп (Россия), milanataova97@mail.ru

М.Э. Паатова, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы и туризма факультета социальных технологий и туризма

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», Майкоп (Россия), mpaatova@mail.ru

Социальная работа на сегодняшний день представляет собой очень сложный, эмоционально нагруженный, многоплановый, а также трудоемкий вид деятельности. Следовательно, обоснованным является то, что к личности социальных работников предъявляются особые профессиональные и личностные требования.

Так, по мнению Росляковой С.В., под профессиональными качествами личности, в частности социального работника, целесообразно рассматривать определенные индивидуальные качества субъекта деятельности, которые оказывают непосредственное влияние на эффективность деятельности и успешность ее освоения [6].

В исследованиях другого отечественного специалиста в сфере социального обслуживания населения Арутюнян А.А. отмечается, что профессиональные качества позволяют современному человеку качественно оценивать человека в сфере его деятельности. По мнению автора, профессиональные качества позволяют социальному работнику ставить перед собой высокие цели и постепенно успешно достигать их [1].

Требования, которые на сегодняшний день предъявляются к деятельности

социальных работников, подробно сформулированы в образовательных и профессиональных стандартах.

В социальной работе, согласно профессиональному стандарту, «Специалист по социальной работе» (утвержден приказом министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 22.10.2013 № 571н) должен обладать такими качествами, как проявлять вежливость, чуткость, внимание, быть ответственным и следовать в работе принципам гуманности, обладать выдержкой, проявлять терпение к клиенту и учитывать их физическое и психологическое состояние, справедливости, объективности и доброжелательности, а также соблюдать профессионально-этические требования к деятельности специалиста по социальной работе.

В профессиональном этическом кодексе социального работника России (Принят Межрегиональной ассоциацией работников социальных служб 22 мая 1994 г.) рассматриваются следующие профессиональные качества: 1) стиль. Специалист социальной работы должен поддерживать высокие нравственные стандарты своего поведения, исключая какие-либо уловки, введение кого-либо в заблуждение, несправедливые действия, четко различая заявления и действия, сделанные им как частным лицом и как представителем профессии; 2) компетентность и профессиональное совершенствование. Специалист социальной работы должен приложить все усилия к тому, чтобы оставаться специалистом-экспертом в своей профессиональной деятельности и в выполнении своих профессиональных обязанностей; 3) честность. Специалист социальной работы должен сопоставлять свои поступки с высшими стандартами профессиональной честности; 4) конфиденциальность и сохранение тайны. Сотрудник социального учреждения обязан хранить тайны клиентов и не распространять информацию [5].

Таким образом, можно прийти к выводу, что представителей профессии социальная работа отличают такие качества, как доброта, отзывчивость, внимательность, способность к сопереживанию. Для эффективного выполнения своих рабочих обязанностей социальный работник должен быть стрессоустойчивым, коммуникабельным, аккуратным, организованным, сдержанным, честным, справедливым. Чтобы вызвать доверие своих клиентов социальный работник должен обладать такими качествами, как целеустремленность, трудолюбие и ответственность. Следовательно, качества личности социального работника во многом определяют успешность его взаимодействия с клиентом и являются необходимым условием его профессиональной пригодности.

В рамках данной научной работы остановим свое внимание на подробном исследовании понятия «стрессоустойчивость», так как, по нашему мнению, стрессоустойчивость является на сегодняшний день одним из наиболее значимых профессиональных качеств социальных работников, в частности, и будущих специалистов.

Современная жизнь общества в условиях нестабильности и неопределенности становится все более сложной – интенсивность и высокая скорость коммуникаций, неуверенность в завтрашнем дне, конфликты, дефицит времени все больше дезориентируют современного человека. Условия нестабильности и неопределенности требуют от личности в ограниченные сроки принимать самостоятельные решения, сообразно ситуациям изменять проактивные и результирующие стратегии к стрессовым перегрузкам: от обыденных столкновений и повседневных неприятностей до хронических стресс-факторов в организационной и профессиональной среде.

Между тем, изучение и развитие стрессоустойчивости личности – глобальная теоретическая проблема и сложная область эмпирических исследований. Процесс

преодоления стресса зависит от особенностей влияния на него множества факторов: пол, возраст, демографические и личностные особенности, условия внешней среды, кризисы жизни, индивидуальная значимость и оценка стрессовой ситуации субъектом [3].

Профессия социального работника относится к разряду стрессогенных, требующих от него больших резервов, самообладания и саморегуляции. По данным социально-демографических исследований труд социального работника входит в число наиболее напряженных в эмоциональном плане видов деятельности. По степени напряженности нагрузка современного социального работника в среднем больше, чем у менеджеров и банкиров, генеральных директоров и президентов ассоциаций, то есть тех, кто непосредственно работает с людьми. Поэтому изучение стрессоустойчивости социальных работников, в частности, студентов, собирающихся ими стать, является одной из наиболее актуальных научно-практических задач [4].

В связи с чем, изучение особенностей формирования стрессоустойчивости как профессионально значимого качества у будущих социальных работников является, безусловно, актуальной проблемой.

В современной научной литературе по психологии под стрессоустойчивостью принято рассматривать интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности, которое в сложной эмотивной обстановке обеспечивает человеку способность руководить своими эмоциями, сохранять высокую профессиональную работоспособность, адекватное функционирование и определенную направленность своих действий [3].

Касательно особенностей профессиональной деятельности социальных работников в исследованиях Митрохиной Т.И. стрессоустойчивость социальных работников определяется автором как совокупность определенных свойств личности, позволяющих сотрудникам социальных учреждений переносить значительные нагрузки, а также обеспечивающих оптимальное, успешное достижение цели в сложной эмотивной обстановке, обусловленной особенностями профессиональной деятельности. Устойчивость к стрессу определяется уровнем развития психических, физиологических и социальных механизмов регуляции человека [5].

Социальная работа относится к группе стрессогенных профессий, так как для нее характерны не только постоянные стрессовые ситуации, в которые вовлечен сотрудник в процессе взаимодействия с клиентом, но и высокая этическая ответственность перед клиентами, коллегами, организацией, своей профессией и обществом в целом.

Социальные работники сталкиваются с различными видами стресса, среди которых можно выделить профессиональный стресс, который определяется как феномен, выражающийся в психических и физических реакциях на напряженные ситуации в трудовой деятельности человека; личностный стресс, вызванный такими факторами, как изменение или утрата социального статуса, потеря работы, риски и экстремальные условия, неопределенные ситуации, а также стресс ответственности.

По мнению отечественного специалиста Гаврилюк Н.Э., в качестве основных источников возникновения профессионального стресса целесообразно рассматривать факторы окружающей среды (рабочий график, темп работы, безопасность работы, маршрут на работу и с работы, количество клиентов или заказчиков), а также персональные факторы – как определенный индивид реагирует на потенциальные источники стресса (работоспособность, устойчивость к нервным и физическим нагрузкам, терпение, самоуважение, здоровье) [2].

Арутюнян А.А. в своих исследованиях отмечает, что профессиональная деятельность социальных работников сопряжена с различными негативными факторами стресса, среди которых нечеткие границы профессиональной компетенции, отсутствие достаточного количества технологий решения профессиональных задач, сверхурочная работа, важность решаемых проблем и при этом недостаточное вознаграждение за труд, работа с трудными клиентами и т. п. Все это может привести к негативным изменениям личности социального работника, его профессиональной деформации. В связи с этим важным направлением деятельности социальных учреждений должна стать разработка мероприятий по развитию стрессоустойчивости сотрудников [1].

Специалисты также отмечают, что, если исключить внутренние факторы стресса сотрудников и факторы, формирующиеся за пределами работы, для социальных работников можно выделить два основных источника стресса – организационную среду и клиентов организации, которые определяются спецификой социальной работы. Данные причины возникновения стресса в социальных организациях могут быть более значимыми и более разнообразными, чем причины возникновения производственного стресса. Существование таких факторов объясняется клиентоориентированной природой социальной работы, ее разнонаправленностью, привлечением знаний из разных областей профессиональной деятельности [4].

Таким образом, важным направлением деятельности социальных учреждений должна стать разработка мероприятий, направленных на формирование и развитие стрессоустойчивости социальных работников. В отношении уже работающих специалистов – это может быть проведение на обязательной основе различных мероприятий (курсы повышения квалификации, тренинги, беседы, лекции, семинары и т.д.).

По нашему мнению, намного эффективнее и результативнее процесс формирования стрессоустойчивости как профессионально важного качества будет в том случае, если начинать его реализовывать в рамках образовательного процесса – при обучении студентов по направлению подготовки бакалавриатов 39.03.02 «Социальная работа». На практике это может осуществляться как посредством включения в образовательные дисциплины соответствующих разделов о стрессоустойчивости, так и введением новой дисциплины, направленной на формирование стрессоустойчивости у будущих социальных работников, например, при помощи реализации технологии формирования стрессоустойчивости. Данная технология направлена на разработку конкретных мероприятий в области профилактики возникновения профессиональных стрессов в работе сотрудников социальной службы. Целью технологии является обучение будущих социальных работников эффективной борьбе с возникновением стрессов в их будущей профессиональной деятельности. Технология включает в себя следующие этапы: диагностический, формирующий, заключительный. Для каждого этапа определены специфические задачи, решение которых позволяет перейти на следующий этап.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутюнян А.А. Стрессоустойчивость как профессиональная компетенция работника социальной службы // Молодой ученый. – 2016. – № 15.1 (119.1). – С. 56-60.
2. Гаврилюк Н.Э. Профессионализм социального работника: актуальность и реальность // Евразийский союз ученых. – 2015. – № 5-7 (14). – С. 94-97.

3. Газиева М.В. Современные подходы к проблеме исследования стресса и стрессоустойчивости // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 3 (70). С. 348-349.

4. Маклакова В.Б. Связь стрессоустойчивости и агрессивности у работников социальной сферы // Вестник экспериментального образования. – 2016. – № 6 (9). – С. 22-33.

5. Митрохина Т.И. Стрессоустойчивость социальных работников: теоретико-практический аспект // В сборнике: Педагогика и психология как ресурс развития современного общества Материалы XI Межд. научно-практической конференции, посвященной 70-летию кафедры психологии РГУ имени С. А. Есенина. – 2019. С. 146-149.

6. Рослякова С.В. Профессионально-личностные качества специалистов по социальной работе: результаты теоретического и эмпирического исследования // Вестник ЧГПУ. – 2017. – № 8. – С. 136-141.

THEORETICAL ASPECTS OF THE STUDY OF STRESS TOLERANCE AS A PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITY IN SOCIAL WORKERS

© 2020

M.Sh. Taova, 1st year master's student of the faculty of social technologies and tourism
Adygei state university, Maikop (Russia), milanataova97@mail.ru

M.E. Paatova, doctor of pedagogical Sciences, Professor of the Department of social work and tourism, faculty of social technologies and tourism
Adyge state university, Maikop (Russia), mpaatova@mail.ru

УДК 37.013.42

ОСОБЕННОСТИ ВЫСТРАИВАНИЯ ДОВЕРИТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ С ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ

© 2020

А.А. Тепнев, преподаватель кафедры государственных и гражданско-правовых дисциплин

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, Нальчик (Россия), ipknir@gmail.com

Вопросы формирования и проявления коммуникативной культуры в социальном взаимодействии актуализируются на разных уровнях. В том числе достаточно остро стоит вопрос выстраивания партнерских, доверительных отношений органов внутренних дел с различными социальными институтами. Дело в том, что процесс коммуникации происходит не в виде формального обмена информацией, сотрудники полиции и различных организаций вступают в непосредственную. В этом плане достаточно интересными представляются исследования коммуникативной культуры представителей полиции. Сотрудник полиции актуализирует ценности и мотивы, проявляет умения коммуникации в практической деятельности. В.Е. Шинкевич и Н.В. Маслодудова в своем исследовании делают акцент на таком показателе коммуникативной культуры как выстраивание доверительных и социально продуктивных отношений [1]. Они имеют ввиду самый широкий круг отношений между полицией и институтами гражданского общества. В качестве такого института можно рассматривать школу. Кроме того, школа выступает еще и образовательной средой в которой осуществляются социальные взаимоотношения.

Направления взаимодействия полиции и образовательных организаций является отдельным направлением деятельности органов внутренних дел. Данное направление отвечает выполнению достаточно широкого круга задач. В первую очередь это задачи реагирования на противоправные поступки детей и подростков, которые обучаются в школе. В этом плане взаимодействие осуществляется не только с самими детьми и подростками и их родителями, но и с образовательными организациями. Более того, данное взаимодействие не ограничивается работой по выявлению обстоятельств правонарушений и привлечению несовершеннолетних к ответственности. Подобная активность интегрируется с усилиями образовательных организаций по профилактике делинквентного и противоправного поведения: осуществляется обмен правовой информацией, составление рекомендаций по работе с правонарушителями, разными работа совета профилактики, прямое взаимодействие с сотрудниками и обучающимися. Другим направлением взаимодействия является повышение правовой грамотности обучающихся в самых различных сферах: знания в сфере безопасности дорожного движения, личной безопасности, кибербезопасности и т.д. К данной работе достаточно часто привлекаются сотрудники полиции [2].

Данная социально-обусловленная тенденция свидетельствует о том, что во взаимодействие с образовательной организацией вступают не только сотрудники отделов по делам несовершеннолетних. Следовательно, проблема налаживания социальных контактов и эффективной коммуникации актуальна для представителей различных отделов ОВД. Другой аспект данной проблемы связан с тем, что в рамках образовательной среды школы сотрудник полиции вступает в коммуникацию с разными людьми: это представители администрации, служб сопровождения (социальные педагоги, педагоги-психологи), учителя, обучающиеся и их родителей. Состав обучающихся также неоднороден. Среди них встречаются представители разных культур, дели, имеющие ограниченные возможности здоровья. Это обстоятельство актуализирует вопросы развития навыков межкультурной коммуникации, знание особенностей коммуникации детей с ОВЗ. Т.е. сотрудник полиции должен обладать способностью к общению с данными категориями детей.

Особенностью коммуникативного взаимодействия сотрудников полиции в образовательной среде школы, можно назвать тот факт, что представитель полиции является внешним субъектом по отношению к данной среде. Т.е. достаточно важным представляется вопрос выстраивания доверительных отношений. Как утверждает С.Е. Кораблев, принцип доверительности проявляется в уважительном отношении друг к другу [3]. Это достаточно существенный аспект, влияющий на общее отношение к сотрудникам полиции, их авторитету и имиджу. Кроме того, такое отношение во многом влияет на эффективность достижения целей взаимодействия. Например, внимание к чувствам и переживаниям обучающегося или родителя поможет установить благоприятный фон для выявления мотивов, причин совершенных проступков. Диалоговая форма общения, апеллирование к опыту поможет более эмоционально донести смысл того или иного правового акта или рекомендации к безопасному поведению. С помощью таких способов можно повлиять на мнение обучающихся о неприемлемости противоправного поведения. Стоит подчеркнуть, что эффект такого воздействия будет заметнее в том случае, когда доверительные, партнерские отношения, согласованность демонстрируются сотрудниками полиции и учителями. Кроме того, можно утверждать, что не все участники образовательной среды бывают настроенными на бесконфликтное общение. Умения конструктивного, грамотного общения в конфликтной ситуации, способность настроить человека на доверительное конструктивное взаимодействие также приобретают достаточно важное значение.

На основании анализа данных видов деятельности, можно утверждать, что содержание и формы взаимодействия сотрудников полиции с представителями образовательной среды школы достаточно многоаспектны и основаны на осуществлении коммуникации. При этом, особенности субъектов взаимодействия определяют актуальность владения формами и методами эффективной коммуникации. Исследователи Д.В. Карабаш и Е.В. Казаченко отмечают, что такие умения приобретают черты коммуникативной культуры [4]. Данная культура рассматривается как личностно-профессиональное качество, элемент профессиональной культуры выражающееся во реализации ценностных, деятельностных, технологических элементов. Исследователи отмечают, что данное качество динамично и подвержено совершенствованию. Следовательно, как утверждают авторы, развитие коммуникативной культуры может быть предметом целенаправленного развития в ходе повышения квалификации сотрудников полиции.

В свете проблемы нашего исследования, может сказать, что выстраивание доверительных отношений сотрудников полиции с представителями образовательной среды школы можно рассматривать как проявление профессиональной и коммуникативной культуры. Особенности проявления и использования таких отношений в образовательной среде, свидетельствуют о необходимости совершенствования содержания и процесса повышения квалификации сотрудников полиции. Принцип доверительности можно рассматривать как основу для организации повышения квалификации в данной аспекте. В содержании повышения квалификации следует выделить модуль психолого-педагогических представлений о бесконфликтной коммуникации, освоение способов выстраивания доверительных отношений со взрослыми людьми, детьми и подростками, коллективами обучающихся и т.д. Владея необходимыми знаниями и умениями, сотрудник полиции будет более уверенно себя чувствовать в процессе коммуникации. Данные меры будут способствовать повышению профессиональной культуры и достижению результатов профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шинкевич В.Е., Маслодудова Н.В. Равноправное взаимодействие полиции и институтов гражданского общества как условие развития демократии // Вестник БелЮИ МВД России. 2017. № 2. С.4-9.
2. Еремеев С.Г. Совместная деятельность полиции и образовательных организаций в пропаганде правовых знаний // Прикладная юридическая психология. 2019. № 2. С.46-51.
3. Кораблев С.Е. Методические и содержательные аспекты тренинга развития навыков уверенного поведения полицейских // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2019. № 4 (84). С. 200-212.
4. Карабаш Д.В., Казаченко Е.В. Профессиональная направленность развития коммуникативной культуры сотрудников полиции в системе повышения квалификации и переподготовки кадров // Общество и право. 2013. № 2 (44). С. 296-300.

PECULIARITIES OF BUILDING TRUSTING RELATIONSHIPS BETWEEN POLICE OFFICERS WITH REPRESENTATIVES OF THE SCHOOL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

© 2020

A.A. Teppeyev, lecturer of the Department of State and Civil Law Disciplines
North Caucasus Institute of advanced training (branch) Krasnodar University of the Ministry of internal Affairs of Russia, Nalchik (Russia), ipknir@gmail.com

УДК 37.01

ФОРМИРОВАНИЕ СЛУХОВОГО КОНТРОЛЯ РЕБЕНКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО

© 2020

А.В. Топалова, педагог дополнительного образования, концертмейстер
ГБУ ДО Центр творческого развития и гуманитарного образования детей «На Васильевском» Василеостровского района, Санкт-Петербург (Россия), klarad@list.ru

Музыка – искусство звука.

Г.Г. Нейгауз

На начальном этапе обучения игре на любом музыкальном инструменте очень важно уделить достаточно внимания как работе над звуком, так и слуховому контролю ребенка. Практика последних лет показывает, что в самом начале процесса обучения игре на фортепиано, появились тенденции, обусловленные повышенными требованиями качества и методики преподавания предмета. Основным направлением в процессе первоначального обучения игре на фортепиано становится воспитание у обучающегося ребенка любви к музыке, внимательного отношения к звукам и линиям развития мелодии. Творческое начало развивает воображение ребенка, а также рождает желание сделать что-то новое и необычное.

В наше время очень актуальны проблемы воспитания слухового контроля в работе над произведениями, воспитания любви к музыке на начальном этапе обучения игре на фортепиано. Бывает так, что по каким-то своим причинам педагог перестает заинтересовывать и прививать любовь к процессу обучения и начинает отработано, по «старой схеме», проводить занятия одно за другим. Для развития слухового контроля очень важно заинтересовать ребенка.

Выявленные противоречия позволили определить проблему исследования: поиск психолого-педагогических условий музыкального развития учащихся через воспитание у них слухового контроля в процессе обучения игре на фортепиано.

Цель-выявление методов воздействия на ребенка на начальном этапе становления его творческой личности в отношении к игре на фортепиано, акцентируя внимание на прививании любви к игре на выбранном музыкальном инструменте, развивая тем самым музыкальность, воспитывая бережное и трепетное отношение к звучанию исполняемого произведения.

Задачи:

- изучить правильную организацию урока по игре на фортепиано на начальном этапе обучения;
- рассмотреть проблему слухового контроля музыкальных произведений в начале творческого пути;
- составить комплекс упражнений для формирования слухового контроля над звуком у начинающих музыкантов.

Обучение игре на фортепиано может быть творческим и увлекательным процессом. Дети младшего возраста с интересом относятся ко всему новому и неожиданному, несмотря на то, что в их возрасте внимание достаточно неустойчивое.

Основы организации занятия по фортепиано на начальном этапе обучения

Первое знакомство с инструментом

Каждый ребенок является уникальным миром, единственным в своем роде

сочетанием особенностей личности, характера и темперамента. Он уже духовно владеет какой-то музыкой, можно сказать носит ее в своей голове. Чтобы помочь ребенку раскрыть его внутренние возможности, важно определить его настроение, уловить душевное состояние: успокоить легковозбудимого, поднять эмоциональный настрой инертного, раскрепостить «зажатого». Необходимо найти правильную тональность общения- с одним можно разговаривать ласково и тихо, с другим- использовать все богатство эмоционально окрашенной речи. В любом случае, необходимо чувство такта и абсолютное уважение к ученику.

Перед прикосновением к клавишам ребенок знакомится с инструментом. Он пока еще для маленького учащегося является «чужим» предметом. Поэтому для интересного «знакомства» педагог может показать внутреннее строение инструмента, рассказать из чего состоит фортепиано и какие звуки может издавать.

Процесс овладения фортепианной игрой настолько трудоемкий, что порой, поглощает все внимание ученика, а цель, во имя которой затрачивается столько усилий- Музыка- часто уходит из поля зрения. Поэтому на первом этапе важнее всего, как считала А.Д. Артоболевская, не научить малыша играть, а научить его слушать, заинтересовать тем, о чем музыка говорит, развивать музыкальное воображение. Слушание музыки раскрывает данные учащегося, его характер, эмоциональность. Слушая музыку, ученик хочет играть также как его педагог. Чтобы показать пример, педагог должен чаще садиться за инструмент и играть различные по настроению произведения. После чего будет полезным обсудить характер музыки, интонационные и ритмические особенности образов.

Необходимо с самого начала обратить внимание учащегося на тембровую окраску звука. Нужно показать разницу между красивым, то есть насыщенным тембровыми красками звуком и сухим, вялым или жестким звуком. Добиваться того, чтобы ребенок «на слух» смог определить качество звука, его темброво-регистровую окраску. Развитие тембрового слуха помогает естественно и правильно развить слуховой аппарат, в основе которого будет свободное, не напряженное состояние мышц руки при достаточной насыщенности звука.

Первое знакомство с инструментом должно проходить в игровой форме для начинающих пианистов. Например, знакомясь с регистрами, они понимают, что на фортепиано можно изобразить не только зверей и птиц, но и все инструменты оркестра.

Организация пианистического аппарата

Постановка руки - это важнейший этап и очень ответственный момент, во многом обуславливающий дальнейшее продвижение учащегося. Также большое значение имеет правильный выбор посадки за инструментом. Тело должно двигаться свободно во всех направлениях. Слишком глубокая посадка будет препятствовать опорной роли ног, но и на самом краю стула сидеть неудобно, ибо в таком случае большая часть тяжести тела падает на ноги. При правильной посадке стул должен находиться на такой высоте, чтобы локоть попал в одну плоскость с клавиатурой и можно было бы в любой момент встать со стула без помощи рук.

Педагог должен помочь ученику находить наиболее удобные, естественные движения, а значит и правильное в данный момент положение руки, причем не считать найденное положение за данную раз и навсегда норму.

Главная же задача всегда остается одной- играть сочным и красивым звуком. В этой работе каждый педагог должен проявить искусство, изобретательность, своего рода талант. Ребенок должен понять, что его руки – это одно из звеньев для выражений звуков, как голос для выражения его помыслов и желаний. Он должен запомнить, что руки – его

голос, который может «говорить» извлекая звуки и громко, и нежно, и сердито, и певуче, и резко. Словом, как чувствуешь, так и «говоришь» - играешь.

Нотная грамота

У каждого музыкального звука есть 4 физических свойства: высота, долгота, громкость и тембр (эмоциональная окраска). С помощью нотной записи музыкант получает информацию обо всех этих свойствах нужного ему звука, который он собирается спеть или сыграть на музыкальном инструменте. Изучая нотную грамоту с детьми в самом начале их музыкального пути, педагог также, как и при обучении игре на инструменте не должен забывать о заинтересованности ребенка к предмету изучения.

Важно также донести до ребенка необходимость знания нотной грамоты. Педагог должен объяснить, что можно научиться играть мелодию или композицию, не изучая нотной грамоты, но если ученик хочет играть больше одного произведения, то знание нотной грамоты необходимо. Чтобы по нотам он мог сыграть все, что ему понравится. Здесь возможна аналогия с книгами. Не зная букв- книгу не прочтешь.

Проблемы развития слухового контроля на начальном этапе обучения

Слуховой контроль в фортепианной педагогике

Воспитание слуховых качеств учащегося- неотъемлемая часть образовательного процесса музыканта. Когда-то основным моментом фортепианной методики и практики было развитие техники ученика. Пианистическая техника приобреталась путем длительной, автоматизированной до примитива пальцевой тренировки. При обучении игре на фортепиано, например, вполне допускались ситуации, позволяющие учащимся работать, абсолютно не слушая себя. Разумеется, во все времена имели место исключения из правила. Не быть их и не могло, т.к. любое яркое незаурядное дарование в фортепианной педагогике тем-то и выделялось на общем фоне, что вело ученика (более или менее целенаправленно, последовательно, эффективно) по линии полноценного художественного слухового воспитания.

На исключительную важность слухового фактора для достижения подлинного успеха в пианистическом образовании указывали А.Г. и Н.Г. Рубинштейны, выдающийся немецкий музыкант Г. фон Бюлов, польский пианист и педагог Т. Лешетицкий и другие их коллеги из числа творчески мыслящих педагогов-музыкантов. В целом же большинство фортепианно- педагогических направлений 18-19 веков не связывало решение задач двигательного-моторного характера с одновременным и параллельным слуховым воспитанием.

В начале 20 века изолированная пальцевая игра, механичность тренировочного процесса и т.д. были отвергнуты и, не без метаний в области фортепианной педагогики, люди пришли к пониманию роли слухового воспитания в пианизме.

О развитии музыкального слуха к инструментальному преподаванию писал еще В.Ф. Одоевский, автор «Музыкальной азбуки»: «задача учителя-довести ученика до того, чтобы его глаз понимал то, что ухо слышит, а ухо понимало то, что глаз видит»- чтобы каждая видимая учеником нота имела для него звук.

И.Г. Назаров, педагог-методист, пишет, что музыкальным слухом надо считать внутренний слух, при котором до реализации звука физически, исполнитель уже представляет этот звук психически (в воображении). Музыкальный слух и моторика не только должны быть достаточно развиты каждый в отдельности, но должны быть, кроме того скоординированы между собой, причем слух должен играть ведущую роль.

Работа над звуком

Культура звука зависит от первого прикосновения к клавише. В звук надо

погружаться. Но ребенок еще не может чувствовать, как это происходит. Натан Перельман написал о звуке целую поэму: «Для музыканта звук- творение, обладающее вкусом, цветом, объемом, красотой или уродством, силой, весом, длиной и всем, чем только способен наделить его обладающий фантазией музыкант».

Содержанию музыкального произведения уделяем много времени. Но начало всему- первое прикосновение к звуку. И главное, чтобы оно было «благородным».

В возрасте 5-7 лет дети очень эмоциональны, интуитивно они очень хорошо чувствуют характер музыки. Знакомясь с новыми произведениями, обсуждаем характер, впечатления от музыки, разговариваем о жанре (танец, песня), композиторе. В сборнике Артоболевской «Первая встреча с музыкой» много цветных иллюстраций, почти ко всем пьескам есть слова. Дети с удовольствием играют «Вальс собачек», «Болтунью» в ансамбле с педагогом. Очень важно для ребенка чувствовать поддержку педагога, особенно если ребенок скован, застенчив. В игре маленьких музыкантов часто видна скованность, внутреннее напряжение, многие поднимают плечи, напрягают мышцы лица. Если вовремя не обратить внимания -это станет основой неправильной игры. Преодолеть эти трудности поможет индивидуальный подход, контроль педагога и главное самоконтроль. Также можно привлечь родителей, бабушек...

Учить детей играть на фортепиано – это все равно, что учить малыша ходить. Поэтому детским пальчикам тоже нужно дать время, чтобы они научились играть, издавать красивые звуки, а в начале им требуется всего лишь помощь.

Работа над штрихами

Нужно начинать обучение с трех штрихов – non legato, staccato и legato. Прикосновение к клавишам при том или ином виде игры абсолютно разное.

«Научитесь вслушиваться в то, что вы играете. Когда вы не вслушиваетесь, вы не понимаете и не чувствуете музыки». Ф.М. Blumenфельд считал, что прежде всего надо услышать.

Фундаментом воспитания музыканта является формирование музыкального слуха учащегося, умения слушать себя как в процессе повседневной работы, так и в выступлениях на концертах.

«Научить слышать, воспитать ухо, выработать у ученика интонационно и тембрально тонкий слух – вот первая задача педагога-музыканта, сквозной стержень его работы», писал Г.М. Коган.

Проблема умения слушать себя была всегда актуальна в фортепианной педагогике. Слуховой контроль и развитие слуха тесно взаимосвязаны. Музыкальный слух представляет своеобразную человеческую способность, отличающуюся от биологического слуха, развивающуюся с приобретением знаний, навыков, опыта. Это явление исключительно сложное и многогранное.

Различают две разновидности музыкального слуха: 1) – способность слухового восприятия реально звучащей музыки, или внешний музыкальный слух; 2) – способность внутреннего слышания и воспроизведения музыки, то есть внутренний музыкальный слух. Деление музыкального слуха на внешний как восприятие и внутренний как представление соответствует двум психическим процессам, посредством которых происходит отражение реального мира в сознании людей, а именно восприятию явлений и предметов и представлению их.

Внутренний слух – способность представлять музыку в сознании, внутренне слышать и переживать не исполняя и реально не слушая ее, а узнавая и воспроизводя музыку по памяти, в процессе чтения нот или творческого созидания. Внутренний слух различается

по степени яркости и сложности слуховых образов.

В «Жизненных правилах музыкантов» Роберт Шуман утверждал: «Развитие слуха – это самое важное!» Недостаточное развитие внутреннего слуха тормозит развитие музыкальной памяти, в результате чего моторная память превалирует над слуховой. Учащиеся быстро забывают выученные наизусть произведения, слабо читают с листа, а в конце обучения чувствуют себя беспомощными и нередко прекращают заниматься музыкой.

Основным материалом для развития внутреннего слуха служат изучаемые музыкальные произведения в классе фортепиано. Большое значение имеют подбор по слуху и транспонирование. Подбор по слуху наиболее эффективен для развития внутреннего слуха и воспитания умения слушать себя. Подбор по слуху, особенно подбор аккомпанемента, развивает гармонический слух и музыкальную память, стимулирует умение «слышать клавиатуру», способствует к дальнейшему развитию навыков импровизации. Работать в этом направлении необходимо на протяжении всего периода обучения.

Умение слушать себя для любого ученика – это процесс, включающий в себя три фазы: мысленное представление; приказ мозга к мышечному действию, нужному для ощущения реального звучания; контроль за тем, насколько удалось реальное воплощение замысла.

Начинать работу по систематическому воспитанию умения слушать себя, следует с первых шагов обучения музыке. На начальном этапе ученики стараются копировать показываемые педагогом движения, зачастую не слушая и не слыша себя. Необходимо объяснить, что музыка воспринимается не зрением, а слухом.

Возвращаясь к работе над штрихами, необходимо упомянуть, что большое значение следует придавать умению проследить за моментом снятия звука при игре *non legato*. Звук не обрывается внезапно. *Non legato* – это категория слуховая. Двигательный прием, как ни важен, все-таки вторичен.

Слуховой контроль невыполним без сосредоточенного внимания. «Сосредоточенность внимания – первая буква в алфавите успеха», таков тезис Гофмана.

Польза от работы определяется не столько количеством затраченного времени, сколько качеством затраченного внимания. Длительная сосредоточенность при работе – нелегкая задача, особенно для ребенка. Без интереса, дисциплины и умения сосредоточенность ведет к утомлению. Более настойчивый преодолевает усталость, но сам того не замечая, начинает отвлекаться от поставленной перед ним задачей, переходит на механическое проигрывание изучаемого. Поэтому утомление – признак необходимости прекращения работы, учил Н. Рубинштейн. Более или менее длительное сосредоточение внимания, при отсутствии непосредственной заинтересованности изучаемым невозможно ни по приказу педагога, ни по самоприказу.

Конечно, дело педагога усилить интерес ученика к исполняемой пьесе, искать и находить в ней новое. Педагог должен создать определенную настрой на занятии, создать определенную атмосферу, и обязательно хвалить ребенка за его пусть самые небольшие успехи, особенно нерешительных и робких детей. В повседневной работе очень важно чувство удовольствия от того, чем ты занимаешься.

Трудна задача слышать свое исполнение не так, как оно представляется изнутри, в воображении, и не так как переживается в игровых движениях на клавиатуре, а объективно – как звучит на струнах фортепиано, что, собственно и доходит для слушателей. Научить этому – одна из важнейших и притом труднейших задач для

пианиста.

Корень проблемы бессмысленного исполнения часто кроется в самом начале обучения: именно тогда ребенок либо приучается «слушать себя» (контролировать исполнение слухом), либо нет. Важна взаимосвязь «слух – музыкальная интонация – музыкально-художественный образ». Ребенку трудно понять, что он себя «не слышит». Для педагога понятие «слушать себя» означает контроль качества звукоизвлечения, слуховой самоконтроль музыкальной выразительности фразы или всего произведения. Для ребенка – это фиксирование той ноты или созвучия, которое он только что нажал на инструменте. Он слышит только момент удара по клавише, но не слышит протяженности звука, того, что длится после нажатия. Именно поэтому дети часто играют «по одной ноте».

Важно научить ребенка слышать длинный звук: пусть нажмет клавишу и слушает звук до полного угасания. Следующий этап – использовать этот навык при разучивании первых простейших мелодий, заострять внимание на протяженности звучания, а не на моменте удара по клавише. «Сначала нужно уметь слышать один звук, а потом – все звуки», - говорил видный педагог-пианист И.И. Юдович.

В.В. Горностаева считала, что личное отношение к звуку выражается не только в том, как нажимаешь клавишу, но и как слышишь ее ответ.

Работая с ребенком над песенками и пьесками на раннем этапе обучения, необходимо следить в его игре за выразительностью интонаций и яркостью образов. В быстрых пьесах передать характер ребенку проще, чем в медленных, распевных. Это связано с тем, что медленные пьесы требуют особой выразительности, которая возможна лишь тогда, когда ребенок хорошо слушает себя и объединяет звуки между собой. Это уже следующий этап работы над развитием слуха. Полезно научить ребенка петь про себя, вести мелодию как бы внутри себя. Развитый внутренний слух – очень важный навык для музыканта.

Особое слуховое внимание к передаче музыкальных интонаций во время исполнения способствует большему погружению ребенка в музыкально-художественный образ произведения, развивает в творческом отношении, подогревает его интерес к музыкальной деятельности. Конечно, важна и глубина мышления, яркость воображения, владение техническими приемами игры на инструменте, но поскольку музыка – искусство звука, без развитого слухового самоконтроля все эти условия не смогут претвориться в исполнении.

С первых упражнений необходимо приучать учащегося дослушивать каждый звук. Потребность слушать себя воспитывается постепенно, ибо бесконтрольная игра влечет за собой неточность в тексте, неуправляемость звуком, неаккуратность.

Много времени следует уделять «слышанию» гармонии во время разучивания произведений. Умение слушать себя помогает и в преодолении технических сложностей. Важная задача педагога на занятии – привить ученику умение слышать исполняемую музыку, научиться слушать себя.

Каким образом можно контролировать слуховое восприятие? Контроль над активностью слухового восприятия – как бы контроль над контролем. Восприимчивость учащихся, умение критически слушать свое исполнение музыкального произведения – одна из важнейших педагогических задач. Слуховой контроль собственной игры – дело сложное. Гораздо легче критически оценивать чужое исполнение. Надо научиться слышать свое исполнение как бы со стороны. Сначала ребенок играет и слушает одnogолосные мелодии, затем к ним прибавляются простейшие аккомпанементы, далее появляется несложный второй голос – ребенок знакомится с двухголосием, приучается одновременно слушать верхний и нижний голоса. Так в жизнь ученика входит понятие

полифонии. Сначала приходится работать над каждым голосом отдельно, а потом соединять их вместе. При такой постепенности в работе с начинающими пианистами воспитывается умение слушать себя.

Важная особенность фортепиано – это угасание звука. Невозможно управлять уже взятым звуком. Главное средство преодоления – выразительность мелодической линии, нюансировка. Даже начинающий пианист, умеющий слушать продолжение взятого звука, может добиться такой выразительности ведения мелодии, что раздельность составляющих ее отдельных нот становится незаметной для слушателей. Каждый ученик слышит все, то есть его органы слуха улавливают каждую ноту и совокупность всего звучащего произведения. Если произведение выучено недостаточно хорошо, то исполнитель успевает осознать лишь отдельные эпизоды звучания, сознание отстает от слуха. Необходимо изучать произведения в медленном темпе, только так исполнитель знакомится со всеми элементами музыкальной ткани, чувствует и осознает слышимое.

Процесс слухового выучивания произведения можно разделить на несколько направлений работы: слушание мелодии, ее тембровой окраски, дослушивание в ней долгих звуков; работа над фразировкой; слушание сопровождения мелодии, выразительности и ровности звучания; слушание мелодии и сопровождения; баланс мелодической линии и аккомпанемента; вслушивание в гармоническую структуру произведения; слушание всего произведения в целом.

Таким образом, активное слушание является основой вызревания художественного замысла, контролируя и стимулируя его конкретное воплощение.

Слова К.С. Станиславского «Проще, легче, веселее» должны стать девизом педагога. Потому что от того, насколько активны будут мысль и слух ученика, насколько осознанно он будет относиться к работе, во многом зависит успех. Ясно поставленная цель повышает интерес к занятиям. Педагог все время должен пребывать в творческом состоянии духа, потому что каждый урок – это маленький спектакль, это – маленький театр. Всегда надо учитывать выносливость ребенка, дозировать нагрузки, учитывая внутреннее состояние малыша, его настроение. Важно проникнуть в состояние ребенка, взять на себя его отрицательные эмоции, избавить от комплексов, помочь обрести свободу. Развивая образно- слуховое восприятие, А.Д. Артоболевская приучала с первых шагов овладевать широким кругозором произведений, накапливать репертуар. Она не раз доказывала, что ученик первого класса может держать в памяти до 80 пьес.

«Очень страшно, если общение с музыкой превращается в топтание на месте, в нудную зубрежку нотной грамоты, в упражнение на развитие техники. Я окунаю их в музыку – так, как учат плавать, бросаю их в музыку, они в ней барахтаются, начинают понимать эту стихию, выплывают и стремятся ею овладеть».

Развитие музыкального кругозора – дело, безусловно, хорошее. Держа процесс под надзором, важно не допустить закрепления неверных навыков. И все-таки не нужно забывать: отношение к звуку определяет все установки при формировании игровых навыков у учащегося. Прежде всего, способ прикосновения к клавише, благодаря которому пальцы сливаются с клавиатурой. Стремясь достичь осмысленности исполнения, попутно воспитываем внимание к качеству звука, к плавности *legato*, сравнивая пение со звучанием инструмента.

Конечно, словами не выразишь музыку, но тот, кто ярко ее чувствует, всегда найдет словесное выражение чувству, пусть и примитивное по сравнению с самой музыкой. Путь к чистоте исполнения начинается с богатства смысловых, образных ощущений. Безусловно, в обучении музыке поэтичность и образность важнее, чем отсутствие

погрешности в нотном тексте. Очень важно осветить те методы, способы, которые помогают научить ребенка владеть звуком при игре на фортепиано, и, значит воспитать в нем умение выразить на инструменте свое «Я».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Нейгауз Г.Г. «Об искусстве фортепьянной игры». – М., 1961.
2. Артоболевская А.Д. «Первая встреча с музыкой». – М., 1985.
3. Гофман И.И. «Фортепианная игра». – М., 1961.
4. Милич Б.Е. «Воспитание ученика-пианиста», изд. «Кифара», 2002.
5. Теплов Б.М. «Психология музыкальных способностей», изд. «Наука», 2004.
6. «Школа игры на фортепиано» под ред. Николаева А.А., изд. «Музыка», 2007.
7. Тимакин Е.М. «Воспитание пианиста», изд. «Музыка», 2009.
8. Давлетова К.Б. Инструмент творческой деятельности в цифровой образовательной среде. Мир науки, культуры, образования. Международный научный журнал. Февраль, 2018 г, №1(68).
9. Давлетова К.Б. Компоненты ИОС педагога-музыканта. Праздник и повседневность: Эвристический потенциал детства: Сборник научных трудов. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017.

FORMATION OF A CHILD'S AUDITORY CONTROL AT THE INITIAL STAGE OF LEARNING TO PLAY THE PIANO

© 2020

A.V. Topalova, concertmaster, teacher of additional education, Center for creative development and humanitarian education of children
«On Vasilievsky Island», Vasileostrovsky district, Saint Petersburg (Russia), klarad@list.ru

УДК 378

СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ГОТОВНОСТИ К АДАПТАЦИИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

© 2020

А.В. Тюкина, аспирант кафедры «Педагогика и психология»
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет»,
Пенза (Россия), shilina_anzhela@mail.ru

Для более качественного овладения общекультурными, общепрофессиональными, профессиональными и профессионально-специализированными компетенциями необходимо формирование готовности будущих бакалавров технического вуза к социально-профессиональной адаптации в техническом вузе.

В ходе формирования готовности будущих бакалавров к социально-профессиональной адаптации, обучающиеся сталкиваются с проблемой профессионального самоопределения. Профессиональное самоопределение личности – это длительный, характеризующийся поэтапным развитием субъективно-объективный процесс согласования профессионально-психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессии и рынка труда, отражающий социальное развитие личности, её потребности в самоактуализации и самореализации [1, с. 87]. Оно предполагает осознание своих профессиональных способностей, профессиональных

мотивов знаний и навыков, соотнесение себя и тех требований, которые деятельность предъявляет к человеку и понимание правильности выбранной профессии. В процессе профессионального самоопределения личность приобретает представление о своих профессионально важных качествах, способностях и других характеристиках, обеспечивающих профессионализацию.

В то же время не стоит забывать о профессиональных ожиданиях. Профессиональные ожидания – мысленные представления о специфике будущей работы, карьерных возможностях, своих возможных успехах, об отношениях с коллегами. Зачастую, все профессиональные ожидания связаны с материальными и социальными достижениями индивида в процессе профессиональной деятельности. Выделим следующие профессиональные ожидания:

- мысленные представления о прогнозируемых изменениях социального статуса, происходящих под воздействием профессиональной деятельности;
- возможность получения достаточного материального вознаграждения за выполняемую работу;
- реальные перспективы профессионального роста и развития;
- возможности карьерного развития;
- возможность реализации личностно-значимых потребностей, не связанных с непосредственной мотивацией профессиональной деятельности.

Рассматривая профессиональные ожидания, стоит отметить влияющие на них таких факторов, как:

- обучающиеся имеют профессиональные ожидания, мало соответствующие реалиям современного рынка труда;
- предпочтения и профессиональный выбор учащихся складываются под влиянием воздействия личностных и ситуационных факторов, определяемых спецификой социальных условий жизни;
- неудачи в построении карьеры бакалавра приводит к существенным изменениям в структуре ожиданий и отношений к карьере в целом.

Кроме того, в организациях, как правило, существуют требования к выполнению работником своих профессиональных задач, являющиеся критериями успеха в профессионально-должностном продвижении. Эти требования в большой мере являются результатом общественного сознания работников в отношении закономерностей профессионально-должностного продвижения в организации.

При подготовке будущих бакалавров, а точнее для формирования готовности будущих бакалавров к социально-профессиональной адаптации, стоит учитывать многое, в том числе и профессиональное самоопределение и профессиональные ожидания. Ведь именно эти направления будут определять содержание мотивационно-ценностного компонента модели формирования готовности будущих бакалавров технического вуза к социально-профессиональной адаптации [2].

Отметим еще одно важное условие качественной подготовки бакалавров – это педагогическое сопровождение [3]. Как правило, под педагогическим сопровождением понимается совместная деятельность будущих бакалавров и педагогов, ориентированная на оказание поддержки в адаптации, помощь в интеграции в единый коллектив учебной группы. Осуществление педагогического сопровождения во многом определяется спецификой средств развития профессионального самоопределения обучающихся в техническом вузе.

Все изложенное позволяет сделать вывод, о том, что формирование готовности

будущих бакалавров технического вуза к социально-профессиональной адаптации – это многогранный процесс, после реализации которого мы получим бакалавра, прошедшего успешную профессиональную подготовку. Кроме того, способного осознавать собственные возможности самовыражения в профессии, принимать ответственности за её выбор стремление к профессиональному и личностному росту.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сергеева С.В., Воскресасенко О.А. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения учащейся молодёжи в условиях технического вуза как многоуровневого образовательного комплекса // Научное обозрение. Педагогические науки. 2015. № 3. С. 87-88.
2. Воскресасенко О.А., Шилина А.В. Формирование готовности будущих бакалавров-инженеров к социально-профессиональной адаптации как педагогическая проблема // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8. С. 48–53.
3. Воскресасенко О.А. Модель формирования социальной адаптивности будущих педагогов в образовательном процессе вуза // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2013. № 2 (26). С. 186-195.

SOCIO-PROFESSIONAL ASPECT OF READY FOR ADAPTATION OF FUTURE BACHELORS OF A TECHNICAL PROFILE

© 2020

A.V. Tyukina, graduate student of the department «Pedagogy and Psychology»
Penza State Technological University, Penza (Russia), shilina_anzhela@mail.ru

УДК 378; 340; 342.9

ПРАВО НА ОБРАЗОВАНИЕ, КАК СОЦИАЛЬНОЕ ПРАВО ЧЕЛОВЕКА – КОНСТИТУЦИОННЫЙ АСПЕКТ

© 2020

Д.Э. Удалов, кандидат юридических наук, доцент кафедры
«Гуманитарных и социально-экономических дисциплин»
*ГАОУ ВО «Московский государственный институт физической культуры, спорта
и туризма имени Ю.А. Сенкевича», Москва (Россия), udallov@yandex.ru*

Основой развития современного российского общества и государства, являются принципы справедливости, равенства, взаимной ответственности всех участников общественных отношений. Важнейшее место в структуре социальных институтов формирования современного общества принадлежит институту образования.

В Послании Президента Российской Федерации Федеральному Собранию от 15 января 2020 г. сказано: «Поддержка семьи, ее ценностей - это всегда обращение к будущему, к поколениям, которым предстоит жить в эпоху колоссальных технологических и общественных изменений, определять судьбу России в XXI веке. И чтобы уже сейчас они могли участвовать в создании этого будущего и в полной мере раскрыли свой потенциал, мы должны сформировать для них все условия, и прежде всего речь идет о том, чтобы каждый ребенок, где бы он ни жил, мог получить хорошее образование» [4].

Человек – высшая ценность, его благо – высшая цель всякого общества. По мнению авторов учебника «Психология и педагогика», при всей известной истории множественно-

сти ценностей и целей высшая ценность – именно человек, единственный носитель разума и духа, реальный творец цивилизации, материальной и духовной культуры, самого себя. Человек способен не только ошибаться, но и исправлять свои ошибки, не только ввергать себя и других в социальные катаклизмы, драмы и трагедии, но и преодолевать противостояние добра и зла. Это в полной мере относится и к человеку вообще (к человечеству и его истории) и к каждому из нас: потрясения испытывают как общество, так и любой из людей в различные периоды развития личности [8, с. 16-17].

Любое общество существует лишь при условии, что его члены следуют принятым в нем ценностям и нормам поведения, обусловленным конкретными природными и социально-историческими условиями. Человек становится личностью в процессе социализации, благодаря которой он приобретает способность выполнять социальные функции [11, с. 66].

Становление личности, осуществляется посредством воспитательного и образовательного процессов. Так в самом общем философском смысле воспитание, понимается как приспособление человека к среде и условиям существования. Воспитание человека – чрезвычайно сложный по своей сути и разнообразный по формам проявления предмет. Также воспитание – это и процесс, и результат действия множества внешних и внутренних сил. Путем выделения некоторых характеристик воспитательного процесса – воспитание можно представить в виде деятельности направленной на: подготовку человека к жизни; социализацию человека; приобщение к человеческой культуре; гуманизацию человека; духовное и нравственное становление человека; приобщение к общечеловеческим ценностям и т.д. [9, с. 38-39].

Права ребенка являются важнейшей категорией в системе защиты и охраны прав человека в целом, как на международном уровне, так и в системе правового регулирования, возникающих в процессе жизнедеятельности людей общественных отношений [13, с. 78; 14, с. 96].

Вопрос соблюдения и защиты прав ребенка является актуальным и значимым поскольку, ребенок в силу своих психофизиологических особенностей, не может самостоятельно обеспечить и гарантировать соблюдение большого круга принадлежащих ему прав. Соответственно обязанность по реализации прав ребенка, возлагается на родителей, а в исключительных случаях на общество и государство, в лице уполномоченных на то органов и должностных лиц [см., например, 12, с. 27 и след.].

Небольшой жизненный опыт, зависимость от родителей или иных законных представителей приводят к тому, что несовершеннолетний не имеет реальной возможности защищать свои права столь же эффективно, как это может делать взрослый человек. Отсюда, следовательно, возникает необходимость повышенной по сравнению с другими субъектами права, правовой защиты законных интересов несовершеннолетних. Ребенок при любых обстоятельствах должен быть среди тех, кто первым получает социальную защиту и помощь, поскольку постоянная забота о детях – неперемное условие сохранения и развития народа, государства, мирового сообщества в целом. Поэтому все более очевидно, насколько важен комплекс мер по созданию, обеспечению механизма реализации и защиты прав и свобод ребенка [15, с. 364].

С точки зрения гуманитарных, общественных наук, проблему защиты прав детей и семьи необходимо рассматривать в комплексе – педагогической, социологической и юридической наук. Так, например, проблема социальной защиты семьи и детства нашла свое отражение в личностно-ориентированной педагогике, рассматривающей педагогическую защиту как деятельность педагога по созданию необходимых условий (социальных, пси-

хологических, педагогических) для саморазвития и адаптации ребенка в образовательном пространстве и предусматривающей концепцию, в рамках которой ребенок рассматривается как субъект развития, за которым признаются права на свободное саморазвитие; осуществляется признание самоценности детства; признание первостепенного значения его для общего развития ребенка; утверждение качественного своеобразия периода детства; выявление способностей и интересов личности в раннем возрасте; бережно-охранительное отношение к душевной жизни ребенка и поддержка его детской индивидуальности.

В социологии защита семьи и детства понимается как система законодательно закреплённых экономических, социальных и организационных гарантий для полноценного развития каждого ребенка, создании благоприятных условий его жизнедеятельности в семье и обществе, основанных на совокупности таких составляющих как: механизм управления, порядок взаимодействия компетентных органов и учреждений, межведомственная взаимосвязь, организационные формы деятельности учреждений; финансово-экономическое и материально-техническое обеспечение; научно-методическое и кадровое обеспечение; просвещение и др. [10, с 9-11].

В юриспруденции вопросы защиты прав семьи и детства, рассматриваются в контексте защиты прав человека. Конституция Российской Федерации предусматривает возможность человека защищать свои права и свободы всеми способами, не запрещёнными законом. Формами защиты прав граждан в России являются: защита прав граждан органами государственной власти и местного самоуправления; защита прав граждан общественными объединениями; самозащита прав человеком, включающая в себя: обращения в государственные органы и органы местного самоуправления; обжалование действий (бездействия) должностных лиц, нарушающих права граждан; обращения в средства массовой информации и правозащитные организации, общественные объединения; публичные выступления граждан в защиту своих прав; обращения в международные органы по защите прав человека [17, с. 176].

Конституция Российской Федерации, являясь основным источником правового регулирования общественных отношений, включает в себя основные права и обязанности человека и гражданина.

Конституция юридически трансформирует рамки социальной свободы в каждой сфере общественной жизни – экономической, политической, духовной – различными по материальному содержанию и социальному назначению правами, свободами и обязанностями. Конституция Российской Федерации отчетливо различает права и свободы: личные (гражданские); политические; экономические, социальные и культурные [16, с. 221].

Как отмечают авторы монографии Конституция в XXI веке: сравнительно-правовое исследование: «В качестве социально-экономических прав, как правило, рассматриваются установленные во Всеобщей декларации прав человека 1948 г. и Международном пакте об экономических, социальных и культурных правах 1966 г. право на труд, право на справедливые и благоприятные условия труда, право на социальное обеспечение, защиту семьи, материнства и детства, право на достойный жизненный уровень, право на образование, право на наивысший достижимый уровень физического и психического здоровья» [7, с. 174-175].

К конституционным нормам, подтверждающим и закрепляющим право гражданина на образование можно отнести:

- ч. 1 ст. 7 провозглашающей, что Российская Федерация – социальное государство, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека;

- ч. 1, 2 ст. 13 в Российской Федерации признается идеологическое многообразие. Никакая идеология не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной;

- ч. 1 ст. 14 Российская Федерация – светское государство. Никакая религия не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной;

- ч. 2, 3 ст. 19 государство гарантирует равенство прав и свобод человека и гражданина независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств. Запрещаются любые формы ограничения прав граждан по признакам социальной, расовой, национальной, языковой или религиозной принадлежности;

- ч. 2 ст. 26 каждый имеет право на пользование родным языком, на свободный выбор языка общения, воспитания, обучения и творчества;

- ч. 1 ст. 29 каждому гарантируется свобода мысли и слова;

- ч. 1,2 ст. 38 материнство и детство, семья находятся под защитой государства. Забота о детях, их воспитание – равное право и обязанность родителей;

- ст. 43 каждый имеет право на образование. Гарантируются общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях. Родители или лица, их заменяющие, обеспечивают получение детьми основного общего образования. Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования.

- ч. 1 ст. 44 каждому гарантируется свобода литературного, художественного, научного, технического и других видов творчества, преподавания. Интеллектуальная собственность охраняется законом [1].

Право на образование – одно из наиболее существенных конституционных социальных прав человека; оно создает предпосылку для развития как личности, так и общества. В настоящее время в демократических государствах право на образование в широком смысле включает обычно целый комплекс прав: право на получение бесплатного начального или среднего образования в государственных и муниципальных школах и некоторых других образовательных учреждениях; общедоступность образования; право на выбор родителями формы обучения (религиозное, светское) для своего ребенка; свобода преподавания; право на учреждение частных учебных заведений [6, с. 70].

Конституционные права и гарантии общедоступности и бесплатности дошкольного, основного школьного и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях, обязательность основного общего образования, правовое содержание терминов воспитание и обучение, образование закреплены в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Так под образованием в соответствии со ст. 2 понимается – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов; воспитание - деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-

нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства; обучение - целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни [3].

В ч. 1 ст. 3 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» закреплены основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования:

- 1) признание приоритетности образования;
- 2) обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования;
- 3) гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования;
- 4) единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства;
- 5) создание благоприятных условий для интеграции системы образования Российской Федерации с системами образования других государств на равноправной и взаимовыгодной основе;
- 6) светский характер образования в государственных, муниципальных организациях, осуществляющих образовательную деятельность;
- 7) свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность, направленности образования в пределах, предоставленных системой образования, а также предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания;
- 8) обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека;
- 9) автономия образовательных организаций, академические права и свободы педагогических работников и обучающихся, предусмотренные настоящим Федеральным законом, информационная открытость и публичная отчетность образовательных организаций;
- 10) демократический характер управления образованием, обеспечение прав педагогических работников, обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся на участие в управлении образовательными организациями;
- 11) недопустимость ограничения или устранения конкуренции в сфере образования;
- 12) сочетание государственного и договорного регулирования отношений в сфере образования.

В ст. 4 определены цели и задачи правового регулирования отношений в сфере образования. Целями правового регулирования отношений в сфере образования являются установление государственных гарантий, механизмов реализации прав и свобод человека в

сфере образования, создание условий развития системы образования, защита прав и интересов участников отношений в сфере образования.

Основными задачами правового регулирования отношений в сфере образования являются:

- обеспечение и защита конституционного права граждан Российской Федерации на образование;
- определение правового положения участников отношений в сфере образования;
- создание условий для получения образования в Российской Федерации иностранными гражданами и лицами без гражданства и др.

Государственные гарантии получения образования, предусмотренные в ст. 43 Конституции РФ, дополняются статьей 5 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». В Российской Федерации гарантируется право каждого человека на образование. В Российской Федерации реализация права каждого человека на образование обеспечивается путем создания федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления соответствующих социально-экономических условий для его получения, расширения возможностей удовлетворять потребности человека в получении образования различного уровня и направленности в течение всей жизни.

В соответствии с федеральным законом от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» – «государство признает детство важным этапом жизни человека и исходит из принципов приоритетности подготовки детей к полноценной жизни в обществе, развития у них общественно значимой и творческой активности, воспитания в них высоких нравственных качеств, патриотизма и гражданственности» [2].

Согласно положениям «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»: – «государством создаются условия для формирования и реализации комплекса мер, учитывающих особенности современных детей, социальный и психологический контекст их развития, формирует предпосылки для консолидации усилий семьи, общества и государства, направленных на воспитание подрастающего и будущих поколений» [5].

Все это свидетельствует не только о соблюдении конституционных прав граждан Российской Федерации, но и создании государством условий для развития и совершенствования научного потенциала страны, обеспечивающего реализацию инновационных технологий во всех сферах и отраслях профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01 июля 2020 г.) // Официальный интернет-портал правовой информации <http://www.pravo.gov.ru>, 04 июля 2020 г.

2. Федеральный закон от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ (в ред. от 06 июня 2020 г.) «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. – 1998. – № 31. – Ст. 3802.

3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (в ред. от 08 июня 2020 г.) «Об образовании в Российской Федерации» // Официальный интернет-портал правовой информации <http://www.pravo.gov.ru>, 30 декабря 2012 г.

4. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 15 января 2020 г. «Послание Президента Федеральному Собранию» // Российская газета. – № 7. – 2020.
5. Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» // Официальный интернет-портал правовой информации <http://www.pravo.gov.ru>, 02 июня 2015 г.
6. Бархатова Е.Ю. Комментарий к Конституции Российской Федерации. – М.: Проспект, 2013. – 256 с.
7. Конституция в XXI веке: сравнительно-правовое исследование: монография / отв. ред. В.Е. Чиркин. – М.: Норма: ИНФРА-М, 2013. – 656 с.
8. Педагогика и психология: учебник для бакалавров / под ред. П.И. Пидкасистого. – 3-е изд. перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2012. – 724 с.
9. Подласый И.П. Педагогика: учебник для бакалавров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2012. – 574 с.
10. Поддубная Т.Н. Социальная защита семьи и детства в Российской Федерации: справочник социального педагога и социального работника / Т.Н. Поддубная, А.О. Поддубный. – Ростов н/Д: Феникс, 2015. – 510 с.
11. Слостенин В.А. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – 10-е изд., перераб. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 608 с.
12. Удалов Д.Э., Ковтун Е.А. Психолого-правовые аспекты регулирования трудовых отношений с участием несовершеннолетних граждан // Тенденции развития науки и образования. 2018. № 45-5. С. 27-32.
13. Удалов Д.Э., Нижаловская Н.А. О некоторых аспектах социально-правового регулирования защиты прав и свобод студентов МГИИТ // Научный вестник МГИИТ. 2017. № 5 (49). С. 77-85.
14. Удалов Д.Э., Тулянкина Н.Д. Юридические формы соблюдения и защиты прав ребенка в Российской Федерации // В сборнике: Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ «Нацразвитие». Материалы Международных научных конференций. 2019. С. 96-100.
15. Чернявский А.Г. Права человека в России: учебник / А.Г. Чернявский, Л.Ю. Грудцына. – Москва: ЮСТИЦИЯ, 2019. – 460 с.
16. Эбзеев Б.С. Введение в Конституцию России: монография. – М.: Норма: ИНФРА-М, 2013. – 560 с.
17. Юридический энциклопедический словарь / под. ред. А.В. Малько. – 2-е изд. – Москва: Проспект, 2017. – 1136 с.

THE RIGHT TO EDUCATION AS A SOCIAL HUMAN RIGHT – A CONSTITUTIONAL ASPECT

© 2020

D.E. Udalov, PhD. the faculty of law. sciences, associate Professor of the Department of humanitarian and socio-economic disciplines

The State Independent Educational Institution of Higher Education of the City of Moscow «Moscow (Senkevich) State Institute of Physical Culture, Sports and Tourism», Moscow (Russia), udallov@yandex.ru

ЛИЧНОСТЬ ИЛИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ – СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

© 2020

Б.А. Федулов, доктор педагогических наук, профессор кафедры физической культуры
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный институт культуры»,
Барнаул (Россия), fedulovb@mail.ru

В современных социально-культурных условиях воспитательный процесс представляет одну из самых актуальных и сложных проблем. Институт воспитания был значим на протяжении всей истории российского государства, вплоть до конца XX века. По большому счету, он способствовал оптимальному взаимодействию человека с человеком, человека и общества. В 90 – е годы воспитание было признано тоталитарным прошлым, и фактически прекратили сосуществование все его направления и организационные структуры, что неоднозначно отразилось на всех сферах общественной жизни.

В определенной степени, возрождение данного института началось с послания президента В.В. Путина Федеральному Собранию 2016 года, на котором было заявлено: «Нам нужны школы, которые не просто учат, но и что чрезвычайно важно, и самое главное – школа должна воспитывает личность» [1], естественно, дискуссии о том нужно ли воспитание в нашем обществе отпали. Но проблема до сих пор остается, только в 2020 году в Государственной Думе начал обсуждаться закон, который фактически возвращает воспитание и ответственность за воспитательную работу в общеобразовательных учреждениях. Главная идея законопроекта — расширить понятие «воспитание» и сделать работу в этом направлении частью образовательного процесса. Выполнять эту задачу предстоит педагогическому сообществу, и начинать восстановление воспитательного процесса необходимо с выявления новых его исходных целевых установок, которые соответствовали бы существующим социально-культурным условиям. Практически, вся проблемная ситуация заключается в том - кого воспитывать и как воспитывать? Поэтому в статье предлагается подход определяющий: кого же воспитывать и как реализовывать воспитательный процесс.

Сразу, выделим одну из основных субъективных причин, которая на наш взгляд, в последние десятилетия создала проблемную ситуацию в общественных науках, прежде всего, это произошло в связи с переоценкой значения личности и индивидуальности в пользу последней. Не смотря на то, что в различных науках, категория личность в воспитательном процессе выделяется как основная, первостепенная и она является объектом, субъектом, целью, но вся воспитательная система зависит и от того как она раскрывается содержательно. Но сегодня, ни одно из понятий общественных наук не является столь неопределенным, многозначным и дискуссионным. Для уточнения данной категории необходимо еще раз обратиться и соотнести такие понятия, как «человек», «индивид», «индивидуальность», «личность» и выявить их соотношение. От раскрытия содержания этих понятий и установления их иерархии, завесит целеполагание и содержание всего воспитательного процесса. Кратко приведем определения этих категорий с точки зрения традиционного подхода. Понятие «человек» используется как родовая характеристика, т. е. как принадлежность к человеческому роду. Когда речь идет об одном, конкретном человеке используют понятие «индивид». Понятие «индивидуальность» применяется для выражения неповторимости, уникальности

конкретного человека. Понятие «личность» раскрывает социальную характеристику человека, т. е. те стороны его деятельности и поведения, которые связаны с участием в жизни общества, социальных групп.

Противоречие в данных категориях возникло со смешением понятий личность и индивидуальность и фактически заменой личности на индивидуальность в целеполагании. В современном воспитательном процессе используется понятие развитие личности, но личность определяется исключительно как индивидуальность [2, с. 87], но такой подход фактически не выделяет в сущности человека ценностей и потребностей общества и других людей. Практически это не исключает, того, что личность может превратиться в существо, выживающее и стремящееся к успеху и престижу любым путем, а главное самым эффективным, это за счет себе подобных и общества. Для прикрытия этой возможности, в теории индивидуальности приписываются все положительные качества личности, это свобода, достоинство, демократия и т.д., но на практике они только на словах.

Такое смешение понятий началось с утверждением либерально-рыночных отношений, категория личность, как социально-значимое качество, стало терять свое первостепенное значение в воспитательном процессе, на первое место была поставлена индивидуальность, и по большому счету, социальные ценности и потребности, как в обществе, так и в человеке стали терять свою значимость. Что бы выжить в либеральных отношениях, которые можно по-разному определять, но с точки зрения их негативного проявления, это в определенной степени свободные от понятий добро-зло, отсутствие представлений о социальной справедливости, нравственности, регулируемой рыночной экономики. Создаются условия, когда появляется реальная возможность все купить и все продать, это приводит к тому, что человек утрачивает свою социальную сущность. Не случайно, Статья 13 в Конституции запрещает государственную идеологию, но на практике это узаконивает отсутствие принятой в обществе идеи о добре, зле, справедливости, и вроде бы, это проявление свободы - для каждого самому решать эти представления по своему усмотрению, но на практике это не исключает просто беспредел, и в таких условиях воспитание бессмысленно.

Несомненно, индивидуальность всегда присутствует в общественных отношениях, но ее проявления могут быть как конструктивными, так и деструктивными, поэтому реально она никак не характеризует человека с точки зрения социальных ценностей и потребностей, теоретически, конечно, ей можно приписывать все добродетели, но если учитывать все аспекты проявления человеческой природы, в которой культом могут стать и исключительно только биологические и даже антисоциальные потребности.

В этих отношениях и условиях любой человек может оказаться в положении зависимости, нужды в которых только деньги могут стать критерием, определяющим справедливость, а добро - зло и средством выживания.

Это порождает вседозволенность и можно творить любой беспредел, и не нести за это никакой ответственности. Проявление потребности самосохранения как основной, приводит к тому что, начиная с экономических и до семейных отношений все становятся только партнерами, а далее, реально всегда, превращаются в конкурентов, и все общество переходит во враждебную среду. В систему потребностей и ценностей, естественно входят индивидуальные, но без социальных - это только биологические, которые культивируют выживание индивида любым путем, в том числе и за счет других людей и общества в целом. В определенной степени это реально законодательно закреплено, закон определяет, что для любого человека для открытия любой деятельности, достаточной и необходимой

целью является получение прибыли, когда можно на законных основаниях определять самому цены, или принимать управленческие решения чиновникам исходя из нужды и зависимости. Процессы производства, созидания, образования, здравоохранения, служения теряют первостепенное значение, логический смысл, и к ним не формируется мотивация. Все это проявляется в отношениях между людьми, начиная от культуры поведения, возможностью создания семьи и, в конце концов, коррупции как проявлением сформированных существующими либеральными экономическими условиями таких качеств как: предприимчивость, алчность, корысть, эгоизм.

Рассматривая воспитательный процесс, следует учитывать, что он призван формировать в личности потребности самого высокого ранга, но новые социальные потребности, как высшие могут возникнуть и развиваются только на основе удовлетворенных первичных биологических потребностей более низкого уровня [3, с. 124]. Таким образом, без создания в обществе достойной жизни каждому гражданину, воспитание – бессмысленно, это все равно, что голодным рабам читать проповеди о добродетели.

Сегодня можно констатировать, что существующие понятия о личности во всех науках размыывают это понятие, лишая ее социальной значимости, например: личность – яркая индивидуальность, достигшая успеха, престижа, богатства, личность – субъект деятельности, самостоятельно определяющий цели своей деятельности средства их достижения, личность – человек, занимающий конкретное положение в обществе, статус, роль. Да, все понятия относятся к личности, и личность – это и субъект, и индивидуальность. Но не всякая индивидуальность, и всякий субъект может считаться личностью, они могут быть и криминальным и асоциальными, в конце концов, можно быть творчески развитым и в тоже время безнравственным человеком. Следовательно, личность как категория воспитательного процесса, это – устойчивая система социально-значимых качеств, определяющая социальную сущность человека. Личность всегда – индивидуальность, которая оптимально сочетает индивидуальные и общественные интересы, а также субъект общественно-полезной деятельности, цели которого приносят пользу, как для себя, так и для других.

Именно такое определение личности может быть реализовано для организации воспитательного процесса. При этом выделяется двуединая цель – формирование активной, творческой индивидуальности и развитие гуманистического субъекта, которые имеют социально-нравственную направленность, которая на наш взгляд, является системообразующими факторами в воспитании личности. Идеалами такой личности от древности и до наших дней всегда были: первопроходцы-жертвенники, воины-патриоты, созидатели-производители, творцы-просветители, труженики-кормильцы. Воспитание, как процесс развития невозможен без идеального образца и именно такие типы личности должны стать образцом для подражания через все сферы культуры и искусства.

Переходя к рассмотрению содержания воспитательного процесса, следует выделить две основные модели воспитания, которые основываются на разнообразии базовых ценностей и часто противопоставляются в современной науке. Они реализуют разные варианты интерпретации представления о сущности человека, его отношений к себе, другим людям, обществу и природе, в связи с чем, различают типы подходов к воспитанию. Основными моделями выделяют: субъективно-индивидуальную, ее варианты: натуралистическая и антропоцентрическая, объективно-всеобщую, варианты: теоцентрическая и социоцентрическая [4, с. 84].

На сегодняшний день, в российской системе образования реализуется субъективно-

индивидуальная модель воспитания. В качестве определяется формирование индивидуальности человека, которая понимается как процесс само созидания на основе внутренней активности. Важнейшим условием формирования такой индивидуальности - свобода личности, ее автономность. Социоцентрическая модель предполагает реализацию целенаправленного воспитательного процесса по развитию социальных потребностей и ценностей.

Не вдаваясь в подробное рассмотрение положительных и отрицательных сторон этих концепций, обратим внимание на то, что социоцентрическая модель сегодня не принимается во внимание. В тоже время, есть основания полагать, что без реализации компонентов объективно-всеобщей модели и, в частности, ее социоцентрического компонента, невозможно реализовать основные воспитательные функции. Но прямое обращение к ней сегодня проблематично, что связано с реально существующими социально-экономическими условиями. Для реализации социоцентрической модели нужны условия, в которых социальные и нравственные потребности и ценности, материально и информационно гораздо масштабнее поддерживаются государством.

Реальное направление решения поставленной задачи, это не ограниченный выбор среди существующих моделей, а определение позитивных направлений в каждой из них, и их интеграция в учебно-воспитательный процесс. Выделим кратко положительное в социоцентрической модели, это то, что она конкретизирует в целеполагании социальные потребности и нравственные ценности, и имеет исторически сформированный опыт их интериоризации в нашей стране. Положительное в субъективно – индивидуальной модели и ее антропоцентрическом компоненте является то, что она ориентирует на развитие внутренних индивидуальных источников активности личности, которые также являются объектом воспитательных воздействий. С учетом предложенного интегрированного подхода сформулированы некоторые методологические особенности организации воспитательного процесса в современных условиях.

Прежде всего, это то, что, воспитательные технологии должны основываться на синергетической парадигме, и в воспитательном процессе педагогическое воздействие должно быть направлено на механизм самоорганизации [5, с. 110]. Учитывать, что цели деятельности, в первую очередь определяется внутренней мотивацией человека, а она определяется индивидуальными ценностями и потребностями. Поэтому воспитание призвано развивать новые социальные потребности и ценности, которые не заданы генетически, а только заложены потенциально. Следует выделить те структуры, которые определяют внутреннюю мотивацию и формировать в них социально-значимые и общественно-полезные потребности и ценности. В этом случае социальные ценности и потребности становятся индивидуальными и проявляются в социально-нравственной направленности личности. В качестве таких структур выделим: ценностные ориентации и систему потребности, которые в воспитательном процессе формируются через синергетический, личностно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы [65, с. 84]. Личностно-ориентированный подход реализуется через субъект-субъектное общение и отношение, личностно-деятельностный - определяет развитие новых потребностей при включении человека в новые виды деятельности, синергетический реализует внутренний источник самоорганизации личности, преобразуя ее из саморганизованной системы в саморазвивающуюся [7, с. 20].

Таким образом, проблема разрешения противоречий между социальными требованиями и индивидуальными потребностями личности разрешается путём интериоризации ценностей самого высокого уровня государства, общества, природы через

самореализацию и самоактуализацию, как основных факторов обеспечивающим развитие личности и общества. Определяя задачи воспитания, выделяется формирование следующих структур личности: а) идеальных потребностей, это таких, как познания, служения, созидания, творчества, единения; б) гуманистических ценностных ориентаций, которые проявляются в социальных качествах и чувствах: отношение к себе – достоинство, честь, благородство; отношение к другим людям – нравственность, толерантность, альтруизм, уважение, отзывчивость, доброта, верность, скромность; отношение к государству – патриотизм, преданность, долг; отношение к деятельности – трудолюбие, инициатива, исполнительность, профессионализм; отношение к обучению – творчество, любознательность, потребность в самосовершенствовании; отношение к природе – рациональное, бережное отношение к окружающей среде, забота, ответственность. Подчеркнем, что системообразующим качеством в педагогическом процессе, характеризующим развитие личности определяется ее социально-нравственная направленность.

В качестве методов развития социально-нравственной направленности личности следует выделить: формирования социально-нравственного сознания; организации общественно полезной и коллективной деятельности; стимулирование нравственного поведения и гуманистических отношений; самовоспитания. Основные формы воспитания при формировании социально-нравственной направленности должны быть дополнены социальным содержанием и могут быть определены как: индивидуально-личностные, социально-коллективные, общественно-групповые. В качестве критериев для оценки уровней развития личности должны выступать такие чувства как: честь, долг, совесть, патриотизм, достоинство, а также качества: гражданственность, ответственность, коллективизм, трудолюбие, честность, и профессионализм.

Таким образом, воспитание личности в современных условиях становится одним из приоритетов государственной политики. В статье реализуется идея интеграции существующих моделей и подходов к воспитательному процессу и выделяется цель - формирование активной, творческой индивидуальности и развитие активного субъекта, которые имеют социально-нравственную направленность, являющуюся системообразующим фактором в воспитании личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 12.12.2013 «Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию». 12.12.2013. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155646/.
2. Якиманская И.С. Технология личностно ориентированного обучения в современной школе. М: Сентябрь, 2000. 176 с.
3. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. СПб: Евразия, 1999. 479 с.
4. Голубев Н.К., Битинас Б.П. Введение в диагностику воспитания. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
5. Аршинов В. И., Войцехович В. Э. Синергетическое знание: между сетью и принципами // Синергетическая парадигма: многообразие поисков и подходов: Сб. статей. М.: Прогресс-Традиция, 2000. С. 107-120.
6. Федулов Б.А., Рудченко В.Д., Пегарева Л.Б. и др. Применение развивающих игр в личностно-ориентированном педагогическом процессе. Барнаул, 2010. 219 с.
7. Федулов Б.А. Проблема смены педагогической парадигмы в новых социокультурных условиях // Педагогическое образование на Алтае. Барнаул, 2000. № 2. С. 20.

PERSONALITY OR INDIVIDUALITY - SOCIAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM OF THE EDUCATIONAL PROCESSING PROCESS

© 2020

V.A. Fedulov, doctor of pedagogical sciences, professor of the department Physical education
Altai State Institute of Culture, Barnaul (Russia), fedulovb@mail.ru

УДК 37.017.4

ВЛИЯНИЕ КАДЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ДАЛЬНЕЙШИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ВЫБОР ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

© 2020

Н.Н. Фокина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Культурологии и социально-гуманитарных технологий»
*ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет»,
Пермь (Россия), fokina_uvr@mail.ru*

М.А. Кравченко, студент первого курса направление подготовки
«Организация работы с молодёжью»
*ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет»,
Пермь (Россия), KravchenkoBrz1@gmail.com*

Необходимость изучения кадетского образования обусловлена снижением количества призывников в вооружённые силы Российской Федерации. Данный процесс связан с привлечением людей, готовых проходить службу по контракту [16]. Так как кадетство связано с понятием «армия», то изучение данной части системы образования обусловлено изменениями, происходящими в армии России. С начала 2000-х годов проводятся различные реформы, направленные на рост контрактной армии, в следствие чего институт кадетства становится снова актуальным.

При изучении кадетского образования, необходимо дать определение данному процессу. Кадетское образование – чётко регламентированная система передачи обучающемуся определённого стандартом объема знаний, воспитание у него умений и привития на этой основе навыков общественно-полезной деятельности, профессиональной ориентации (начального профессионального образования) с целью раннего определения его способностей и склонностей и правильному их использованию с большей отдачей государству и обществу. В это же время основой кадетского образования является начальное или среднее общее образование [10].

При изучении данной части образовательного процесса мы не можем не обратиться к истории начиная от основания первых кадетских корпусов и заканчивая закрытием последнего корпуса, чтобы проследить преобразования в кадетском образовании. Знание исторических изменений позволит нам исследовать современное состояние, к которому составители программ кадетского образования пришли в настоящее время.

Современное состояние кадетского образования отличается от того, что осуществляли Императоры Российской Империи. Кадетские корпуса ведут свою историю с правления Петра I, который открыл Школу математических и навигационных наук, которую можно считать первым учреждением данного образца. Первые изменения в концепцию Петра I внесла Анна Иоановна, которая в программу обучения ввела естественные, точные и гуманитарные науки. К обучению курсантов привлекались профессора Академии наук и учителя с университетским образованием. В последующие

годы при Александре I в кадетских корпусах военное начало укрепляло свои положения. Также во время правления Александра I был организован особый «Совет о военно-учебных заведениях», который осуществлял управление, являлся единым центром. В дальнейшем Император Николай I принял «Общее положение и Устав для военно-учебных заведений», благодаря чему кадетские корпуса начали работать по единой программе, а их целью оставалась подготовка высшего дворянского сословия к военной службе. Дальнейшие изменения связаны с Военным министром Милютиным Н.А., который преобразовал кадетские корпуса в полувоенные гимназии, ставшие по своему распорядку схожими с гражданскими учреждениями, но тем не менее уже при Александре III гимназии стали именовать кадетскими корпусами. В последний год существования Российской Империи в ней действовали 31 кадетский корпус, в которых обучались более 10 тысяч человек. Преобразование корпусов в гимназии военного ведомства произошло после свержения монархии в Российской Империи, оно произошло без изменения программ обучения, однако в 1918 году большинство корпусов были закрыты [11].

После февраля 1917 года кадеты начали проводить эвакуацию во Владикавказ, а в 1920 – в Крым, часть кадетов прибыла в Югославию, где в 1929 году был образован «Первый Русский Великого князя Константина Константиновича кадетский корпус». Вторая Мировая война изменила внутренний мир кадетов, около 300 человек участвовали в первых боях с вермахтом. В январе 1945 корпус присоединился к армии А. Власова. Последний русский кадетский корпус, находившийся за рубежом, был закрыт в 1964 году [12].

Идея восстановления кадетского образования в наши дни в России связана с потребностями государства и состоянием общества. Она совпадает с процессом реформации в системе образования страны, обозначенный как модернизация образования. На сегодняшний день кадетство характеризуется расширением не только военных, но и военизированных образовательных учреждений (далее по тексту – ОУ). Регионы России принимают практику открытия органами управления образованием кадетских школ-интернатов, корпусов, классов. Можно сказать, что современные кадеты начали появляться в середине 90-х годов XX века. В широком их образовании можно обнаружить две тенденции. Первая заключается в том, что военные учебные заведения с падением престижа службы в армии стали испытывать дефицит кадров, и поэтому кадетское образование должно было повысить престиж воинской службы, с расчетом на то, что выпускники данных учебных заведений в своём большинстве, поступят для дальнейшей учёбы в военные вузы, а если этого не произойдёт, то пройдёт срочную службу по призыву. Суть второй связана с социальными изменениями в стране, которые повлияли на появление большого количества «запущенных» с педагогической точки зрения молодых людей, которых, по мнению идеологов возрождения кадетских корпусов полковника Исакова Е.П., есаула Писарев Г.В., капитана Попов А.А., Ермаков А.М., сможет изменить в лучшую сторону похожая на настоящую армейскую дисциплину дисциплина кадетская, и в конечном итоге «игра в армию» станет для них важной частью воспитательного компонента, благодаря чему будет привито чувство ответственности.

После изучения истории кадетского образования мы рассмотрим его состояние в настоящее время, исследуем концепцию кадетского образования и проведём анализ его влияния на профессиональную ориентацию учащихся ОУ с данными программами.

Ситуация с развитием кадетского образования в России на 2017 год выглядела следующим образом: действовали 200 образовательных организаций и 7000 кадетских классов, часть из которых не соответствовали требованиям, но при этом существовали

частные образовательные организации, именуемые кадетскими. Отсутствовали единые учебные планы, программы, требования, система подготовки и переподготовки и повышения квалификации для кадров кадетского образования [7]. К 2019 году часть проблем не была решена: на сайте Минпросвещения РФ страница «кадетство» не была создана, программы кадетского образования неизвестны членам совета Министерства просвещения РФ. Ситуация с развитием кадетского образования в России на 2020 год выглядела следующим образом: действовали более 3500 организаций кадетской направленности, 150 учреждений со специальным наименованием, а также 51 тысяча кадетских классов [14].

Под руководством А.И. Владимирова по поручению Департамента государственной политики в сфере общего образования Минобрнауки России в 2017 г. рабочей группой была разработана концепция кадетского образования [7]. В ней прописаны общие положения; состояние и проблемы кадетского образования в РФ; цели, задачи и принципы кадетского образования в РФ; основы функционирования системы; содержание кадетского образования; механизмы реализации государственной политики в области кадетского образования; результаты реализации Концепции кадетского образования в РФ.

При изучении данного документа мы должны в первую очередь рассмотреть цели кадетского образования в Российской Федерации:

1. Организация национальной системы кадетского образования как части государственной кадровой политики и государственной службы.
2. Образование нового слоя из граждан, которые могут и готовы защищать Отечество с детства, которые готовы к государственной службе в иных сферах.

У кадетского образования, как у части системы образования, выделяются свои принципы, присущие только ему. В концепции выделены: формирование личности человека и гражданина как совокупности качеств кадета; осознанное восприятие русской культуры и православия; приоритет обязанностей над правами; приоритет воспитания над обучением; воспитание кадет в условиях воинского коллектива и общежития, на исторических кадетских традициях служения Отечеству; индивидуальный подход к воспитанию кадетов [7]. При сравнении кадетского образования с общим мы можем выделить общие черты, которые важны для воспитания человека, готового к прохождению воинской службы или государственной службы. К данным чертам можно отнести обязательное следование школьному уставу, который помогает в воспитании дисциплины, проведение уроков основ безопасности жизнедеятельности, на которых учащиеся обучаются обращению с автоматом, изучают воинские уставы, что позволяет показать часть службы в армии.

При рассмотрении целей и принципов кадетского образования мы можем обнаружить, что общая направленность заключается в службе Отечеству, любовь к которому воспитывается по традиционным образцам. Использование проверенных методов позволяет достигать схожего результата с тем, который был получен в историческом прошлом. Однако, нельзя сказать, что кадеты нашего времени абсолютно идентичны кадетам времён императорской России. Новое время требует от них решение новых задач, а часть старых исчезла. Рассматривая состояние кадетского образования, также можно сделать вывод – должный надзор за данной сферой отсутствовал, так как присутствовали организации, не соответствующие требованиям, что также описано в проекте Концепции кадетского образования в части II пункте 9 [7].

При дальнейшем изучении кадетского образования мы должны сравнить его с общим образованием, которое получает большая часть учащихся школ. Это позволит нам изучить

отличительные черты, которые не являются общими с общеобразовательными чертами.

Нельзя не заметить, что кадетское образование отличается от общего: во-первых, воинским укладом и бытом, чётким распорядком дня, ношением формы, использованием ритуалов и церемоний, строгих приёмов и субординации. Во-вторых, осуществлением образовательных программ, несущих целью военную подготовку. В-третьих, реализацией обязательных военных практик в военных частях. В-четвёртых, привлечением офицеров к образовательному процессу [1].

Данные отличия позволяют сделать вывод о том, что учащиеся не смогут пропускать занятий из-за строгой субординации, т.е. программа обучения будет получена в полном объёме, в отличие от ОУ, где подростки практически не соблюдают Школьный устав, хотя это входит в их обязанности. Кроме получения образования, школьники разовьют навыки в медицинской сфере, навыки выживания, это также положительно влияет на развитие человека.

К самому процессу образования и его качеству предоставляются определённые требования, такие как:

1. Учреждения кадетского образования являются закрытыми учреждениями специального (интернатного) типа.
2. Изначальное наличие целевого назначения – служение Отечеству.
3. В системе воспитания центральная фигура – офицер-воспитатель.
4. Система воспитания строится на идеалах чести, благородства, товарищества, патриотизма.
5. Направленность на осознание своей государственной и патриотической идентификации.
6. Совместное проживание воспитанников с разделением по гендерному признаку.
7. Введение предметов военного образования.
8. Использование Общевоинских уставов [2, с. 13].

Как ранее было написано, кадетское образование тесно связано с понятием «армия», поэтому мы изучим взаимодействия между выпускниками кадетских ОУ и Министерством обороны. Требования, рассмотренные ранее, показывают заинтересованность Министерства обороны в квалифицированных кадрах, которые пройдут службу в армии России. Частично эта потребность была озвучена Президентом Российской Федерации В.В. Путиным 24 октября 2017 года на встрече с членами национальной сборной по WorldSkills, когда было озвучено предложение о переходе на контрактную армию [9].

Для более полного понимания устройства кадетского образования необходимо изучить и специализированные учреждения, в которых проходит обучение исключительно кадетов. При рассмотрении кадетских школ, программы которых основаны на историческом опыте военного образования, можно обнаружить определённые черты, присущие только им, это: круглосуточное пребывание в ОУ; реализация учебных программ, имеющих целью военную подготовку; особая материальная база (школьный тир, музей, классы ОБЖ) [17, с. 247].

Таким образом, кадетское образование и кадетские школы имеют специфические черты, присущие только им. Это говорит о том, что ОУ может оказывать на подростка иное влияние, которое может быть сильнее или слабее, чем в общеобразовательной школе.

Мы изучили кадетское образование со стороны армии, но составители проекта концепции рассматривали и иные направления. Для полного изучения вопроса мы рассмотрим и влияние кадетского образования на организацию слоя госслужащих. Так в

проекте «Основы Концепции и Государственного стандарта кадетского образования» [8] указываются основные предпосылки создания системы подготовки национальной элиты, где начальной ступенью является кадетское образование. При рассмотрении данных положений, можно обнаружить, что во всех них отражены вопросы социального развития России и её безопасности, это говорит о необходимости изменений данных аспектов. Проект предлагает развитие данных отраслей при помощи воспитания квалифицированных специалистов – кадетов [8]. Воспитание госслужащих «со школьной скамьи» позволит создать представление будущих работников. Вероятно, воспитание в условиях, схожих с армейскими, позволит снизить коррупцию, так как кадеты воспитываются на идеалах чести и благородства.

Исполнение концепции кадетского образования, по мнению авторов, должно привести определённые изменения. В частности, реализация концепции должна обеспечить государству воспитание патриотов; подготавливать специалистов с профессиональными навыками работы с первичными коллективами; формирование основы среднего класса России; постепенное улучшение качества управления государством; стабильность политической системы. Изменения последуют не только для государства, но и для общества: подъём благосостояния; уверенность в безопасности и будущем укрепятся; утвердится патриотическая национальная идентификация. Самых кадетов также коснутся положительные изменения: они получают общее и среднее профессиональное образование; высокий уровень физической и моральной подготовки; на рынке труда они будут более востребованы [7].

Подводя итог, можно сказать, что кадетское образование должно способствовать развитию личности человека, его социальным и управленческим качествам. Его карьера может протекать как в русле управленца, так и военного или даже гражданского специалиста. Кадет – высококлассный специалист во многих областях, патриот и человек, живущий по принципам чести. Концепция кадетского образования, рассмотренная ранее, должна способствовать развитию как социальной сферы в России, так и увеличению её обороноспособности. Реализацию кадетского образования мы рассмотрим далее.

Так как мы рассмотрели историю и современное состояние кадетского образования, изучили проект концепции кадетского образования, то мы можем исследовать то, как на практике применяется данная концепция – какие результаты она имеет.

Благодаря тому, что ранее мы рассмотрели такую цель кадетского образования как создание слоя госслужащих или квалифицированных военнослужащих, мы можем выдвинуть гипотезу о том, что после получения кадетского образования молодой человек поступает в военный ВУЗ или отправляется проходить службу в армии, обратимся к статистике Московского Президентского училища им. М.А. Шолохова [15], к статистике государственного бюджетного общеобразовательного учреждения г. Москвы «Кадетская школа №1784 имени генерала армии В.А. Матросова» [3], МБОУ «Кадетская школа» г. Бийск [13] (см. табл. 1). По этой статистике мы с помощью метода вторичного социологического исследования сможем изучить соотношение выпускников к выпускникам, выбравшим направления обучения, связанные с армией, или отправившиеся на прохождение военной службы. Далее мы сравним полученную долю обучающихся с обучающимися учреждений, не имеющих кадетских классов, и, таким образом, рассмотрим интересующий нас вопрос.

Таблица 1 - Выпускники кадетских образовательных учреждений

Наименование учреждения	Год выпуска	Количество выпускников	Количество выпускников, поступивших в военные институты или призванных на прохождение срочной службы
ФГКОУ «МПКУ им. М.А. Шолохова войск национальной гвардии Российской Федерации»	2019	46	26
	2018	52	27
	2017	54	20
	2016	51	12
	2015	43	4
	2014	55	16
	За все годы	301	105
ГБОУ №1784 им. В.А. Матросова	2014	57	8
МБОУ «Кадетская школа» г. Бийск	2005	12	8
	2006	11	3
	2007	10	6
	2008	20	9
	2009	46	17
	2010	11	5
	2011	24	18
	2012	35	21
	2013	23	14
	2014	21	4
	2015	26	6
	2016	22	11
	2018	25	4
2019	45	10	
	За все годы	331	136
	Все выпуски	689	249

Таким образом, при изучении предпочтений выпускников, мы можем обнаружить, что выпускники данных учреждений в большинстве случаев выбрали обучение в учреждениях, не связанных с армией. Всего 36,1% обучающихся от общего числа выпускников решили продолжить обучение в военной сфере. Это говорит о том, что концепция кадетского образования, предполагающая, что ученики будут служить в армии или иным образом свяжут жизнь с армией, не даёт результата, который полностью соответствует мыслям составителей, так как большинство выпускников выбирают обучение, далёкое от службы в армии. При дальнейшем рассмотрении данных мы можем обнаружить, что процент выпускников из разных ОУ отличается: если в Кадетской школе г. Бийск мы видим, что 41,1% связали жизнь с армией, то в ФГКОУ «МПКУ им. М.А. Шолохова войск национальной гвардии Российской Федерации» процент снижается до 34,9%. Данное снижение может быть связано с тем, что в школе г. Бийска профориентация больше направлена на ОУ военного профиля, нежели в ФГКОУ им.

М.А. Шолохова. Также это может быть связано с расположением ОУ: если первая находится в городе с населением в 200 тыс. человек, который не является региональным центром, то вторая находится в Москве, следовательно, более престижные ВУЗы находятся именно там, поэтому для получения более высокого социального статуса не обязательно пользоваться таким социальным лифтом, как армия, достаточно воспользоваться лифтом «образование». Резкое снижение интереса к армии можно обнаружить в 2014 и 2015 годах (21,3% в Кадетской школе г. Бийск и 20,4% в ФГКОУ им. М.А. Шолохова), это может быть связано с успехами «вежливых людей» в Крыму. Так как после присоединения республики Крым к Российской Федерации на последнюю были введены санкции, то, вероятно, выпускники могли испугаться вероятного конфликта.

При дальнейшем изучении данного вопроса мы обратимся к данным, которые предоставляют ОУ, не имеющие военного профиля. Мы изучим данные ГБОУ школы №1520 им. Капцовых г. Москва [4], МАОУ «среднеобразовательная школа №72» г. Перми [6], МАОУ «среднеобразовательная школа №59» г. Перми [5] (см. табл. 2). Данные учреждения были также выбраны из нескольких городов для того, чтобы можно было проследить городское влияние на результаты. По этой статистике мы с помощью метода вторичного социологического исследования сможем изучить соотношение выпускников к выпускникам, выбравшим направления обучения, связанные с армией, или отправившиеся на прохождение военной службы. Следующая информация позволяет нам провести сравнение между ОУ, в которых применяется практика кадетского образования, и учреждениями, которые не используют данную образовательную программу.

Таблица 2 - Выпускники общеобразовательных учреждений, не работающих по программе кадетского образования

Наименование учреждения	Год выпуска	Количество выпускников	Количество выпускников, поступивших в военные институты или призванных на прохождение срочной службы	Не поступали или не поступили
ГБОУ школа №1520 им. Капцовых г. Москва	2016	129	0	5
	2017	137	1	5
	2018	124	0	6
	2019	144	0	6
	За все годы	534	1	22
МАОУ СОШ №72 г. Пермь	2015	47	1	5
	2016	38	3	2
	2017	48	0	1
	За все годы	133	4	8
	МАОУ «ЭнергоПолис» №59 г. Пермь	2014	27	0
2015		41	2	0
2016		37	0	3
2018		38	1	2
За все годы		143	3	5
	Все выпуски	810	8	35

При анализе данных, представленных в таблице, мы можем наблюдать следующие результаты: в ГБОУ №1520 им. Капцовых только 0,2% выпускников поступили в учебные заведения военной направленности или были призваны, однако 0,9% выпускников не продолжили обучение и не были призваны, чего мы не наблюдаем в случае выпускников образовательных учреждений, работающих по программам кадетского образования. В МАОУ СОШ №72 г. Перми 3% выпускников были призваны для прохождения срочной службы в армии, 6% не продолжили обучение и не были призваны, в МАОУ СОШ №59 2% связали жизнь с армией, 3,5% не продолжили обучение. Общий процент выпускников, которые связали жизнь с армией на некоторое время, равен 1%. Как мы видим, выпускники столицы России и столицы края имеют схожие приоритеты, поэтому мы можем связать столь низкий процент может быть связан с мероприятиями по профессиональной ориентации в ОУ и с тем, с какими ВУЗами сотрудничает ОУ. Так как кадетские школы и корпуса сотрудничают с ВУЗами военной направленности, то большинство мероприятий по профессиональной ориентации ведут их специалисты, в то время как школы, не имеющих кадетских классов, привлекаются специалисты ВУЗов разных направлений, в следствие чего выпускнику показывается большее разнообразие вероятных вариантов дальнейшего обучения.

Дальнейший анализ связан со сравнением данных, полученных при изучении выпускников учреждений, использующих кадетское образование, и не использующих его. Как мы видим, результаты, полученные при исследовании, сильно отличаются: если 36,1% выпускников кадетских ОУ связали жизнь с армией, то лишь 1% выпускников школ, работающих по стандартным учебным программам, был готов сразу после получения среднего общего образования пройти срочную службу или продолжить обучение в ВУЗе военного направления. Итак, мы можем наблюдать работу концепции кадетского образования, в которой предполагалось, что выпускники кадетских ОУ продолжат обучение по военному профилю или пройдут срочную службу в армии. Однако, большая часть выпускников предпочитает продолжать своё обучение по тем направлениям, которые не связаны с армией. Ранее было сказано, что профессиональная ориентация в значительной мере влияет на то, куда отправится выпускник. Мы это видим на примере общеобразовательных учреждений, в которых нет определённого направления и которые приглашают представителей различных высших учебных заведений.

Таким образом, мы рассмотрели современное кадетское образование, изучили его влияние на выпускника образовательного учреждения. На настоящий момент кадетское образование в России продолжает развиваться, увеличивается как количество учреждений, так качество образовательных и других программ. Также мы частично подтвердили нашу гипотезу. Так как процентное отношение выпускников учреждений кадетского направления, решивших связать жизнь с армией, выше, чем выпускников общеобразовательных учреждений, то мы можем судить о частичном выполнении концепции кадетского образования. В связи с этим мы можем сделать вывод: в настоящее время Концепция начинает приносить свои плоды, вероятно, в последующие годы она будет дорабатываться для повышения результативности своих программ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вазлеев В.А. Кадетские корпуса в современной России // Молодой учёный. 2018. № 3. С. 175-177.
2. Российская кадетская переключка общественный периодический журнал для кадетских корпусов. 2006. № 1. С.13.

3. Официальный сайт ГБОУ г. Москвы «Кадетская школа №1784 имени генерала армии В.А. Матросова», дополнительные сведения, ассоциация выпускников, поступление выпускников 2014 г. [Электронный ресурс]. URL: https://sch1784s.mskobr.ru/info_add/associaciya_vypusknikov/postuplenie_vypusknikov_2014_goda/ (Дата обращения: 06.05.2020).
4. Официальный сайт ГБОУ г. Москвы «Школа №1520 им. Капцовых». Ассоциация выпускников. [Электронный ресурс]. URL: https://sch1520.mskobr.ru/info_add/associaciya_vypusknikov (Дата обращения: 06.05.2020).
5. Официальный сайт МАОУ «ЭнергоПолис» г. Пермь. Устройство выпускников. [Электронный ресурс]. URL: <http://prm-sch59.edusite.ru/p307aa1.html> (Дата обращения: 06.05.2020).
6. Официальный сайт МАОУ СОШ №72 г. Пермь. Выпускники продолжают обучение. [Электронный ресурс]. URL: <http://school72.e-stile.ru/page114/> (Дата обращения: 06.05.2020).
7. Проект «Концепция кадетского образования в Российской Федерации». [Текст]. URL: http://www.kadet.ru/doc/Kontseptsiya_KO.pdf (Дата обращения: 14.02.2020).
8. Проект «Основы Концепции и Государственного стандарта кадетского образования в России» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kadet.ru/OSSNKR/Kontseptsiya.htm> (Дата обращения: 27.02.2020).
9. Рамблер/новости, все новости, Путин: РФ уходит от службы по контракту. [Электронный ресурс]. URL: https://news.rambler.ru/politics/38238752-putin-rf-uhodit-ot-sluzhby-po-prizyvu-v-armiyu/?utm_content=rnews&utm_source=copylink&utm_medium=read_more (Дата обращения: 16.06.2020)
10. Русский кадет, о кадетском образовании, основы Концепции и Государственного стандарта кадетского образования в России. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kadet.ru/OSSNKR/Kontseptsiya.htm> (Дата обращения: 27.02.2020)
11. Сайт История РФ. История Российского кадетства 1701-1917. [Электронный ресурс]. URL: <https://histrf.ru/lyuboznatelnim/cadet-history-museum/cadet-history-1701-1917> (Дата обращения: 14.02.2020).
12. Сайт История РФ. История Российского кадетства 1917-1964. [Электронный ресурс]. URL: <https://histrf.ru/lyuboznatelnim/cadet-history-museum/cadet-history-1918-1964> (Дата обращения: 27.02.2020).
13. Сайт МБОУ «Кадетская школа» г. Бийск Алтайский край Итоги поступления выпускников. [Электронный ресурс]. URL: <http://kadetbiysk.edu22.info/index.php/2016-03-26-01-07-08> (Дата обращения: 06.05.2020).
14. Сайт Московские суворовцы, кадетское образование. Законодательное регулирование кадетского, нахимовского и суворовского образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mccvu.ru/news/kadetskoe-obrazovanie/zakonodatelnoe-regulirovanie-kadetskogo-nakhimovskogo-i-suvorovskogo-obrazovaniya/> (Дата обращения 16.06.2020).
15. Сайт Московского Президентского училища им. М.А. Шолохова. Поступающим, выпускники училища. [Электронный ресурс]. URL: <https://mpku.rosgvard.ru/ru/page/index/vypuskniki-uchilishha> (Дата обращения: 20.03.2020).
16. ТАСС. Россия. Призыв в вооружённые силы РФ. Досье. [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/info/5082105> (Дата обращения: 16.06.2020)
17. Юдин В.В. Кадетское образование: понятие, содержание, значение // Вестник ОГУ. 2011г. №11. С. 247-253.

INFLUENCE OF CADET EDUCATION ON FURTHER STUDENT'S PROFESSIONAL CHOICE

© 2020

N.N. Fokina, Ph.D., associate professor of the Department of culture and social and humanitarian technologies

Perm State University, Perm (Russia), fokina_uvr@mail.ru

M.A. Kravchenko, 1-year student, Major «Organization of Work with the Youth»

Perm State University, Perm (Russia), KravchenkoBrz1@gmail.com

УДК 37.015.3

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ МОЛОДЕЖИ К ВЕДЕНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

© 2020

Т.Г. Целуйкина, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальных коммуникаций

ФГБОУ ВО «Поволжский институт управления имени П.А. Столыпина – филиал

РАНХиГС», Саратов (Россия), tthel@mail.ru

На сегодняшний день в России тема здорового образа жизни и формирования мотивации к здоровому образу жизни людей является актуальной, так как государство заинтересовано в здоровье своих граждан. Разработан «Паспорт национального проекта «Демография» (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16) [1], в котором государство ставит цели, направленные на увеличение продолжительности жизни людей, увеличение доли граждан, ведущих здоровый образ жизни, увеличение рождаемости. Все эти показатели необходимы для нормального существования общества и государства в целом.

В последние годы прослеживается устойчивая тенденция ухудшения состояния здоровья молодежи. Данная информация отражена в результатах научных исследований различных ученых [2, 3, 4].

Пропаганда здорового образа жизни уже давно не является новшеством. Всем известны основные плюсы здорового образа жизни, однако почему-то население и, в частности, молодежь всё равно отказывается воздерживаться от своих вредных привычек. Государство стремится увеличить число граждан, предпочитающих здоровый образ жизни вредным привычкам, оказывающим пагубное влияние на организм человека. Важным аспектом в развитии общества будет являться гражданская позиция людей, их гражданская активность, от которой будет исходить желание в улучшении жизненного пространства и того места, где живет человек. «Гражданственность выступает интегративным качеством личности..., а также обуславливает гражданскую активность личности» [5, с. 171]. Формирование активной гражданской позиции молодежи во многом зависит от ведения ими здорового образа жизни.

Социальный опрос студенческой молодежи, посвященный употреблению алкоголя, был проведен в марте 2020 года. В опросе приняли участие 157 человек в возрасте от 18 до 25 лет. В рамках исследования респонденты отвечали на 2 вопроса: «Насколько часто вы употребляете спиртные напитки?», «Какое количество алкоголя вы считаете своей «нормой»?» («норма» была пересчитана в эквивалент красного вина крепостью 11

градусов) и «Как часто вы курите?». Девушки и юноши были опрошены отдельно. Результаты исследования представлены в таблицах 1,2,3.

Таблица 1 - Частота употребления алкоголя девушками и юношами

Частота употребления алкоголя	Девушки, %	Юноши, %
Не употребляют	52,3	23,7
Употребляют алкоголь не чаще 1 раза в месяц	17,6	8,4
Употребляют алкоголь не чаще 1 раза в неделю	25	57,7
Употребляют алкоголь чаще 1 раза в неделю	5,1	10,2

Таблица 2 - Количество выпитого алкоголя, являющееся «нормой» для молодежи

«Норма» употребления алкоголя	Девушки, %	Юноши, %
До 200 грамм	11,5	10,7
От 200 до 500 грамм	41,7	8,2
От 500 грамм до 1 литра	27,8	32,4
1 литр и более	19	48,7

Таблица 3 - Результаты ответа на вопрос «Как часто вы курите?»

Возраст, лет	Курит ежедневно, %	Курит периодически, %	Не курит, %	Затрудняется ответить, %
18-19	6,9	4,2	85,8	3,1
20-22	21,8	10,5	67,7	0
23-25	29,7	6,6	63,7	0

Результаты опроса показывают, что большинство опрошенных, особенно юноши, предпочитает употреблять спиртное регулярно, считая своей «нормой» довольно большое количество алкоголя.

Большой вред здоровью молодежи наносит и курение. Желание закурить является не просто вредной привычкой, а зависимостью, которая сравнима с наркотической. Привычка курить, в свою очередь, является уже образом жизни.

По данным таблицы 3 самой курящей возрастной группой молодежи стала группа с возрастным диапазоном от 22 до 25 лет. Среди опрошенных респондентов этой возрастной группы курит ежедневно 29,7%.

Самый большой процент не курящих респондентов относится к возрастной группе от 18 до 19 лет – среди опрошенных лиц не курит 85,8%.

Следовательно, всего среди опрошенных курит ежедневно 19,4% - практически каждый пятый, курит иногда 7,1% респондентов, а совсем не курит 72,4%.

Для формирования у граждан здорового образа жизни в рамках федерального проекта «Формирование системы мотивации граждан к здоровому образу жизни, включая здоровое питание и отказ от вредных привычек» применяются следующие меры:

1. Проведение информационно-коммуникационной кампании, а также вовлечения граждан некоммерческих организаций в мероприятия по укреплению общественного здоровья с целью мотивирования граждан к ведению здорового образа жизни.

2. Разработка и внедрение модельных региональных и муниципальных программ по укреплению здоровья населения.

3. Разработка и принятие нормативных правовых актов, содержащих дополнительные ограничения, которые направлены на снижение уровня потребления табачной и алкогольной продукции, а также предусматривающие меры по преодолению микронутриентной недостаточности, дефицита йода и избыточного потребления сахара и др..

Все меры, принимаемые в рамках данного проекта, способствуют ведению гражданами здорового образа жизни, включая здоровое питание и защиту от табачного дыма, снижение потребления алкоголя. Однако не была учтена критическая ситуация в стране, связанная с наркотической зависимостью.

Наркотические вещества оказывают пагубное влияние на организм, зависимостью от них в России страдают, прежде всего, школьники, а также молодёжь. Две эти возрастные группы составляют около 80% от всех наркозависимых по стране.

Необходимы мероприятия, посвящённые наркотической зависимости, а также пропаганда здорового образа жизни, включая донесение до общества вреда, оказываемого наркотическими веществами.

Проанализировав федеральный проект, посвящённый стимулированию граждан России к ведению здорового образа жизни и отказу от вредных привычек, и выяснив, на что направлены меры данного проекта, мы выяснили, что проект в целом действительно формирует мотивацию у граждан к ведению здорового образа жизни.

Однако, проанализировав статистику по количеству россиян, а также отдельно молодежи, страдающих от вредных привычек (курение, алкоголь, наркомания), и, исследовав причины, из-за которых они начали, либо уже не могут бросить данные привычки, можно сделать вывод о том, что необходимо внедрение дополнительных мер. Дополнительные меры должны способствовать стимулированию молодежи к отказу от употребления веществ, пагубно влияющих на организм, а также и вовсе не начинать их употреблять.

Рекомендации по внедрению и проведению следующих мер, которые не были реализованы в рамках проекта:

1. Проведение мероприятий, посвящённых отказу от вредных привычек, в школах, средних и высших учебных заведениях. Необходимо на базе данных образовательных учреждений внедрять различные воспитательные мероприятия, которые демонстрировали все отрицательные стороны вредных привычек, уведомили об ответственности за употребление алкоголя, табака, наркотиков и способствовали здоровому образу жизни.

2. Создание волонтерских общественных организаций, основная цель которых будет заключаться в осуществлении контроля за оборотом алкоголя, табака и т.п.

3. Разработка механизма поощрения за деятельность различных организаций, которая направлена на агитацию здорового образа жизни, укрепление здоровья.

4. Оказание психологической помощи лицам, у которых присутствуют недовольство собой и неуверенность в себе, недостаточный самоконтроль, низкая самооценка, повышенная потребность в социальном одобрении, тревожность, а также отсутствует умение отстаивать своё мнение.

5. Оказание помощи детям, находящимся в семьях, где употребление наркотиков является нормой.

6. Пропаганда здорового образа жизни с помощью блогеров, певцов и актёров, так как они оказывают сильное влияние на поведение и мнение детей, подростков и молодёжи.

7. Пропаганда вреда наркотической зависимости в мультфильмах, сериалах и фильмах.

8. Оказание бесплатной психологической и медицинской помощи людям, страдающим от наркотической зависимости.

9. Мониторинг общественного мнения с целью анализа новых причин, которые позволили бы отказаться от вредных привычек. Данный мониторинг необходимо проводить для совершенствования политики государства в этом направлении.

Центры здоровья – необходимый компонент в системе здоровой жизни общества. Субсидии, с помощью которых региональные представители исполнительной власти будут проводить мероприятия, привлекающие общественное внимание к проблеме вредных привычек и неправильному образу жизни. Пропаганда при помощи СМИ, проведение массовых телекоммуникационных кампаний исторически доказали свою эффективность. Огромное количество населения будет ознакомлено со всеми положительными аспектами отказа от вредных привычек, переходу к здоровому образу жизни.

Предложенные меры будут способствовать дополнительному стимулированию молодежи к ведению здорового образа жизни, а также отказу от вредных привычек. Важно понимать, что здоровый образ жизни – это принцип жизни человека, особое мировоззрение и каждодневная положительная работа над собой, которая в итоге обязательно увенчается успехом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_317388/
2. Калинина С.Б. Проблемы социально-психологического здоровья современной студенческой молодежи / Материалы международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы психологического здоровья: теория и практика». – Псков: Псковский государственный университет, 2016. – С. 42-45.
3. Целуйкина Т.Г. Влияние алкогольной зависимости на криминальное поведение личности / Сб. трудов конференции «Юридическая психология: стратегии современного развития». – Саратов: ИЦ «Наука», 2010. – С. 111-117.
4. Целуйкина Т.Г. К вопросу о проблеме профессионализации личности / Сборник докладов международной конференции «Кооперация в образовании, науке и инновациях». – М.: Издательство Современного гуманитарного университета, 2015. – С. 419-425.
5. Целуйкина Т.Г. Гражданственность как структурное психическое образование личности / Сб. научных статей «Консервативные традиции и либеральные ценности в постсоциалистической России». – Саратов: Поволжский институт управления имени П.А. Столыпина – филиал РАНХиГС, 2016. С. 170-172.

THE PROBLEM OF FORMATION OF CIVIL CONSCIOUSNESS AND SOCIAL RESPONSIBILITY OF UNIVERSITY STUDENTS

© 2020

T.G. Tseluikina, candidate of pedagogical sciences, associate professor
at the department of social communications
*Povolzhsky Institute of Management named P.A. Stolypin, Branch of RANEPА,
Saratov (Russia), tthel@mail.ru*

**ЦИФРОВАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТА КАК АТРИБУТ СОЦИАЛЬНОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

© 2020

Р.А. Шаухалова, старший преподаватель кафедры «Математика и ИВТ»
ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», Назрань (Россия),
raziashauhalova@yandex.ru

Актуальность социального взаимодействия субъектов образовательного процесса с переходом процесса обучения в цифровую среду возрастает. Категория «взаимодействие» характеризует межличностные контакты и взаимные влияния людей при совместной деятельности. Взгляды современных ученых на социальное взаимодействие разнообразны, однако большинство из них констатируют возрастание влияния взаимодействия на жизнь и взгляды людей. В рамках образовательного процесса принято рассматривать социально-педагогическое взаимодействие. В педагогическом словаре этот термин определен как контакт участников образовательного процесса, определяющий целенаправленную продуктивную деятельность [1].

Социально-педагогическое взаимодействие характеризуется общими и специфическими свойствами, относящимися к образовательной области. К его общим свойствам относится причинная предопределенность и качество результатов взаимодействия. По мнению А.В. Кандауровой, к специфическим свойствам социально-педагогического взаимодействия относятся: детерминированность социокультурной и образовательной ситуациями; последовательность и непрерывность взаимодействия с целью передачи знаний и социального опыта обучающимся; асимметричность и взаимосвязанность позиций субъектов образовательного процесса, создание условий для самореализации и другие [2, с. 90].

В.С. Остапенко, И.В. Зубов доказывают, что с позиции педагогики социальное взаимодействие в вузе – это «непосредственные или опосредованные взаимосвязанные и взаимообусловленные действия обучающихся и обучающихся, которые детерминированы потребностями в приобретении мировоззренческих знаний, убеждений, ценностей, обмене информацией», то есть совместная деятельность для решения профессионально ориентированных задач [3, с. 21]. Групповые и межличностные и коммуникации осуществляются в информационно-образовательной среде вуза.

Опираясь на данные позиции отметим, что в современных условиях цифровизации экономики и социальной сферы развитие государства в целом детерминируют уровень цифровой культуры социума и личная цифровая культура его граждан. Под цифровой культурой студентов вуза предлагаем понимать систему личностных качеств, включающую компоненты: знания, умения и навыки работы с информацией в цифровой среде; способность и готовность к эффективной учебной и профессиональной информационной деятельности; цифровое мировоззрение, соответствующее современному этапу развития общества.

Данное определение позволяет установить уровни цифровой культуры: базовые навыки, цифровые компетенции и мировоззренческий уровень. Базовые навыки работы с цифровой информацией приобретаются студентами всех специальностей в рамках изучения информатики, цифровые компетенции могут различаться в зависимости от сферы будущей профессиональной деятельности, цифровая культура, включающая мировоззренческий аспект, является неотъемлемым качеством будущего специалиста,

обеспечивая его конкурентноспособность.

Говоря о цифровой культуре бакалавров различных направлений подготовки мы имеем в виду универсальные компетенции, определенные во ФГОС ВО: осознание обучающимся социальной значимости своей будущей профессии, навыки коммуникации в устной и письменной формах для межличностного и межкультурного взаимодействия; а также способность работать в коллективе, толерантное отношение к социальным, этническим и культурным различиям, самоорганизация и саморазвитие. Информационный, социально-коммуникативный и личностный блоки универсальных компетенций соответствуют мировоззренческому уровню цифровой культуры.

Для каждого из уровней цифровой культуры студента представляется возможным определить критерии их оценки, показатели сформированности, организационно-педагогические условия развития. Достаточный уровень сформированности цифровой культуры студента обеспечивает его эффективное взаимодействие с информационной средой общества в условиях цифровизации.

Для обеспечения взаимодействия в рамках информационной среды в вузе создается, согласно ФГОС высшего образования, информационно-образовательная среда (ИОС), обеспечивающая взаимодействие участников образовательного процесса, доступ к образовательным ресурсам и фиксацию хода и результатов освоения учебных программ. Уже в XX веке в большинстве исследований информационно-образовательная среда вуза была представлена как система аппаратно-программных средств для эффективного взаимодействия субъектов образовательного процесса. Исследования, опубликованные в начале XXI, рассматривают ИОС вуза, как к условию информационного обеспечения учебного процесса, повышения качества образования, открытую педагогическую систему, обеспечивающую доступ к образовательным ресурсам, обучение, мониторинг освоения образовательных программ, интеллектуальное и творческое развитие личности студента [4, с. 10].

Мы согласны с мнением В.С. Остапенко и А.В. Зубова, что социальное взаимодействие в ИОС вуза наполнено мировоззренческим содержанием, так как наряду с предметными знаниями формируется общая культура обучающихся на основе социально-гуманитарного знания, изучения мировоззренческих дисциплин, включенных в учебные планы. Следовательно социальное взаимодействие в информационно-образовательной среде вуза обеспечивается мировоззренческой составляющей цифровой культуры обучающихся на основе научных знаний, формируемых компетенций и приобретаемых навыков и умений, готовности к профессиональной деятельности в будущем.

Социальное взаимодействие – общение с помощью средств коммуникации или без них, – направлено на обеспечение доступа к информации на различных носителях, а также к знаниям о системе их организации, способах хранения и поиска и др. Именно такие знания, ресурсы и навыки коммуникации в цифровой среде с одной стороны необходимы для формирования цифровой культуры студента, а с другой – обеспечивают эффективное взаимодействие в рамках образовательного процесса. Взаимодействие в вузе при поддержке электронной ИОС позволяет повысить качество и оперативность предоставления образовательных услуг, эффективность работы внутренних подразделений (систем принятия решений и планирования ресурсов, электронного документооборота и др.) за счет межпредметных связей, информационно-методической поддержки участников образовательного процесса на основе использования цифровых технологий. Цифровая часть ИОС, как педагогическая система, дает студенту возможность полноценно осваивать образовательные программы через сеть Интернет, с помощью системы доступа к

образовательным ресурсам.

Качество взаимодействия в ИОС определяют не только технические характеристики, но и компетентность субъектов образовательного процесса, профессионально обеспечивающих создание информационных ресурсов и их использование в образовательном процессе. Как показано ранее, для студента необходимо владение определенным уровнем цифровой культуры. Изменяются и требования к преподавателю.

К традиционным установкам преподавателя добавляются специфические: знание способов создания и использования цифровых ресурсов; владение технологиями взаимодействия в он-лайн среде; использование возможностей сетевых сервисов для поддержания учебной мотивации и другие. Именно эти компоненты цифровой культуры преподавателя обеспечивают успешное взаимодействие со студентами в ИОС вуза. Однако пока специфика социально-педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в цифровой среде недостаточно изучена [5, с. 96]. Хотя очевидно, что важной стороной взаимодействия остается управление процессами обучения, воспитания, развития со стороны преподавателя на основе цифровой культуры.

На качество взаимодействия субъектов образовательного процесса влияет состав информационно-образовательных ресурсов, который детерминирует полноту и насыщенность ИОС. Ресурсы регламентированной структуры и содержания (рабочие программы дисциплин, учебники и др.) просты в использовании и требуют лишь базовых навыков работы с информацией. Разнообразные информационные ресурсы правового и справочного характера, литературные источники, ресурсы информационно-библиотечных систем, открытые ресурсы интернет и другие требуют цифровых компетенций, навыков критического мышления и цифровой культуры студентов. С педагогической точки зрения, необходимо включение в ИОС интерактивных обучающих ресурсов, систем дистанционного обучения, электронных библиотек, образующих цифровое образовательное пространство. Работа с цифровыми ресурсами различной структуры и способов организации позволяет овладеть цифровыми компетенциями: поиска и критической оценки информации, соблюдения информационной безопасности, взаимодействия в цифровой среде, на основе этических принципов и др.

С помощью методов проектирования появляется возможность создать информационно-образовательную среду вуза, обладающую заданными свойствами, формирующую и развивающую цифровую культуру студента и обеспечивающую успешное социальное взаимодействие субъектов образовательного процесса. Среди свойств ИОС можно выделить: подчиненность мотивам и интересам личности; использование разнообразных технических средств; включение в обучение открытых и локальных образовательных ресурсов; использование различных форм обучения – активных и интерактивных, формальных и неформальных; активное использование дистанционного обучения; организация контроля знаний с использованием ИКТ; возможность студента постоянно анализировать успешность своего обучения.

Таким образом, успешное социальное взаимодействие участников образовательного процесса современного вуза обеспечивается созданием цифровой информационно-образовательной среды, а также формированием и развитием цифровой культуры студентов и преподавателей. Состав информационно-образовательных ресурсов, их структура и способы организации определяют полноту и насыщенность среды. От компетентности каждого преподавателя зависит содержательная сторона ресурсов и способы их использования. Цифровая культура студента, как атрибут социально-педагогического взаимодействия, способствует эффективной учебной и будущей

профессиональной деятельности студента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / ред. Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. М.: Academia, 2005. 173 с.
2. Кандаурова А.В. Современные риски социального взаимодействия в педагогической деятельности // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2014. С. 88-94.
3. Остапенко В.С., Зубов И.В. Социальное взаимодействие в культурно-образовательной среде вуза: мировоззренческий аспект // Современное педагогическое образование. – 2019. - № 7. – С. 20-23.
4. Василина Д.С., Нуриева Г.Ю., Юланва Д.М. Информационно-образовательная среда современного вуза // Известия ВГПУ. Педагогические науки. 2017. № 2. С. 8-12.
5. Квач Т.Г. О роли преподавателя в реализации информационно-образовательной среды в учебном процессе // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 1(16). С. 95-97.

STUDENT DIGITAL CULTURE AS AN ATTRIBUTE OF SOCIAL INTERACTION

© 2020

R.A. Shaukhalova, senior lecturer at the Department of Mathematics and IT
Ingush State University, Nazran (Ingushetia), raziashauhalova@yandex.ru

УДК 91 (11)

ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФАКТОР УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ РОССИИ

© 2020

И.А. Шевченко, кандидат педагогических наук, доцент
*ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени К. Минина», Нижний Новгород (Россия), irina-dzr52@mail.ru*

К.А. Соловьева, магистрант
*ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени К. Минина», Нижний Новгород (Россия)*

А.А. Скворцова, магистрант
*ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени К. Минина», Нижний Новгород (Россия)*

Модернизация современного геоэкологического образования ориентирована на повышение качества обучения, развитие личностных особенностей обучающихся, связанных с проявлением их активности, творческого мышления, продуктивной самостоятельной деятельности, с самореализацией личности. В этой связи геоэкологическое образование населения приобретает все большее значение в обеспечении экологической безопасности и устойчивого развития России, ее регионов и является одной из основ формирования образа жизни человека, ориентированного на обеспечение устойчивого развития страны. Особенность современных глобальных проблем, необходимость для их разрешения консоли-

дации всего человечества выступают основанием формирования геоэкологического образовательного пространства. Именно оно задаёт целевые ориентиры федеральному и краеведческому уровням образования. Единство целевого компонента обеспечивает целостность геоэкологического образовательного пространству [1, с. 14].

Уже в эпоху Возрождения большое внимание уделялось воспитанию в «естественных условиях», при этом особое внимание уделялось физическому и духовному развитию воспитанников. На рубеже тысячелетий растёт понимание того, что преодоление глобального экологического кризиса связано с реализацией концепции устойчивого развития. Основой концепции устойчивого развития является коэволюционный подход, который предполагает гармоничное взаимодействие человека и природы. Опережающую роль формирования коэволюционных ориентаций выполняет система образования. Для определения сущности и выявления путей ее реализации в геоэкологическом образовании необходимо разноаспектное изучение данной проблемы. В нынешнее время растёт понимание того, что выход из глобального экологического кризиса связан с развитием геоэкологического образования как «ключевого фактора движения в направлении устойчивого развития». Важным условием решения этой проблемы является создание целостного геоэкологического образовательного пространства, в котором усилия различных регионов были бы не разнонаправленными, а образовывали объединяющий эффект [4, с. 160].

Особая роль в решении этой задачи принадлежит геоэкологическому образованию, которое по образному выражению «позволяет увидеть мир в капле воды, переключиться с книжных рельсов на реальную жизнь». Именно геоэкологическое образование обеспечивает комплексное влияние на все сферы сознания личности [6, с. 79]. Поэтому именно оно существенно влияет на становление географической культуры как личностного феномена, создает условия для развития компетентностной личности, способной изучать и оценивать реальное геоэкологическое состояние территории, разрабатывать пути решения геоэкологических проблем, формировать образовательное пространство [3, с. 7].

Как отмечает Н.Ф. Винокурова, «новое содержание образования должно быть ориентировано на «погружение» ребенка в реальное социоприродное окружение, в жизненный мир и жизненные проблемы» [1, с. 12]. Идея устойчивого развития, являясь системообразующей в выработке стратегий выживания человечества, базируется на коэволюционной системе ценностей и предполагает новое восприятие, понимание, освоение социоприродного окружения и образование нового геоэкологического образовательного пространства. Это возможно при условии формирования географической культуры как социально значимого личностного качества, что предполагает комплексное развитие всех сфер сознания личности: интеллектуальной, аффективной и волевой. Значительную роль в формировании экологической культуры с коэволюционными ценностями играют этические и эстетические аспекты, а также развитие субъектного (личностного) опыта в изучении, оценке и окультуривании социоприродного окружения различного территориального ранга. В данном контексте можно говорить о том, что культура не должна являться лишь совокупностью структурированных ценностей, которые должны быть восприняты, освоены и осознаны, а выражать саму необходимость их существования, отражая при этом стратегию развития, совершенствования и самосовершенствования человека, обуславливая при этом способность и стремление человека – быть «человеком» [9, с. 321].

Закон РФ "Об образовании" провозгласил приоритетной смену парадигм образования: с формирующей на развивающую. Если раньше основополагающей целью являлось "усвоение всей суммы знаний, которое выработало человечество", то сегодня на первый план выходит личность обучающегося, способность его к самоопределению и самореали-

зации, к самостоятельному принятию решений в пространстве, к рефлексивному анализу собственной деятельности. Впервые в нормативных документах федерального и международного уровня экологическое образование стало рассматриваться как «ключевой фактор перемен в направлении устойчивого развития» [2, с. 77].

Компетентность современных обучающихся – это способность решать различные проблемы в повседневной, профессиональной и социальной жизни средствами знаний, умений и навыков, полученных в обучении (способность понимается не как предрасположенность, а как умение – «умею делать»), т.е. – это способность действовать в ситуации неопределенности в пространстве. Мотивационная составляющая геоэкологического образования для устойчивого развития направлена на то, чтобы личность и человечество в целом были не только «зрителями» или «наблюдателями» геоэкологических изменений различного пространственного ранга, а стали реально действующими лицами, которые осуществляют свою геоэкологическую целесообразную деятельность с большой заинтересованностью и личным желанием в образовательном пространстве. Новая «человек включающая» модель познания выступает важным инструментарием расширения информационно-познавательного поля исследователя, которое включает не только вопрос природной экологии, но и «экологии культурной» (Н. Н. Моисеев), поэтому научный аспект экологии обогащается гуманистическим и культурологическим содержанием. [1, с.15].

По словам В.П. Максаковского, гуманизация связана с поворотом к человеку и всем сферам его жизнедеятельности, это новое мировоззрение, утверждающее ценности общечеловеческого, общекультурного достояния и рассматривающие в первую очередь жизнь людей и их общественные отношения. По выражению Я. Г. Машбица, современная наука – это наука «для человека», «от человека» и во многом «через человека», на первый план в ней выходят связи «человек-природа», «человек – хозяйство», «человек – территория», «человек – окружающая среда». Структура геоэкологического содержания в контексте данной методологии призвана соответствовать диалектике взаимодействия человека и природы как сосуществующих компонентов внутри целостной пространственно-иерархической природно-антропологической системы. В этих новых условиях принципиально новое значение приобретает необходимость единства и взаимосвязи геоэкологического образования для устойчивого развития с геоэкологическим образовательным пространством [2, с. 78].

Данное положение требует теоретико-методологического и методического осмысления проблемы изучения геоэкологического образования в образовательных учреждениях города, области, региона. Культурологический и аксиологический потенциал географической и экологической наук важно реализовывать в геоэкологическом образовании, способствуют всестороннему воспитанию личности. (Е.В. Бондаревская, В.А. Сластёнин, П.И. Пидкасистый, И.А. Колесникова, С.И. Маслов и др.) Целевые, содержательные, процессуальные, технологические и результативно-оценочные компоненты методической системы изучения геоэкологических проблем должны быть рассмотрены с позиций глобальной системной методологии как результаты культурно-экологического подхода к единому геоэкологическому образовательному пространству области [7, с. 287].

В связи с этим считаем, что цель геоэкологического образования должна предполагать, развитие экологической культуры с коэволюционной системой ценностей и культурно-экологической компетентности как социально значимого качества личности, обеспечивающего адаптацию, осмысление и творческое саморазвитие в социоприродном окружении различного пространственного ранга. На первоначальном этапе решается очень важная задача – создание целостного эмоционально-насыщенного образа, отражающего гео-

графию и экологию своего города, области, региона. Для этого этапа применимы слова известного зарубежного педагога Рейчела Карсона: «Я искренне верю, что для ребёнка важно не только знать, но в первую очередь чувствовать. Если научные представления – семена, которые дадут всходы знания и мудрости, то впечатления и эмоции – плодородная почва, в которую должны упасть эти семена». На данном этапе в нашем случае происходит «означивание» учащимися различных аспектов социально-природного окружения края в целом, активизация своей «причастности» к нему, например, «Я-горожанин», «Моя семья и город», «Образ моего города», «Я – дзержинец», «Моя малая Родина», «Открой Дзержинск заново» [8, с. 440].

Принцип регионализации способствует всестороннему изучению своего родного края, установлению связей между знаниями полученными при непосредственном исследовании края и в процессе «вдавливания» знаний при изучении отдельных курсов географии. Принцип регионализации способствует детальному рассмотрению регионов России, выявлению в них природных, социальных, национальных, хозяйственных, экологических особенностей. Реализация этого принципа позволяет детально рассматривать регион своего проживания, так как понимание местных проблем становится важным средством для экстраполяции усвоенного содержания на национальный уровень. Причем рассмотрение районов осуществляется с позиций общего и уникального. Принцип регионализации находит свое воплощение также в реализации краеведческого подхода как лучшей формы синтеза познавательного и эмоционального компонентов. Таким образом, региональный и краеведческий подходы не только отличаются друг от друга, но и дополняют и комплементируют друг другу [7, с. 286].

В Нижегородской области данная система поддерживается и постоянно совершенствуется при тесном взаимодействии Комитета охраны природы и управления природопользованием Нижегородской области, Правительства Нижегородской области, Законодательного Собрания Нижегородской области, общественных организаций (Экоцентр «Дронт», НОО общественная организация ВООП, и др.), детских учреждений (ГОУ ДОД Центр развития творчества детей и юношества Нижегородской области, МОУ ДОД «Дворец детского (юношеского) творчества имени В.П. Чкалова» и др.), учебных заведений (НГПУ, ННГУ им Н.И. Лобачевского и др.) библиотек и других объединений. Для школьников и учителей Нижегородской области проводится большое количество организационных мероприятий: конференции, конкурсы, олимпиады, семинары и т. д. Особая роль в школьном геоэкологическом образовании отводится учреждениям основного и дополнительного образования, которые призваны осуществлять связь теоретических геоэкологических знаний с жизнью.

Геоэкологическое образование и воспитание школьников немыслимо без практических занятий на природе, которые с большей эффективностью закрепляют, расширяют и активизируют знания, полученные в школе. Большую роль в этом играют ежегодные сезонные геоэкологические лагеря. В прошлом сезоне в рамках реализации государственной программы «Охрана окружающей среды» было проведено 20 геоэкологических лагерей, что позволило организовать летний отдых более 700 детей с их вовлечением в геоэкологические программы и проекты. Хорошим примером является образовательный геоэкологический лагерь «Керженец», который проводится вблизи Государственного природного биосферного заповедника "Керженский". Его особенностью является погружение детей в эколого-развивающую среду. Программа лагеря включает в себя много тематических мероприятий, в том числе сплав на байдарках по Керженцу до Макария. Как итог участия в геоэкологическом лагере каждый участник выполнил индивидуальный или групповой ис-

следовательский проект. Проводится в лагерях и немалая практическая природоохранная работа. Школьники участвуют в различных волонтерских организациях и движениях: «Зеленая аптека», «Живое серебро», «Зеленый отряд», «Муравей», «Родничок» и мн.др. создаются «Зеленые патрули». Целенаправленная работа по воспитанию бережного отношения школьников к природе проводится во многих оздоровительных лагерях. Воспитатели умело пользуются время отдыха детей для изучения с детьми живой природы, расширения и углубления знаний по географии и экологии [8, с. 443].

Преобразовательная деятельность в геоэкологическом образовании, таким образом, обучающихся имеет наиболее общий и широкий смысл. Такая деятельность в образовательном пространстве предполагает, прежде всего, формирование и развитие личности учащегося, привитие ему геоэкологической культуры. Результатом преобразовательной деятельности является личность обучающихся, способного к научному восприятию окружающего мира, владеющего языком геоэкологической науки, стилем геоэкологического мышления, а также умение применять геоэкологические знания и умения на практике, в социоприродном окружении и образовательном пространстве. Таким образом, геоэкологическое образовательное пространство выступает мощным социокультурным фактором устойчивого развития России, работающим на усиление практической направленности естественнонаучного образования, актуализацию профориентационной подготовки обучающихся. [5, с. 26].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Винокурова Н.Ф., Демидова Н.Н., Зулхарнаева А.В. Разработка учебно-методических материалов по реализации программы формирования культурно-экологической образовательной среды региона // Вестник Мининского университета. 2013. № 2 (2). С. 12.
2. Винокурова Н.Ф., Глебова О.В., Шевченко И.А., Ефимова О.Е. Формирование культуры природопользования при изучении городского ландшафта // федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина». Нижний Новгород, 2015.
3. Зверев И.Д. Отражение категории единства «пространство и время» в содержании регионального экологического образования // Проблемы Северо-запада: Экология и образование. – СПб, 1999. с. 6-8.
4. Кочуров Б.И., Винокурова Н.Ф., Смирнова В.М., Глебова О.В., Лобковский В.А. Культура природопользования: научный и образовательный аспект // Проблемы региональной экологии. 2014. № 4. С. 159-168
5. Плаксина И.В., Дрозд К.В., Зобков А.В., Малова Е.Н., Смаковская Н.И. Воспитательное пространство школа-вуз как условие жизненного самоопределения субъектов образовательного процесса: монография / Владимирский государственный университет им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Владимир, 2015.
6. Петровский, А.В. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. – 512 с.
7. Шевченко И.А., Кривдина И.Ю., Горшкова И.А., Каврижкина Д.А. Формирование духовно – нравственных ценностей в курсе географии на основе игровых технологий // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 8-2. С. 286-289.

8. Шевченко И.А., Красильникова Н.А. Формирование культуры природопользования учащихся в рамках факультатива на основе проектно-модульной технологии // Современные проблемы науки и образования - 2015. - № 3. С. 438.

9. Vinokurova N.F., Nikolina V.V., Shevchenko I.A., Efimova O.E. A coevolutionary model of environmental consciousness development among school children on the basis of sustainability concepts // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2015. Т. 6. № 6 S2. С. 315-324.

GEO-ECOLOGICAL EDUCATIONAL SPACE AS A SOCIO-CULTURAL FACTOR OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF RUSSIA

© 2020

I.A. Shevchenko, the candidate of pedagogical sciences, associate professor
*Nizhny Novgorod state pedagogical University K. Minin, Nizhny Novgorod (Russia),
irina-dzr52@mail.ru*

K.A. Solovyova, undergraduate
Nizhny Novgorod state pedagogical University K. Minin, Nizhny Novgorod (Russia)

A.A. Skvortsova, undergraduate
Nizhny Novgorod state pedagogical University K. Minin, Nizhny Novgorod (Russia)

УДК 378.1

ТРУДОУСТРОЙСТВО ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

© 2020

Э.В. Шелиспанская, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Психология и педагогика»

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени
Л.Н. Толстого», Тула (Россия), shel.ell@inbox.ru*

Миссия любого современного вуза ориентирована на то, чтобы за счет системы фундаментальной образовательной подготовки и успешной социализации молодежи реализовывать последовательные и результативные инновации, нацеленные на эффективное трудоустройство выпускников.

Профессиональное становление педагога происходит под влиянием значительного количества факторов: социокультурной и социально-экономической ситуации в стране, ценностей и традиций профессионального сообщества, базового профессионального образования, индивидуально-типологических особенностей личности педагога и др. Сложности, которые испытывают выпускники педагогических университетов при трудоустройстве, обусловлены рядом объективных, связанных с ситуацией на рынке труда и экономики в целом, а также, субъективных причин. Так, к числу последних, имеющих психологическую природу, относятся такие факторы как размытость предпочтений, представлений о предстоящей профессиональной деятельности, отсутствие трудовой мотивации, инфантилизм.

Одной из важнейших причин объективного характера является снижение спроса на молодых специалистов среди работодателей, а также изменение системы требований к профессиональной подготовке потенциальных работников, обусловленная потерей информационной связи между образовательными учреждениями высшего образования и

потенциальными работодателями. Стоит отметить, что вообще динамика предложений рынка труда в современной России вступила в противоречие с традиционно сложившейся практикой их подготовкой, с номенклатурой специальностей и специализаций. Исследователи указывают на необходимость внести изменения в перечень предлагаемых к обучению в педагогическом вузе специальностей с учетом потребностей рынка труда, работодателей, разработать эффективные механизмы социального партнерства, трудоустройства выпускников [3].

Вторая объективная причина заключается в том, что на момент окончания вуза квалификация молодого педагога может не отвечать запросам потенциального работодателя. Следовательно, совершенствование системы высшего педагогического образования должна ориентироваться на синхронизацию с постоянно обновляющимися требованиями к профессиональным компетенциям педагогических работников. В более масштабном контексте, эта необходимость усиливается общей тенденцией к устареванию узкоспециализированных профессий [1]. Отсюда, обнаруживается потребность в обеспечении соответствия уровня и качества профессиональной подготовки выпускника университета не только требованиям будущей профессии, сколько конъюнктуре рынка труда. На сегодняшний день возрастает задача подготовки специалистов, которые обладают широким спектром профессиональных компетенций, «универсалов», способных быстро реагировать на изменения в особенностях функционирования сферы приложения их труда.

С другой стороны, в связи со сложностью, гетерогенностью внутришкольной среды работодатель образовательной организации будет ориентирован не на поиск новых сотрудников, а на сокращение вакансий за счет переподготовки, освоения смежных функций и инновационных технологий имеющимся в штате персоналом. Таким образом, возникает ситуация двойной конкуренции, – будущие педагоги будут конкурировать за рабочие места не только с другими выпускниками педагогических вузов, но и со специалистами, имеющими опыт работы.

В реальности, для образовательного процесса в педагогическом университете характерна определенная степень отчужденности бакалавров и магистров от психолого-педагогической информации. Педагогические и психологические дисциплины порой воспринимаются студентами как слишком абстрактные, излишне формализованные, оторванные от потребностей и проблем реальной школы. Значительная часть будущих педагогов считает, что изучаемые в университете дисциплины и практическая деятельность учителя имеют мало точек соприкосновения. Студенты отмечают, что в учебном процессе много «ненужных» и «лишних» дисциплин. Только занимая приоритетные позиции в системе ценностей будущего педагога, психологические знания могут стать действенным инструментом его профессионального самоосуществления [4].

Будущий педагог должен обладать комплексом качеств, который бы позволял ему с учетом современной конъюнктуры рынка труда, собственных возможностей эффективно конкурировать и реализовывать свой трудовой потенциал. Принимая на работу молодого специалиста, работодатель образовательной организации рассматривает потенциального работника, в первую очередь, с позиции наличия/отсутствия у него определенных характеристик, прежде всего, обращая внимание на определенные группы сформированных компетенций [2]. В связи с вышеперечисленным, формирование профессиональных компетенций и повышение образовательного уровня студентов нуждается в научно-методическом и педагогическом сопровождении, осуществление которого основано на планомерном включении субъектов образовательной среды высшей школы в систему

профессиональной деятельности и её поддержки на всем протяжении обучения. Стоит отметить, что развитие профессиональных компетенций студентов педагогического вуза необходимо проводить в условиях соревновательности, соперничества, путем организации конкурсов среди обучающихся (например, составление психологического профиля профессии, лучшего проекта рекламы профессии и др.). На практических занятиях основной акцент стоит уделять пониманию и соблюдению правил и этических принципов профессионального взаимодействия в образовательном процессе, необходимости развития культурно-нравственных качеств будущего педагога.

Оценка субъективных факторов трудоустройства молодых специалистов зачастую используется как метод проверки или подтверждение эффективности действия объективных факторов. Однако, на успешность трудоустройства будущих педагогов данная группа причин оказывает не меньшее влияние, нежели примеры, указанные выше. Так, у части бакалавров представления о будущем трудоустройстве далеки от реальности и обусловлены отсутствием знаний и соответствующего опыта. Можно констатировать, что у большинства будущих педагогов слабо развита профессиональная мотивация, отсутствует осознанный и реальный образ своей профессиональной деятельности.

За время обучения в вузе у бакалавров формируется ряд представлений и стереотипов, касающихся педагогической профессии, причем не всегда позитивных. В молодежной среде отмечается профессиональная дезориентация [2], проявляющаяся в том, что представления студентов университета о будущей профессии, формируется из отрывочных сведений (мнений родителей, ближайшего окружения, размытыми представлениями, исходящими от современной информационной среды и интернет-источников). Для определенной части молодежи выбор того или иного факультета и специальности осуществлялся лишь по данным прохождения ЕГЭ (с учетом комплекта выбранных предметов). Поэтому зачисление осуществляется либо по результатам суммы набранных на ЕГЭ баллов, под влиянием родителей, поэтому мотивация трудоустройства по специальности, в виду этого, отсутствует. Субъективные представления о предстоящей профессиональной деятельности носят разрозненный, несистемный характер, вследствие чего их изучение и коррекция представляют собой индивидуально-ориентированную работу, которая, в целом, может осуществляться в ходе изучения ряда дисциплин психологического цикла. Рекомендуется использовать методы самодиагностирования, самооценки своих профессиональных компетенций, предложить построение программы повышения личного профессионального успеха, с обоснованной системой оценки ресурсов реализации этой программы, и последующей коррекцией хода выполнения указанных этапов.

Стоит отметить, что у современной молодежи выделяется некоторые психологические особенности, характерные для феномена «студенческого инфантилизма», которые выражаются: в неготовности строить перспективные планы, регулировать свои отношения с окружающими людьми, низком уровне осмысленности собственной жизни, доминирование чувства непредсказуемости и неопределенности своего будущего. Также этот феномен проявляется в стремлении делегировать ответственность за успешность своей деятельности (родителям, преподавателям университета, куратору, старосте группы), выделяется преобладание внешнего локуса контроля и оценки. У молодых людей появляется ориентация на ситуативную активность («здесь и теперь»), не формируются механизмы ассертивного поведения как способности отстаивать собственные позиции, уметь слушать и слышать другого. В конечном итоге, - нежелание взрослеть, насколько возможно продлить студенческую жизнь, готовность получать еще одно высшее или профессиональное образование [4].

Показателями студенческого инфантилизма студентов педагогических специальностей являются также постоянные колебания, сомнения в правильности сделанного профессионального выбора, примитивизация педагогического мышления, неразвитая рефлексия, попытки отложить, отсрочить профессиональное самоопределение. У большинства отслеживаются упрощенные представления о целях и задачах, социальной значимости университетского образования, что выливается в неготовность продуктивно включаться в учебный процесс. В учебной деятельности они испытывают сложности с поиском необходимой информации, с выбором главного и второстепенного в тексте, не умеют аргументировать свою мысль, участвовать в дискуссии, убеждать, слушать оппонента, задавать вопросы.

Очевидно, что без «внутреннего двигателя» профессионального развития, которым является представление о собственной профессиональной карьере, квалификации невозможно оптимальное взаимодействие между будущим педагогом, избираемой профессиональной деятельностью и трудоустройством по специальности.

Анализ сложившейся ситуации показывает, что основные факторы, тормозящие профессиональный рост и повышение шансов на трудоустройство молодых педагогов связаны с отсутствием жизненного опыта, неготовностью проявлять инициативу, принимать самостоятельные решения, брать на себя ответственность, психологическими проблемами в общении, неготовностью к интенсивному труду. У поколения современных студентов не обнаруживается зрелых мотивов к самовоспитанию качеств, необходимых для успешного вхождения в современное педагогическое сообщество. В некоторых работах эта ситуация объясняется тем, что образовательному процессу не придается личностно значимый смысл, поэтому происходит формальное, фрагментарное усвоение знаний, рекомендации по повышению конкурентных умений воспринимаются не как субъективное, личностно-значимое, а как «навязанное», «привнесенное извне», и поэтому необязательное для применения.

Профессиональное становление будущего педагога определяют следующие качества личности молодого человека: положительное отношение человека к себе и к окружающим людям, уверенность в своих возможностях, развитие чувства собственного достоинства и уважение к чувству собственного достоинства других людей. Также необходимо отметить умение отстаивать собственное мнение и принимать мнения, взгляды других людей, приобщение к ценностям сотрудничества с другими людьми, что строится на умении вести диалоги целенаправленному формированию коммуникативной компетентности.

Принципиальное значение приобретает в этой связи система хорошо организованных производственных педагогических практик, где студент получает опыт, а работодатель готовит себе квалифицированного специалиста [2]. В процессе прохождения производственных и учебных практик у студентов формируются представления о профессии и самоопределении в ней, на основании которых он определяет перспективы своего профессионального движения - формирование профессиональной направленности, профессионального мышления, профессиональных планов.

Значительная роль отводится составлению портфолио выпускника университета как способу оценки его учебных и профессиональных достижений. В разделах портфолио рекомендуется предоставлять сведения о реализованных проектах, наградах, достижениях, показать наличие профессиональных контактов (участие в собраниях профессиональных ассоциаций, клубов), участие в научных, научно-методических конференциях с докладом или публикацией. Благодаря такому подходу будущие специалисты самостоятельно ана-

лизируют и оценивают уровень своих профессиональных компетенций, что помогает в самоанализе потенциальных возможностей будущего трудоустройства.

Стоит отметить, что образовательная среда университета по своей природе достаточно ригидная, слабо адаптивная к запросам современного социума, поэтому требуется целенаправленная продуманная деятельность преподавательского состава вуза по снижению ее потенциальных опасностей и проблемных моментов. Снижение уровня потенциальных рисков, использование каждым преподавателем университета имеющихся ресурсов позволит бакалаврам и магистрам более продуктивно осуществлять профессионально-личностное самоопределение. Проблема совершенствования отечественного образования и профессиональной деятельности педагога требуют новых интерпретаций, корректив и учёта культурно-исторического контекста тенденций протекания современного образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Базаров Т.Ю., Шевченко Ю.С. Новый тип личности посткризисного периода [Электронный ресурс] / Т.Ю. Базаров, Ю.С. Шевченко // Управление персоналом, 2010. № 3. С. 42-52.
2. Резник С. Д., Коновалова Е. С., Сочилова А. А. Менеджеры: как повысить свою конкурентоспособность. Конкурентоориентированность и конкурентоспособность студенческой молодежи России: опыт, проблемы, перспективы /Под ред. С.Д. Резника. М.: ИНФРА-М, 2013. 292 с.
3. Федорова П.С. Социально-психологические характеристики образовательной среды высшего учреждения профессионального образования // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 2. С. 162-165.
4. Федотенко И., Югфельд А. Образовательная среда современного университета: риски и ресурсы // Взаимодействие на преподавателя и студента в условия на университетского образование: теории, технологии, управление, Габрово, 2019. С. 96-100.

EMPLOYMENT OF GRADUATES OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES: PROBLEMS AND PROSPECTS

© 2020

E.V. Shelispanskaya, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of «Psychology and pedagogy»

Tula state pedagogical University named L.N. Tolstoy, Tula (Russia), shel.ell@inbox.ru

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ К УСЛОВИЯМ ССУЗ

© 2020

Э.В. Шелиспанская, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Психология и педагогика»

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени
Л.Н. Толстого», Тула (Россия), shel.ell@inbox.ru*

А.Г. Привезенцев, бакалавр факультета психологии

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени
Л.Н. Толстого», Тула (Россия), sasha.privezen@gmail.com*

Одной из центральных задач образования, обучения и воспитания учащихся, оставшихся без попечения родителей является их успешная социализация и адаптация к социальным условиям проживания и дальнейшей «взрослой» жизни в обществе. Однако, по данным М. С. Леонтьевой, только 40% детей, воспитывающихся в государственных учреждениях интернатного типа, относительно адаптированы к окружающим их условиям жизни [1, с. 149].

Процесс обучения в колледже подростков, воспитывавшихся в детских домах и школах-интернатах, имеет свои особенности вследствие сочетания влияния на этот процесс институциональных особенностей интернатных учреждений и психологических особенностей самих обучающихся. Это объясняется тем, что важнейший институт социализации личности – семья – у них, как правило, отсутствует, реальный состав агентов социализации ограничен кругом воспитанников учреждения; оказывается более значимой институциональная социализация в сочетании с отрицательными результатами воздействия традиционных механизмов в раннем периоде социализации во время пребывания в родительской неблагополучной семье; наблюдается дисгармония познавательных, психологических, социально-психологических и функциональных процессов, задержка или отсутствие решения некоторых естественно-культурных, социально-культурных, психологических задач на определенных возрастных этапах.

В процессе обучения в школе-интернате у воспитанников формируются такие особенности общения, поведения и взаимодействия, которые отличаются от таковых у их сверстников из семей. Н.В. Велиханова в процессе исследования вывела, что у подростков, проживающих в школе-интернате понижена общительность, присутствуют негативизм, податливость отрицательным воздействиям, несформированное мировоззрение [2, с. 17].

Л.М. Шипицина отмечает, что дети из учреждений интернатного типа инфантильны, зависимы от мнения окружающих, как в поведении, так и в самооценке. Их самооценка однозначна, ориентирована на чужое мнение, что в основном связано с преобладанием «Мы»-концепции над «Я»-концепцией. Они открыто признают, что им нужен контроль над их деятельностью [3, с. 206].

Т.И. Шульга выделила такие особенности личности подростков из школ-интернатов как агрессивность, мало осознанный образ себя и окружающих, нарушения в эмоциональной и волевой сфере [4, с. 209]. Также она отметила, что такие подростки демонстрируют высокий уровень вербальной агрессии, что проявляется в угрозах и нецензурной брани. В своей статье она упоминает о том, что подростки, проживающие в школах-интернатах, склонны к пассивному самоуничижению, что выливается из их

зависимого типа отношения к окружающим. Такая особенность может затруднять их дальнейшую социализацию [4].

Согласно результатам проведенного ранее исследования, подростки из числа воспитанников Киреевской школы-интерната показали средний и высокий уровни агрессии. В их поведении больше преобладает вербальная агрессия, чем физическая, что перетекает в проблемы в процессе межличностного взаимодействия [5].

Результаты проведенного нами исследования по проблеме межличностного взаимодействия показали, что у воспитанников школ-интернатов имеются проблемы в общении и взаимодействии. В основном, коммуникационные способности развиты слабо (за редкими исключениями), ученики школы-интерната предпочитают одиночество, воспринимая окружение либо как средство достижения собственных целей, либо не воспринимают вообще. Круги межличностного общения воспитанников слабы и неустойчивы, во многом зависят от настроения подростка. В эмоциональном плане преобладает вспыльчивость, раздражение и негативизм [6, с. 192]. Все перечисленные особенности влияют на их дальнейшую жизнь, а также на процесс социализации.

Выпускники интернатных учреждений, попадая в новую среду зачастую находятся в состоянии психологического стресса. Желанная «свобода» для многих из них становится бременем: фактически им впервые предстоит самостоятельно выстроить и организовать свое жизненное пространство, «встроиться» в новую социальную структуру и процессы. Несмотря на наличие формального множества открывающихся жизненных перспектив, они испытывают значительные трудности в выборе дальнейших стратегий жизнеустройства. Реализация данного выбора затруднена отсутствием у выпускников интернатных учреждений персонифицированных образцов для подражания и близких людей, заинтересованных в их судьбе.

При равенстве возможностей и льготности поступления учащихся, оставшихся без попечения родителей в вузы, традиционной сферой их профессионального обучения являются учреждения начального и среднего профессионального образования: училища, лицеи, колледжи. В основе этого лежит несколько факторов.

Во-первых, выбор учреждений среднего специального образования в большинстве случаев гарантированно обеспечивает питание, обмундирование и проживание выпускника сиротского учреждения в общежитии образовательного учреждения.

Во-вторых, аргументом в пользу выбора дальнейшего получения образования в системе среднего специального образования является более быстрое получение профессии и ремесла, при помощи которого выпускник-сирота учреждения профессионального образования сможет сам себя прокормить после достижения возраста 18 лет.

В-третьих, система среднего образования рассматривается до сих пор в качестве нишевого образования для соответствующих групп детей, в том числе учащихся, оставшиеся без попечения родителей.

Зачисляя автоматически в учреждения среднего специального профессионального образования учащихся, оставшихся без попечения родителей, многие директора профессиональных колледжей (училищ) отмечают низкий уровень подготовки данной категории, не позволяющий им в дальнейшем устроиться на работу. В результате отсутствия серьезной профориентационной работы в детских домах и интернатах до 50% выпускников-сирот оказываются не удовлетворенными местами работы и учебы после выхода из общеобразовательных учреждений. Основная масса выпускников (до 80%) направляется в профессиональные колледжи (училища). При этом выбор учебного заведения зависит не от желания выпускника получить ту или иную профессию, а от

доступности полного государственного обеспечения в период обучения, в том числе общежития [7].

Ученые отмечают, что затруднен процесс адаптации детей-сирот в ССУЗе вследствие их длительного пребывания на полном государственном обеспечении в искусственно благополучных условиях детских интернатных учреждений. Своеобразная закрытость социального пространства учреждения, определенная ограниченность социальных связей, не способствует реализации усвоенных ими социальных норм и социального опыта, учащихся, оставшихся без попечения родителей. Происходит формирование единственной социально-ролевой позиции – позиции сироты. Острота вопроса усугубляется тем, что учащиеся, оставшиеся без попечения родителей, занимают иждивенческую позицию по отношению к обществу – «Нам все обязаны и должны». С точки зрения такой позиции резко возрастает опасность их пассивности и маргинальности. Таким образом, среди данной группы учащихся большой процент безработных, правонарушителей, употребляющих наркотические вещества, т.е. порождают деструктивный характер общественных отношений.

Проведенные нами наблюдения по постинтернатной адаптации воспитанников ГОУ ТО «Киреевской школы для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» позволили выделить следующие особенности социально-психологической адаптации учащихся, оставшихся без попечения родителей в условиях профессионального обучения в колледже: абсолютная неприспособленность к жизни (неумение расходовать деньги, обращаться за помощью к людям, посещать магазины, больницы и т.д.) и, как следствие, имеют либо высокий уровень тревожности, либо демонстрируют «чрезмерное спокойствие и беззаботность», а также низкие показатели адаптированности, слабую заинтересованность в получении профессии, нежелание строить планы на будущее.

Период обучения в профессиональном училище, колледже рассматривается как переходный период от детского дома к реальной самостоятельной жизни. Следовательно, задачей данного периода относительно этого контингента можно считать повышение потенциала личностной и профессиональной адаптации учащихся, оставшихся без попечения родителей в процессе их социализации в условиях обучения в учреждении ССУЗа. Процесс обучения в колледже детей, оставшихся без попечения родителей, воспитывающихся в детских домах и школах-интернатах, имеет особенности вследствие сочетания влияния на этот процесс институциональных особенностей интернатных учреждений и психолого-педагогических особенностей обучающихся.

Учащиеся, оставшиеся без попечения родителей, в большинстве не готовы к профессиональному обучению и психологической адаптации в образовательном учреждении, так как: не умеют учиться; не умеют взаимодействовать с социумом; не могут адаптироваться к профессиональной деятельности. Выпускники интернатов, детских домов, поступившие в колледж, как правило, оказываются неподготовленные к самостоятельной жизни, не имеют надлежащего социального опыта, не знают элементарных бытовых вещей, необходимых для самостоятельного существования: как распорядиться деньгами, как следить за чистотой в своей комнате, чем заниматься в свободное время. Эти учащиеся характеризуются трудностями во взаимоотношениях с окружающими их ровесниками и педагогами, иждивенчеством. В учебных группах они обособляются и, как правило, доверительные отношения строят с такими же учащимися, оставшимися без попечения родителей.

Содержанием психологической адаптации учащихся, оставшихся без попечения родителей должно являться создание таких условий, при которых дети могут сами

выбирать положительные формы поведения, приобщаться к культуре и получать навыки общения. При этом своеобразной предпосылкой для упреждения и преодоления трудностей в проектируемом педагогическом процессе выступает установление особенностей процесса социальной адаптации учащихся, оставшихся без попечения родителей.

И.В. Маркичева выделяет следующие критерии уровня адаптированности воспитанников интернатных учреждений:

- достижение ребенком-сиротой такого уровня компетентности, при котором он мог бы самостоятельно планировать семейную жизнь, профессиональную карьеру, адекватную его интересам, возможностям, потребностям рынка труда, достигать намеченных планов;

- способность справляться с возникающими на его жизненном пути трудностями или в случае необходимости знать, где и от кого можно получить помощь, умение вовремя за ней обратиться [8].

В данный момент времени в каждом учреждении интернатного типа существуют социальные центры, целью которых является подготовка будущих выпускников школ-интернатов ко «взрослой жизни». Такие центры ориентированы в основном на практический аспект деятельности – изучение своего личного дела, умение написать заявление, обучение тому, куда и как можно подать документы для получения льгот или иных дивидендов и т.д. В то время как психологически выпускники не готовы. Подобные центры могут быть представлены разными формами: социальная гостиница, кризисные центры и другие. В большинстве своем они организованы на базе школы-интерната, но также могут располагаться на базе центров социальной помощи семье и детям. [9, с.16-17]. Например, в г. Воронеже Центр постинтернатной адаптации располагается на базе «Детского дома г. Воронежа». Таким же образом организованы центры в Туле, Киреевске, Тамбове. В более крупных городах, таких как Москва, подобные центры находятся в ведении департаментов – ГКУ «Центр социальной (постинтернатной) адаптации» подведомственен Департаменту труда и социальной деятельности города Москвы.

В статье В.Н. Иванова и С.М. Савина описывается опыт создания Службы постинтернатной адаптации выпускников школ-интернатов, которая реализовалась в г. Чебоксары Чувашской республики. Она реализовалась под патронажем Министерства образования Чувашской республики. Такая Служба была направлена на решение таких проблем как: защита прав и интересов, психологическое сопровождение адаптации, реализация дополнительных образовательных программ, удовлетворение основных потребностей выпускника учреждения интернатного типа – природосообразные, материальные и социальные потребности. Каждого обратившегося в Службу выпускника консультируют, диагностируют, помогают решать возникшие проблемы и вопросы – устройство на работу, приватизация или получение жилья, восстановление в образовательном учреждении, оформление пособия и т.д. [10].

Таким образом, традиционная система педагогического руководства в формировании навыков самостоятельной жизни у воспитанников интернатных учреждений в постинтернатный период нуждается в переосмыслении с позиций личностно-ориентированного подхода, что должно создать в профессиональных образовательных учреждениях условия для полноценного развития учащегося. Данная ситуация требует дальнейшего совершенствования системы психологической защиты и педагогической реабилитации учащихся, оставшихся без попечения родителей; имеющихся форм и методов, поиска новых подходов, способствующих снятию негативных тенденций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Леонтьева М.С. Теоретические проблемы социализации и социальной адаптации детей-сирот // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. Тула, 2013. № 3 - С. 149-160.
2. Евмененко Е.В., Хорошилова Н.Ю. Организация и содержание деятельности психолога интернатных учреждений: Учебно-методическое пособие. – Ставрополь: Издательство ГОУ ВПО СГПИ, 2009. – 90 с.
3. Шипицына Л.М. Психология детей-сирот: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 2005 - 627 с.
4. Шульга Т.И. Психологические особенности подростков-сирот, не имеющих опыта социализации в семье // Психологическая наука и образование: электронный журнал. – 2013. - №2. –С. 203-213
5. Шелиспанская Э.В., Привезенцев А.Г. Особенности агрессивного поведения подростков, проживающих в школе-интернате // Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития. Материалы международной научно-практической конференции. - ТГПУ им. Л. Н. Толстого. - 2019. - С. 84-86.
6. Привезенцев А.Г. Особенности межличностного общения подростков в школе-интернате // European science forum. Материалы IV Международной научно-практической конференции – Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2020. – с. 189-194
7. Дементьева И.Ф. Дети, нуждающиеся в государственной помощи и поддержке // Социальная педагогика. – 2003. – №3. – С.69-72
8. Маркичева И.В. Формирование навыков социально-этического поведения у воспитанников детского дома // Проблемы школьного воспитания. – 2011. – № 3. – С. 49-54.
9. Костенко М.А. Постинтернатная адаптация: анализ региональных практик // Известия ВГПУ. 2014 №4 (89) – С. 15-19
10. Иванов В.Н., Савин С.М. Социальная адаптация выпускников интернатных учреждений чувашской республики: проблемы и варианты решения // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2011. № 3 (71). Ч. 1 – С. 62-66

FEATURES OF SOCIALIZATION OF GRADUATES BOARDING SCHOOL

© 2020

E.V. Shelispanskaya, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of «Psychology and pedagogy»

Tula state pedagogical University named L.N. Tolstoy, Tula (Russia), shel.ell@inbox.ru

A.G. Privezentsev, student of the faculty of psychology

Tula state pedagogical University named L.N. Tolstoy, Tula (Russia), sasha.privezen@gmail.com

**НЕКОТОРЫЕ СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ХАРАКТЕРИСТИКИ
ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ РЕЗЕРВОВ ОРГАНИЗМА ЧЕЛОВЕКА**

© 2020

А.П. Шклярenco, доктор биологических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики, психологии и физической культуры
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», филиал в г. Славянск-на-Кубани,
Славянск-на-Кубани (Россия), *apsh56@mail.ru*

Вопрос о резервных возможностях организма в последнее время весьма активно обсуждается специалистами в области психофизиологии. При этом проблемная постановка вопроса исследователями концентрируется на количественной и качественной характеристике резервов организма, механизмах мобилизации и взаимодействия этих резервов, а также на «узких местах» функциональных систем, где резервы особенно малы и необходима разработка специальных мер для их увеличения [3; 5].

Цель работы – теоретически обосновать возможности организма человека к усилению деятельности его функциональных систем (физиологических, биохимических и психологических).

Представление о функциональных резервах тесно связано с представлением об адаптационных возможностях организма. Можно сказать, что любая адаптация, в том числе и адаптация организма к мышечной деятельности в труде и спорте и к действию неблагоприятных факторов внешней среды, осуществляется через мобилизацию его резервов. Однако адаптация к физическим нагрузкам, неблагоприятному действию некоторых факторов окружающей среды и экстремальных раздражителей в процессе различной деятельности человека – явление очень сложное, включающее в себя не только физиологические и психические процессы, вовлекающее не только психофизиологические резервы. Поэтому физиологическим резервам, составляющим лишь часть человеческих резервов, участвующих в процессе адаптации к физическим нагрузкам, нужно найти место среди других резервов, включаемых в этот процесс [4].

Все резервы, используемые при значительной интенсификации деятельности человека, можно обозначить как психофизиологические функциональные резервы.

Функциональные резервы – это скрытые возможности организма к усилению деятельности его функциональных систем и заключающиеся:

- в изменении интенсивности и скорости протекания энергетических и пластических процессов обмена на клеточном уровне;
- в изменении интенсивности и скорости протекания психофизиологических процессов на системном и организменном уровнях;
- в увеличении физических (сила, быстрота, выносливость) и улучшении психических (осознание цели, готовность бороться за ее достижение и т. д.) качеств;
- в способности к использованию имеющихся, выработке новых и совершенствованию уже имеющихся двигательных и тактических навыков.

При такой характеристике функциональных резервов они могут быть подразделены на:

- резервы биохимические, связанные с экономичностью и интенсивностью энергетического и пластического обменов и их регуляцией;

- резервы физиологические, связанные с интенсивностью и длительностью работы органов и систем органов и их нейрогуморальной регуляцией, что находит свое выражение в работоспособности организма;

- резервы профессиональные, связанные со способностью к использованию, совершенствованию имеющихся и выработке новых двигательных и тактических навыков;

- резервы психические (психологические), связанные с мотивацией достижения цели, со способностью преодолеть утомление, помехи в деятельности и неприятные и даже болевые ощущения, с готовностью пойти на различные риски ради достижения осознанной цели.

Биохимические, и физиологические резервы, тесно связанные с функцией клеток, тканей органов и функциональных систем организма, являются общими для человека, т. е. представляют собой биологические резервы. Психические резервы связаны с деятельностью человека – активного члена общества, т. е. имеют социальный характер, но основываются на психофизиологических процессах, протекающих в организме человека, в его центральной нервной системе. Иными словами, мобилизация психических связана с мобилизацией физиологических резервов организма, а последние, в свою очередь, тесно связаны с биохимическими резервами, т. е. все они образуют систему резервов организма человека. Системообразующим фактором этой системы, как и любой функциональной системы, является результат ее социальной деятельности, по нему осуществляется коррекция деятельности частей системы (подсистем) и их взаимодействия.

Физиологические резервы (резервы физиологических функциональных систем) являются стержнем (центральным звеном основной подсистемы) системы функциональных резервов человека. Они обеспечивают, во-первых, вход в систему (прием пусковых сигналов) и коррекцию работы системы через обратные связи, осуществляемые через сенсорные системы организма. Во-вторых, с их участием осуществляется усиленное функционирование системы (организма спортсмена), а в узком смысле усиленное функционирование и оптимальное взаимодействие двух функциональных систем – системы организации двигательной активности и системы поддержания гомеостаза. В-третьих, через включение физиологических резервов обеспечивается выход системы: усиленная специализированная мышечная (трудовая) деятельность человека.

Подсистема психических резервов (ценностей, потребностей, мотиваций, установок и т. д.) является пусковым (оценка значимости сигналов к деятельности) и корригирующим (волевые усилия) механизмом в отношении физиологических функциональных систем (подсистемы физиологических резервов), так как мы имеем дело с произвольной деятельностью человека. Подсистема биохимических резервов организма выступает в качестве системы обеспечения энергетики и гомеостазиса, постоянно нарушаемого при двигательной активности. Подсистема профессиональных резервов (двигательных и тактических навыков) формирует трудовую (учебную) деятельность человека, придает ей определенную направленность, специализирует ее. С этой точки зрения существенной задачей физической культуры и спорта является выработка навыков к мобилизации резервов, но их мобилизация не должна переходить определенных границ, не должна причинять вреда организму человека, что должно достигаться постепенной его адаптацией к физической работе.

С физиологической точки зрения адаптация организма человека к различной деятельности имеет двоякий характер: с одной стороны, организм приспособляется к удержанию основных параметров гомеостаза, который непрерывно нарушается в результате интенсивной деятельности скелетных мышц, доставляющих продукты своего обмена в

кровеносную и лимфатическую системы, а с другой – поскольку предотвратить существенные изменения гомеостаза в этих условиях все равно не удастся, он приспособляется к продолжению физической или напряженной психической работы в условиях резких нарушений гомеостаза. Иными словами, центральной физиологической проблемой адаптации организма человека к интенсивной работе является проблема удержания основных параметров гомеостаза в таких пределах, в которых еще возможна работа центральных нервных аппаратов, организующих его специализированную профессиональную деятельность имеющую, как правило, социальную направленность.

Таким образом, в процессе адаптации, особенно срочной адаптации к физической нагрузке, развивающиеся в организме явления могут рассматриваться с позиций взаимодействия двух функциональных систем в понимании П.К. Анохина [1], входящих в подсистему психофизиологических резервов человека: системы, обеспечивающей специальную профессиональную деятельность, на основе вовлечения в работу того или иного количества мышц (двигательных единиц), и системы, обеспечивающей поддержание основных параметров гомеостаза в пределах допустимых для успешного функционирования первой из упомянутых систем.

В наиболее общем понимании проблемы физиологических резервов, резервы этих функциональных систем в их взаимосвязи и составляют психофизиологические резервы человека.

В наиболее частном плане психофизиологические резервы человека могут рассматриваться (классифицироваться) следующим образом:

- по структурному уровню их реализации – как клеточные, тканевые, органные, системные резервы и резервы целостного организма;
- по физическим качествам – как резервы силы, быстроты и выносливости (резерв высокой профессиональной работоспособности);
- по степени использования различных функций организма при работе разной физической и умственной напряженности;
- по очередности их включения на три очереди (эшелона): первая очередь включается при повседневной трудовой деятельности, вторая – при работе до произвольного отказа от ее продолжения, третья – после непроизвольного (автоматического) отказа (обморока).

Ограниченность сведений о величинах психофизиологических резервов человека связана с большими трудностями в их исследовании. Функциональный резерв органа или системы, по Ф.З. Меерсону [2], может быть количественно охарактеризован разностью между максимально достижимым уровнем их функции и уровнем этих функций в условиях относительного физиологического покоя. Однако понятия эти весьма условные. Их величина очень колеблется в зависимости от индивидуальных особенностей человека, условий работы органа, системы, организма (длительность работы, нагрузка, эмоциональная напряженность, особенности окружающей социальной среды и т.д.). Кроме того, упомянутая разность характеризует не столько величину соответствующих резервов, сколько способность к их мобилизации. Понятия величины резерва органа, системы органов и величины мобилизуемых резервов этого органа, системы не идентичны, так как полной мобилизации резервов отдельных органов, систем и целостного организма никогда не наблюдается. В связи с этим изменения функции органов и систем органов, а также состояния организма человека при различной деятельности характеризуют не величину резервов соответствующих органов и систем и целостного организма, а величину мобилизуемых резервов в соответствующей ситуации.

Недостаточность этих знаний существенно затрудняет возможность количественных оценок как частей (подсистем) системы функциональных резервов человека, так и их взаимодействия в системе, а также количественную оценку работы системы как единого целого.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы: избр. тр. / Отв. ред. Ф.В. Константинов, Б.Ф. Ломов, В.Б. Швырков; АН СССР, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1978. – 399 с.
2. Меерсон Ф.З. Адаптация, стресс и профилактика. – М.: Наука, 1981. – 278 с.
3. Мозжухин А.С. Характеристика функциональных резервов человека. – В кн.: Проблема резервных возможностей человека. – М.: ВНИИФК, 1982, с. 43.
4. Шкляренко А.П. Педагогические основы физкультурной деятельности студентов: учеб. пособие / А. П. Шкляренко, Д.А. Ульянов, Т. Г. Коваленко. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2015. – с.198
5. Шкляренко А.П. Физиологические аспекты физической активности в спорте и физической культуре: учебное пособие / А.П. Шкляренко, Т.Г. Коваленко, Д.А. Ульянов. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2019. – 433 с.

SOME MODERN ASPECTS OF THE CHARACTERISTICS OF PSYCHOPHYSIOLOGICAL RESERVES OF THE HUMAN BODY

© 2020

A.P. Shklyarenko, doctor of biological sciences, professor of the department
«Physical culture and the natural-biological disciplines»
Branch «Kuban State University» in Slavyansk-on-Kuban, Slavyansk-on-Kuban (Russia),
apsh56@mail.ru

УДК 37.01

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВНЕДРЕНИЯ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ

© 2020

А.П. Шкляренко, доктор биологических наук, профессор кафедры профессиональной педагогике, психологии и физической культуры
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», филиал в г. Славянск-на-Кубани,
Славянск-на-Кубани (Россия), *apsh56@mail.ru*

Забота о здоровье молодого поколения важнейшая государственная задача, на выполнение которой направлена деятельность многих общественных и государственных структур. Существенный вклад в решение этой задачи вносит физическая культура и спорт. Поэтому для преподавателей по физической культуре и спорта работающих в высших учебных заведениях актуальным являются научно обоснованные знания по вопросам обучения умениям и навыкам в физкультурной деятельности, а также процесса оздоровительной тренировки и реабилитации со студентами разного уровня физической подготовленности и состояния здоровья [1; 2].

В настоящее время предъявляются высокие требования к организации процесса физкультурного образования, производятся поиски новых, более эффективных педагогиче-

ских подходов к этому процессу. К основным направлениям преобразования в педагогике физической культуры и спорта можно отнести проектирование новых моделей образовательного процесса [3].

Цель работы – обобщить некоторые теоретические аспекты внедрения оздоровительной физической культуры в современный образ жизни студентов.

Применительно к физической воспитанию в структуре высшей школы, в условиях модернизации высшего образования, необходимы новые подходы к осмыслению её сущности, влияния на образ жизни студентов. Это диктуется кардинальными изменениями современного рынка труда, которые вносят существенные коррективы по отношению к человеку и его профессионально-квалификационным характеристикам. Освоить современные методики, основанные на инновационных технологиях должны и преподаватели по физической культуре, которая позволят им быть проводниками нового знания в физкультурном образовании вуза.

Осмысление собственного практического опыта, через изучение и сравнения с существующими теоретическими положениями, для получения нового знания, а также изменения и развития образовательной деятельности, с целью достижения более высоких результатов, в педагогической науке характеризуется как инновация.

Несмотря на очевидную необходимость инноваций в области физического воспитания студентов, тем не менее, существует ряд причин снижающих эффективность их внедрения в образовательный процесс. Одна из таких причин это постоянное реформирование образовательного процесса в высшей школе, отвлекающее от конкретной работы профессорский и преподавательский состав кафедр. При этом в процессе преобразований в системе отношений «практика – наука – образование» объективно, периодически возникает напряжение, которое должно сниматься в процессе их обновления.

Инклюзивное образование, характеризуется как инновационное, если оно грамотно управляется на всех этапах его внедрения. Считаем, что для реализации инклюзивной практики в физическом воспитании студентов необходимо в образовательный процесс в вузе встраивать функциональную модель, ориентированную на овладение студентами здоровьесберегающих компетенций.

Студенты с нарушениями опорно-двигательного аппарата представляют собой многочисленную группу лиц. При этом нарушения функций опорно-двигательного аппарата у них могут носить как врожденный, так и приобретенный характер. Ко второй группе относят студентов, имеющих различные ортопедические отклонения, вызванные первичными поражениями костно-мышечной системы, а также студентов, страдающих сколиотической болезнью I–III степени. При этом у них не нарушены двигательные механизмы ЦНС и периферической нервной системы.

Инклюзивное образование для студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата нами рассматривается, как возможность использовать современные инновационные оздоровительные технологии. Как показал практический опыт, реабилитация студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата может быть успешной, если преподаватели по физической культуре знают особенности патологических изменений в здоровье этой категории обучающихся и учитывают их в образовательном процессе.

Физические недостатки у студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата влияют на их социальную позицию, на их отношение к окружающим его сверстникам. У них отмечали пониженную мотивацию к физкультурной деятельности, страхи, связанные с общением и стремление к ограничению социальных контактов. Так как у лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата независимо от степени двигательных дефектов часто

встречали нарушения эмоционально-волевой сферы и поведения, что проявлялось в чрезмерной чувствительности к внешним раздражителям: суетливости, пассивности и двигательной заторможенности. Коррекционную направленность занятий обеспечивали авторскими медико-педагогическими методиками, включающие специальные индивидуальные и групповые занятия.

По нашему мнению физическая культура, являясь органической частью системы комплексного воспитательного процесса в вузе, должна выступать как «воспитание через физическое, а не как «воспитание физического». Наши и другие исследования показали, что восприятие традиционных учебных занятий по физической культуре у студентов, как правило, оценивается как «обязанность» и не воспринимается как естественная потребность для улучшения качества жизни и своего здоровья.

Психологическая наука утверждает, что молодые люди особенно негативно относятся к принуждению, отрицая его. Это в полной мере относится и к физкультурной деятельности в рамках образовательного или оздоровительного процесса вуза. Игнорируя этот педагогический факт, мы не сможем получить необходимого эффекта в любой физкультурной деятельности студентов (образовательной, воспитательной или оздоровительной). Модернизация физкультурной деятельности в вузе для студентов с нарушением опорно-двигательного аппарата должна строиться с учетом мотивационного компонента, а также через использования инновационных форм различных оздоровительных технологий.

Собственные исследования, с помощью авторской модели компьютерной информационной системы мониторинга здоровья и физической активности (Патент на изобретение RU 2585164 С2, 27.05.2016 г. «Способ диагностики состояния здоровья и определение уровня физической активности»[4]) показали, что 87% обследованных студентов с нарушением опорно-двигательного аппарата не в состоянии оптимально использовать свой психофизический и физиологический потенциал.

Накопленный многолетний собственный опыт свидетельствует, что мощным стимулом активизации всех жизненно важных функций и процессов, происходящих в организме молодых людей, являются занятия на силовых тренажерах в сочетании с различными фитнес технологиями. Силовая тренировка способствовала ускоренному развитию физических качеств и психофизиологических функций организма, формировала положительный мотивационный компонент у занимающихся студентов. На силовых тренажерах различных модификаций моделировали механическую работу для дифференцированной нагрузки на заданную группу мышц. Для локального воздействия изменяли амплитуду, темп движения и положение тела занимающегося. Укрепляли мышечный корсет, улучшали показатели осанки, стабилизировали деформации позвоночника, повышая выносливость опорно-двигательного аппарата. При этом применение силовых упражнений на тренажерах повышает эффективность двигательных стереотипов, построенных на мышечных усилиях и волевых факторах. Многолетние наблюдения позволяют утверждать ведущую роль силового воздействия в реабилитации студентов с нарушениями в опорно-двигательном аппарате. В целом, занятия на силовых тренажерах в сочетании с различными фитнес технологиями сглаживали визуальные отклонения в строении туловища, стабилизировали осанку, реализовывали повышенные потребности юношей в физической активности и снимали у девушек психологический стресс, вызванный косметическими изменениями фигуры.

Сделанный теоретический анализ, несмотря на его неполноту, в какой-то мере имеет отношение к разработке общей концепции функционирования и развития физической

культуры вузе. Во всяком случае, он акцентирует внимание на необходимости предстоящих углубленных исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ульянов Д.А. Влияние физкультурно-оздоровительной деятельности на формирование у студентов потребности в здоровом образе жизни / Д.А. Ульянов, Т.Г. Коваленко, А.П. Шкляренко // Теория и практика физ. культуры. – 2013. – № 6. – С. 40–41.

2. Шкляренко А.П. Актуальные вопросы теории оздоровительной физической культуры: учеб.-метод. пособие / А.П. Шкляренко, Д.А. Ульянов, Т.Г. Коваленко. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2016. – 46 с.

3. Шкляренко А.П. Педагогические основы физкультурной деятельности студентов: учеб. пособие / А.П. Шкляренко, Д.А. Ульянов, Т.Г. Коваленко. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2015. – с.198

4. Патент на изобретение RU 2585164 С2, 27.05.2016. «Способ диагностики состояния здоровья и определение уровня физической активности». Заявка: 2014135021, 26.08.2014.

THEORETICAL ASPECTS OF INTRODUCTION OF HEALTH-IMPROVING PHYSICAL CULTURE IN THE MODERN WAY OF LIFE OF STUDENTS

© 2020

A.P. Shklyarenko, doctor of biological sciences, professor of the department
«Physical culture and the natural-biological disciplines»
Branch «Kuban State University» in Slavyansk-on-Kuban, Slavyansk-on-Kuban (Russia),
apsh56@mail.ru

УДК 37.01

НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

© 2020

А.П. Шкляренко, доктор биологических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики, психологии и физической культуры
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», филиал в г. Славянск-на-Кубани,
Славянск-на-Кубани (Россия), apsh56@mail.ru

П.П. Алешичев, студент 4-го курса кафедры профессиональной педагогики, психологии и физической культуры
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», филиал в г. Славянск-на-Кубани,
Славянск-на-Кубани (Россия), aleshichev_peter@mail.ru

Обеспечение оптимального эмоционального состояния студентов является важным фактором обучения в вузе, основой формирования их личности и высокой профессиональной пригодности. Социальные и педагогические условия обучения в современном вузе, в силу ряда объективных и субъективных причин, негативно влияют на здоровье студента, вызывая напряжение в их психоэмоциональном состоянии. Эмоциональное состояние, П.К. Анохин (1978) характеризовал как ярко выраженные субъективные переживания человека – от глубоко травмирующих страданий до высоких форм радости и социального

ощущения жизни. Считаем, что оценивая здоровье студентов, наряду с показателями заболеваемости и физического развития, следует изучать психоэмоциональные факторы их здоровья [5].

Цель работы: сформировать основные теоретические аспекты психофизиологических основ эмоционального состояния студентов в процессе обучения в вузе.

Эмоции – одна из важнейших сторон психических процессов, которая характеризует переживание студента действительности, его отношение к учёбе и к самому себе; это одна из форм отражения объективной действительности, при которой доминирует активный субъективный характер психического процесса. Большинство исследователей полагают, что термином «эмоция» обозначают два различных, хотя и взаимосвязанных между собой, процесса. Главным является возникающее при эмоции субъективное состояние – «эмоциональное переживание». Параллельно возникают изменения в соматической и висцеральной сферах, которые сопутствуют психическому эмоциональному состоянию и обозначаются как «эмоциональное выражение». Наличие одного лишь эмоционального выражения еще не свидетельствует о психическом переживании человека. Большинство людей способно управлять своей мимикой и угнетать соматические и частично вегетативные проявления, связанные с эмоциональным состоянием.

Для студентов существует определенный оптимум мотивации, за пределами которого возникает эмоциональное поведение, т. е. эмоциональные реакции встречаются лишь тогда, когда мотивация становится слишком сильной. Таким образом, для возникновения приспособительного поведения необходима достаточная мотивация. Однако, если мотивация слишком сильна, адаптация становится менее адекватной действительности и тогда в поведении появляются признаки эмоций. При очень сильной мотивации, адаптивное поведение у студентов полностью нарушается, замещаясь отрицательными эмоциональными реакциями.

Эмоции возникают в тот момент, когда высшие мозговые центры не могут обеспечить адекватную реакцию на возникшую ситуацию или когда существуют сомнения относительно возможности успешного ответа. Эмоции отражают отношения между восприятием и действием, они связаны с определенными потребностями организма и механизмами контроля. На базе опыта эмоции возникают каждый раз тогда, когда вероятность подкрепления действия считается низкой. Поэтому П. В. Симонов (1966) считает, что эмоция является отражением мозгом силы потребности и вероятности ее удовлетворения в данный момент [3].

Какие же элементы ситуации важны для возникновения эмоции у студента? Прежде всего, это новизна, необычность и внезапность. Ситуации являются новыми, когда студент не подготовлен к встрече с ними и возникающее при этом возбуждение может разразиться лишь в виде эмоциональных реакций. Вот почему первокурсник испытывает больше негативных эмоций, чем студент старших курсов: ведь он непрестанно сталкивается с ситуациями, на которые у него нет еще приобретенной системы ответов. Возникновение негативных эмоций может происходить и по условнорефлекторному принципу, когда нейтральный стимул приобретает эмоциогенное значение благодаря своей связи с эмоциональной ситуацией. Несомненно, именно установлением таких условных связей объясняется большинство тех часто диффузных тревожных эмоциональных реакций, которые наблюдаются у студента и причины которых как будто отсутствуют. Нейтральные по своему характеру стимулы приобретают эмоциогенность в результате образования условных связей, хотя студент этого и не замечает.

Существуют как кратковременные, так и хронические источники эмоций. При повторении стимуляции, вызывающей обычно эмоциональные реакции, в ситуации, к которой невозможна адаптация, развиваются реакции тревожности и даже невротические состояния. У студента такие личные или социальные конфликты, не находящие своего разрешения, приводят к стрессовым ситуациям. Эмоциональное выражение у них отражается, прежде всего, в изменениях вегетативных функций, когда возникают колебания сопротивления кожи (кожно-гальваническая реакция), меняются частота сердечных сокращений, кровяное давление, амплитуда и ритм дыхания, потоотделение, расстройства пищеварительной системы. Кроме вегетативных возникают также, особенно в экзаменационную сессию, и соматические изменения, в частности гипертонус, своеобразное «окаменение» студента в состоянии эмоционального шока или после него, обусловленное контрактурой скелетных мышц.

Если объяснить возникновение отрицательных эмоций можно на основе возникновения негативных факторов, то с положительными эмоциями дело обстоит сложнее. Долгое время господствовала тенденция связывать положительные эмоции с фактом удовлетворения потребности, поскольку ослабление или исчезновение потребности служит «наградой» для субъекта и может рассматриваться как подкрепление. В этом случае получается, что положительные эмоции являются простым следствием удовлетворения потребности. Однако наблюдения над поведением человека показывают, что положительные эмоции, напротив, принуждают организм действовать после того, как потребности, необходимые для самосохранения живого существа, уже удовлетворены, т. е. удовольствие даёт нечто больше, чем простое избавление от неприятного фактора. Поэтому, как правило, поведение студента направлено к минимизации влияний, способных вызвать отрицательные эмоции, и к максимизации положительных эмоциональных состояний, когда прилагается много усилий для активного поддержания потребности (в частности, успеха в учёбе), вызывающей положительную эмоцию. Однако в реальных условиях педагогического процесса, полностью избавиться от отрицательных эмоций и довести до максимума положительные эмоции невозможно. Поэтому согласно правилу «среднего уровня» по П. В. Симонову (1975), организм в равной мере стремится отойти и от сильного мотивационного возбуждения, и от снижения мотивации ниже определенного предела [4].

Стремление к сохранению положительных эмоций вызывает активный поиск соответствующих ситуаций. С этой точки зрения, для студента, положительные эмоции имеют очень большое значение в организации исследовательского поведения, а также процесса обучения и познания окружающей действительности. Без положительных эмоций трудно представить себе те формы освоения действительности, которые не продиктованы непосредственным утилитарным эффектом: формирование профессиональных компетенций, теоретическое познание, художественное творчество и восприятие произведений искусства.

Положительные эмоции у студента могут быть обусловлены и примитивными, эгоистическими, социально непригодными потребностями. В таких случаях, несомненно, предпочтительны такие отрицательные эмоции, как тревога за судьбу попавших в беду товарищей, возмущение несправедливостью и т. п. При этом социальную ценность эмоции у него всегда определяет мотив, вызвавший ее к жизни.

Несомненно, обучение в вузе будет более продуктивно при наличии положительного эмоционального фона. Состояние наивысшей творческой работоспособности студента – вдохновение – всегда окрашено в эмоционально-положительные тона. Избыток прагматической информации, типичный для положительных эмоций, сообщает действиям студента

ту свободу, которая располагает к импровизации, к выявлению всех своих физических и умственных возможностей. В поведении студента появляются элементы творчества и артистизма, происходит эстетизация действий направленных на получение качественных знаний в выбранной профессии.

Положительные эмоции, связанные с удовлетворением потребности познания, играют исключительно важную роль в творческой деятельности студента, в механизмах интуитивного мышления. Научная интуиция – это ощущение перспективы в развитии проблемы, психологические корни интуиции – в эмоциональной силе и окраске абстрактного мышления. Собственное эмоциональное отношение к проблеме позволяет студенту видеть то, мимо чего проходят другие, и находить там, где, кажется, найти ничего невозможно. В научном творчестве интуиция или эмоционально-подсознательные процессы играют огромную роль, хотя основная, предварительная работа по накоплению материала и его критической оценке осуществляется вполне сознательно. Творческие способности присущи любому человеку, поскольку элементы творчества проявляются в решении повседневных задач, их можно наблюдать и в обычном мыслительном процессе студента.

Психоэмоциональное состояние студента в процессе обучения в вузе может меняться в зависимости от характера учебной деятельности. Учебная деятельность обязательно предполагает проведение контроля за усвоением получаемых знаний (семинары, контрольные работы, экзамены). Соответственно психоэмоциональное состояние студента в процессе контроля может сильно повлиять не только на результат его работы, но и на его здоровье. Наиболее стрессовой ситуацией для студентов является экзаменационная сессия. Это всегда неопределенная и экстремальная ситуация, при которой даже подготовленный студент может не раскрыть полностью своих знаний только из-за того, что в тот момент испытывал напряжение или страх. Поэтому очень важным моментом становится способность студента понимать и оценивать свое психоэмоциональное состояние. Это понимание позволит студенту смягчить последствия стрессовых ситуаций и повысить эффективность его учебной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы: избр. тр. / Отв. ред. Ф.В. Константинов, Б.Ф. Ломов, В.Б. Швырков; АН СССР, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1978. – 399 с.
2. Давиденко Д.Н., Шкляренко А.П. Здоровье и образ жизни студентов: учеб. Пособие / СПбГПУ, ВолГУ, Межвуз. Центр по физ. Культуре, Каф. Физ. Воспитания и оздоров. Технологий. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2006. – 132с.
3. Симонов П.В. Что такое эмоция? – М.: Наука, 1966. – 93 с.
4. Симонов П.В. Высшая нервная деятельность человека. Мотивационно-эмоциональные аспекты. Наука. – М.: 1975. – 175 с
5. Шкляренко А.П. Биологические аспекты физической активности и здорового образа жизни: учебное пособие / А.П. Шкляренко, Т.Г. Коваленко, Д.А. Ульянов. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2018. – 414 с.

SOME THEORETICAL ASPECTS OF PSYCHOPHYSIOLOGICAL MANIFESTATIONS OF EMOTIONAL STATES OF A STUDENT IN THE PROCESS OF STUDYING AT A UNIVERSITY

© 2020

A.P. Shklyarenko, doctor of biological sciences, professor of the department
«Physical culture and the natural-biological disciplines»
Branch «Kuban State University» in Slavyansk-on-Kuban, Slavyansk-on-Kuban (Russia),
apsh56@mail.ru

P.P. Aleshichev, student of the 4 course of the department
«Physical culture and the natural-biological disciplines»
Branch «Kuban State University» in Slavyansk-on-Kuban, Slavyansk-on-Kuban (Russia),
apsh56@mail.ru

УДК 614.03

К ВОПРОСУ О МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОМ ОБОСНОВАНИИ ПОВЫШЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ПРИ ИЗБЫТОЧНОЙ МАССЕ ТЕЛА У ЛЮДЕЙ

© 2019

А.П. Шклярченко, доктор биологических наук, профессор кафедры профессиональной
педагогике, психологии и физической культуры
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», филиал в г. Славянск-на-Кубани,
Славянск-на-Кубани (Россия), *apsh56@mail.ru*

А.А. Ганаженко, студентка 3-го курса кафедры профессиональной педагогике,
психологии и физической культуры
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», филиал в г. Славянск-на-Кубани,
Славянск-на-Кубани (Россия), *alekseenko.anna.pavel@yandex.com*

В настоящее время примерно каждый четвертый человек в России страдает ожирением, причем эта болезнь часто поражает людей молодого возраста, приводит к снижению продолжительности жизни. Установлено, что у большей части больных ожирением наряду с гиперфагией наблюдается снижение физической активности, что в свою очередь усугубляет некоторые неблагоприятные сдвиги, наблюдающиеся у тучных. К наиболее существенным из них относится снижение физической работоспособности, что объясняется ухудшением сократительной способности миокарда, уменьшением систолического и минутного объемов крови, чрезмерным увеличением частоты сердечных сокращений, усилением анаэробных процессов в миокарде, снижением МПК [2]. Ожирение сопровождается неблагоприятными сдвигами в липидном обмене.

Цель работы – Отсутствие физической активности оборачивается немалым бременем для системы здравоохранения. На основании нескольких исследований, опубликованных в России, был сделан вывод о том, что от 9 до 16 процентов случаев смерти можно объяснить сидячим образом жизни. Отсюда следует, что физически активные люди, как правило, бывают здоровее своих сверстников, ведущих сидячий образ жизни: они реже болеют хроническими дегенеративными заболеваниями, особенно ишемической болезнью сердца, гипертонией, у них реже случается инсульт, остеопороз и, возможно, неинсулинозависимый (взрослый) диабет. Регулярные физические упражнения могут также привести к улучшению общего самочувствия [5].

Для физически активных людей характерна повышенная концентрация в крови холестерина в липопротеине с высокой плотностью (ЛВП) и повышенная способность преобразовывать в ходе обмена веществ триглицериды и входящие в их состав жирные кислоты, независимо от того, происходят ли они из пищи или были выработаны в печени. Кроме того, организм таких людей эффективно усваивает глюкозу и регулирует ее концентрацию в крови в ответ на действие гормона инсулина. Значение холестерина ЛВП состоит в том, что его концентрация в крови находится в обратной зависимости с риском ИБС. Отношение общего содержания холестерина к холестерину ЛВП более 5 в этом смысле считается неблагоприятным. Различия между физически активными людьми и людьми, ведущими сидячий образ жизни, по концентрации ЛВП в крови обычно составляют 20–30% и не зависят от возраста, массы тела, потребления алкоголя и курения. Занятия физическими упражнениями, предполагающие расход не менее 1200 ккал в неделю в течение нескольких месяцев, повышают концентрацию ЛВП, особенно когда в результате программы упражнений удастся сбавить вес [1].

Ходьба может давать такой же эффект, что и более интенсивные (и для многих менее приемлемые) виды физической нагрузки. В одном исследовании, которое охватывало более 3500 мужчин и женщин, у тех людей, которые обычно ходили пешком по 2,5–4 часа в неделю (около 13–19 км), была в два раза выше вероятность благоприятного соотношения общего холестерина к холестерину ЛВП, чем у сопоставимой группы с низкой физической нагрузкой.

Толерантность к глюкозе – способность организма регулировать концентрацию глюкозы в крови в ответ на выделение инсулина – повышается на период до 48 часов после получения нагрузки, так как ткани организма становятся более чувствительными к действию инсулина. Наиболее чувствительными к действию инсулина являются ткань скелетных мышц и жировая ткань, а при физической нагрузке на все тело повышение чувствительности может затронуть до 30 кг мышечной ткани. Регулярная нагрузка в течение длительного времени ведет к увеличению мышечной массы и снижению массы жировой ткани.

Низкая толерантность к глюкозе, избышек жировой ткани и низкая мышечная активность повышают риск развития неинсулинозависимого диабета. Поэтому можно рассчитывать, что физическая нагрузка уменьшит риск этой формы диабета. Более того, долгосрочные исследования показывают, что заболеваемость неинсулинозависимым диабетом снижается примерно на 6% на каждые 500 ккал, расходуемых в неделю за счет физической активности, и имеются данные о более сильном влиянии физической активности у людей с избыточным весом.

Любая физическая активность, какова бы ни была ее интенсивность, способствует расходу энергии. Более того, физическая активность – это единственный способ, которым можно добровольно увеличить расход энергии. Умеренная активность, например, ходьба на расстояние трех километров три раза в неделю не ассоциируется с изменениями в тучности тела за период 3–6 месяцев, но при более высоких уровнях отмечается последовательная потеря жира в организме. В целом, исследования влияния физической нагрузки на потерю жира, в ходе которых могут происходить спонтанные увеличения потребления пищи вследствие стимулирования аппетита, показывают, что средняя потеря жира составляет примерно 0,12 кг в неделю у мужчин и чуть меньше у женщин, а самым главным фактором, определяющим потерю жира, является суммарный расход энергии при выполнении упражнений. О долгосрочных последствиях неактивного образа жизни для регулирования веса известно меньше, но одно недавно проведенное исследование в России поз-

волило установить, что мужчины и женщины с низкими уровнями физической активности во время отдыха как при первоначальном осмотре, так и при последующих наблюдениях имели более чем в три раза выше вероятность значительно увеличить свой вес в течение 10 лет, чем люди с высокими уровнями активности [3].

Одним из факторов, определяющих зависимость между физической активностью и отсутствием увеличения веса, может быть способность организма приводить потребление пищи в соответствие с расходом энергии более точно при высоких уровнях оборота энергии (т.е. когда высок уровень и потребления и расходования) [4].

Физическая нагрузка может играть определенную роль, как в профилактике, так и в лечении гипертензии. В результате анализа 48 исследований было установлено, что повышение уровня физической активности приводит к снижению систолического и диастолического кровяного давления на 3 мм рт. ст. у людей, чье кровяное давление находится в пределах нормы. У обследуемых с пограничной гипертензией соответствующие снижения (систолическое/диастолическое) были на 6/7 мм рт. ст., а у гипертоников – на 10/8 мм. Эти результаты определенно указывают на то, что упражнения на выносливость являются действенным способом снижения гипертензии, который не требует лекарств, и что даже упражнения с низкой интенсивностью (например, ходьба) могут вызвать немаловажные улучшения у людей с высоким кровяным давлением.

Некоторые исследования указывают на то, что для достижения положительного эффекта с точки зрения защиты сердца, возможно, необходим некоторый пороговый уровень физической нагрузки. В одном обследовании государственных служащих в России только у тех мужчин, которые, по их словам, занимались интенсивными физическими упражнениями (спорт, спортивные игры, быстрая ходьба со скоростью более 6 км в час, частая езда на велосипеде), частота сердечных приступов была примерно в два раза меньше, чем у мужчин, ведущих сидячий образ жизни. Если же упражнения не были интенсивными, подобного эффекта не было, даже, несмотря на высокие совокупные уровни активности. Научно-исследовательским институтом физической культуры было проведено изучение 10 тысяч мужчин и 3 тысяч женщин в течение 8 лет. Смертность от всех причин (преимущественно от заболеваний сердца) была выше среди мужчин и женщин с более низкими уровнями физической формы. Наиболее заметная разница в риске отмечалась между наименее активными мужчинами и второй по наименьшей активности группой, из чего можно сделать вывод о том, что самый большой эффект для здоровья населения достигается в тех случаях, когда наиболее "сидячие" приобретают несколько лучшую физическую форму.

Снижение массы тела, вызванное физическими упражнениями, связано с многочисленными метаболическими изменениями, которые заключаются в сохранении или увеличении мышечной массы, повышении выносливости, увеличении чувствительности к инсулину, повышении соотношения липопротеиды высокой плотности/липопротеиды низкой плотности, улучшении способности мышечной клетки утилизировать глюкозу и липиды. Влияние физических упражнений самих по себе на массу и состав тела человека зависит от интенсивности и длительности тренировочного воздействия, формы физических упражнений, исходного состава его тела.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воскресенская Т.Г. Причины неэффективности лечения ожирения и способы ее преодоления // Проблемы эндокринологии. – М., 2006. – №6. – С. 51–54.

2. Виру А.А. Аэробные упражнения / А.А. Виру, Т.А. Юримяэ, Т.А. Смирнова. – М.: ФиС, 1988. – 142 с.

3. Демидова Т. Ожирение: проблемы и пути их решения // Диабет. Образ жизни. 2000. Т. 1. С. 36–37.

4. Шкляренко А.П., Ульянов Д.А., Коваленко Т.Г. Оценка взаимосвязи двигательной активности массы тела и уровня висцерального жира в организме девушек 18–22 лет // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2018. – №1. – С. 57–58.

5. Шкляренко А.П. Физиологические аспекты физической активности в спорте и физической культуре: учебное пособие / А.П. Шкляренко, Т.Г. Коваленко, Д.А. Ульянов. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2019. – 433 с.

ON THE QUESTION OF THE MEDICAL AND BIOLOGICAL JUSTIFICATION OF INCREASING PHYSICAL ACTIVITY IN PEOPLE WITH EXCESSIVE BODY WEIGHT

© 2020

A.P. Shklyarenko, doctor of biological sciences, professor of the department
«Physical culture and the natural-biological disciplines»
Branch «Kuban State University» in Slavyansk-on-Kuban, Slavyansk-on-Kuban (Russia),
apsh56@mail.ru

A.A. Ganzenko, student of the 3course of the department
«Physical culture and the natural-biological disciplines»
Branch «Kuban State University» in Slavyansk-on-Kuban, Slavyansk-on-Kuban (Russia),
apsh56@mail.ru

УДК 37.01

ЗНАЧЕНИЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2020

Н.О. Шупленков, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, права
и общественных дисциплин
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,
Ессентуки (Россия), *veras-nik@yandex.ru*

О.В. Шупленков, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, права
и общественных дисциплин
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,
Ессентуки (Россия), *oleg.shup@gmail.com*

Реальная жизнь предъявляет современному человеку жёсткие требования, такие как: коммуникабельность, креативность, высокое качество образования, целеустремлённость, и конечно, - умение ориентироваться в огромном потоке информации и умение социализироваться в любом обществе. Необходимость подготовки к будущей жизни и сама подготовка к ней закладывается в школе, именно поэтому сегодня меняются требования к образованию и приоритеты образования в принципе. Для того чтобы реализовать все требования, предъявляемые обществом и государством, необходимо сделать урок новым, современным!

В условиях перехода основной общеобразовательной программы на работу по

критериям ФГОС нового поколения, учителя – практики серьезное внимание уделяют поиску наиболее эффективных приемов обучения, новых, нетрадиционных форм построения уроков. В данной выпускной квалификационной работе рассматриваются основные необходимые условия для реализации методов современных педагогических технологий обучения истории, учет индивидуальных особенностей обучающихся и их развитие.

Педагог в настоящее время в своей деятельности применяет современные формы обучения обучающихся. Учителя ориентируются на эффективное решение образовательно-воспитательных задач в условиях скромного количества предметных часов и усиление самостоятельной творческо-поисковой деятельности школьников. Перед учителем истории стоят непростые задачи, которые связаны с пересмотром содержания предмета. Прежде всего, это и альтернативный подход к оценке событий прошлого, прогнозирование событий и явлений, умение дать правильную оценку исторической личности, событиям, которая тоже неоднозначна.

Для того, чтобы принимать участие в обсуждение таких вопросов, нужно приобрести опыт ведения диалога, дискуссии, диспута, коммуникативных умений и способности к моделированию ситуаций. Из вышесказанного следует, что современный учитель истории должен не только обновляться под влиянием усиливающейся роли личности обучающегося в обучении, но и трансформироваться в сторону необычных, новых и современных форм преподнесения учебного материала [1].

На уроках истории с каждым годом возрастает интерес к практическим средствам обучения. Это связано с тем, что доступны различные источники познания, увеличивается объем разнообразной информации, которая поставляется интернет ресурсами, телевидением. И, конечно, масштабное распространение СМИ.

В основе нового понимания практических средств обучения истории - историческая игра. Именно в игре возможна апробация учениками накопленных ими знаний. Игры подразделяются на образные, аналитические и игры практического соучастия.

Образные монологические игры – это такая организация исторического материала, с помощью которой учитель монологически строит игровой исторический образ, демонстрирует возможную модель соучастия современного человека в развитии исторического явления или события.

Аналитические игры – это такая совокупность игровых средств, с помощью которой осуществляется анализ исторических образов-представлений, созданных монологическими играми. Важнейшим результатом аналитических игр является развитие исторического операционного мышления. В условиях исторических игр учащиеся в процессе «мозгового штурма» быстрее вспоминают исторические явления, термины и понятия.

Методы исторического образования призваны создавать такие условия, в которых осуществляется саморазвитие детского сознания на уровне открытия высших духовных состояний, на уровне существенных состояний понимания содержания предмета, на уровне непосредственных практических образовательных действий. Каждому уровню соответствует своя система методов или условий.

Главная задача образования – развивать у обучающихся интерес к самостоятельному отбору информации, научить ее активно и в правильном русле использовать. Современные педагогические технологии дают возможность на практике проявить свои возможности, именно такая деятельность позволяет ученику продемонстрировать свои знания и умения. Так, современные технологии могут преодолеть односторонность интеллектуального

развития с одной стороны, а с другой стороны, стимулировать и развивать все сферы личности обучающихся, таких как потребностно-мотивационная, интеллектуальная, эмоционально-волевая, коммуникативная, деятельностная, экзистенциальная, морально-нравственная.

Образование является важным фактором не только в становлении каждого отдельного человека, но и всего общества в целом. Образование играет роль в гуманизации общества [2], и особую роль здесь занимает историческое образование, которое направлено не только на формирование представления об исторических фактах и событиях, но и на духовно-нравственное развитие и воспитание личности обучающегося. Это очень важная составляющая образования [3; 4]. Подобные требования излагаются в федеральном государственном образовательном стандарте. ФГОС – это ряд обязательных требований, являющихся обязательными при осуществлении образовательных программ.

Становление системно-деятельностного подхода в современной науке базируется на исследованиях многих ученых, таких как: А.Г. Асмолова, теоретических положениях концепции Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, раскрывающих важные психологические закономерности процесса обучения и структуру учебной деятельности обучающихся с учетом общих закономерностей онтогенетического возрастного развития детей и подростков. Само понятие «системно-деятельностный подход» было введено в 1985 г. как объединение системного подхода, при котором любая система рассматривается как совокупность взаимосвязанных элементов, (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов и др.) и деятельностного подхода, который позволяет воплотить принцип системности на практике (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.). Основная идея данного подхода заключается в том, что главный результат образования - это не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях. А.Г. Асмолов характеризует системно-деятельностный подход как процесс, направленный на развитие личности, формирование ценностных ориентиров, способности к саморазвитию на основе рефлексивной самоорганизации [5].

Стандарт направлен на становление развитой личности, относящейся с почтением к своему краю, культуре и Отечеству, уважающей духовные и нравственные ценности своей страны, осознающей ценность человеческой жизни, семьи, народа, ценность труда и науки. В основе стандарта лежит системно-деятельностный подход. Обучающийся должен стать самостоятельной и ответственной личностью, способной самостоятельно ставить себе цели и находить пути их достижения, иметь целостное мировоззрение, иметь способность к самообучению, самоконтролю и самооценке. У обучающегося должно быть развито экологичное мышление, а также иметься понимание связи между социальным и интеллектуальным ростом, что должно побуждать к непрерывному развитию в различных сферах [6, с. 67].

В плане исторического образования ФГОС требует развития у обучающегося основ гражданской, культурной, социальной и этнической самоидентификации, овладения основами исторического знания, умения применять их, а также анализировать текущие события современного многообразного мира с помощью исторического опыта России и всего мира. ФГОС приписывает необходимость развития у обучающегося умения анализировать, сопоставлять и сверять факты, работать с историческими источниками, а также уважать историческое наследие и сложившийся поликультурный порядок в России [7].

Компетенции – важная составляющая ФГОС. Современное российское образование

делает упор на развитие компетенции у обучающегося. Цель этого состоит в развитии у обучающегося умения самостоятельно действовать, принимать решения и справляться с задачами и проблемами [8]. Развитие компетенции – важная и неотъемлемая часть современного урока истории. Достижение цели развития компетенций возможно с использованием современных педагогических технологий. Формирование компетентности рассматривается как процесс достижения определенных навыков, умений, знаний, способностей, а компетентность является уже результатом формирования компетентности. Историческое образование играет очень важную роль в становлении и формировании личности, систематизации знаний о прошлом и обогащению социального опыта человека. Предмет истории позволяет создать множество ситуации и использовать широкую вариативность для развития компетенции обучающегося [9].

В современном образовании обучение предмету истории представляет собою не столько попытку помочь обучающемуся усвоить большой объём информации и суметь её репродуцировать, сколько развить умение самостоятельно работать с информацией, находить её, анализировать и преобразовывать. На уроках выделяют несколько компетенций.

Общекультурная компетентность представляет собою круг вопросов, в которых ученик должен разбираться, обладать опытом и знанием. Сюда относятся общечеловеческая и национальная культура, нравственные и духовные аспекты жизни человека, умение самостоятельно организовывать свою деятельность и времяпровождение, умение самостоятельно заниматься самообразованием и самопознанием. Умение делать свои собственные суждения и аргументировать их. Общекультурную компетентность иногда рассматривают как образованность.

Информационная компетенция заключается в умении работать с информацией. Умение анализировать её, выделять значимое, синтезировать, интерпретировать, преобразовывать, использовать в своих целях.

Социально-трудовая компетентность заключается во владении представлением о гражданско-общественной деятельности. Социально-трудовая компетентность подразумевает пониманием вопросов социальной деятельности (выполнение социальных и гражданских ролей), в социально-трудовой сфере, в сфере семейных отношений и обязанностей, в профессиональном самоопределении. Ученик овладевает минимально необходимыми навыками социальной активности и функциональной грамотности, которые необходимы для жизни в современном обществе.

Коммуникативная компетентность представляет собой владение социальными навыками для коммуникации с миром, умение жить в социуме, работать в нём и быть социально адаптированным.

Учебно-познавательная компетенция состоит в умении самостоятельной познавательной сфере деятельности с элементами логических, методологических, общенаучных элементов деятельности. Сюда входят умение целеполагания, рефлексии, анализа, планирование учебно-познавательной деятельности. В сфере этой компетенции содержится требование функциональной грамотности, вроде умения отличить факты от домыслов, владение измерительными навыками или использование вероятностных, статистических и иных методов познания.

Компетенция личностного совершенствования включает в себя навыки по работе над собой, умение самосовершенствоваться, а также оказывать самому себе необходимую поддержку. Эта компетенция ориентирована на овладение навыками духовного, интеллектуального и физического саморазвития.

Развитие компетенции является частью ФГОС. Согласно ему, обучающийся должен не только знать термины, важные исторические даты и ключевые события, но и уметь анализировать, объяснять и оценивать их. ФГОС ставит цели и личностного развития обучающегося. Личностные итоги освоения основной образовательной программы основного общего образования являются следующими:

1) Овладение социальными нормами, участие в социальной жизни в пределах своих возрастных норм, принимая во внимание этнокультурные, социо-экономические и региональные нормы.

2) Формирование нравственности, морали и компетентности в решении возникающих моральных проблем, формирование нравственного поведения и чувств, а также понимания своей ответственности за свои поступки.

3) Формирование коммуникативной компетенции во взаимодействии с социумом.

ФГОС устанавливает также следующие требования к результату обучения истории:

1) овладение базовым историческими знаниями, понятиями и терминами. Овладение представлением о закономерности развития человеческого общества в политической, социальной, научной и культурной сфере. Приобретение историко-культурного подхода к анализу и оценке современных общественных явлений и глобальных процессов.

2) развитие умения применять исторические знания для понимания сути современных явлений, а также жизни в поликультурном и полиэтничном мире.

3) умение самостоятельно искать, анализировать, сопоставлять и оценивать имеющиеся в различных источниках сведения о событиях прошлого и настоящего, а также способность сформировать своё собственное мнение и уметь аргументировать его.

Таким образом, ФГОС предписывает требования развития всесторонне развитой и самостоятельной личности, способной самостоятельно и разумно руководить своей жизнью, а также стремиться к непрерывному личностному росту, познанию себя и мира, к гармоничной жизни в окружающей среде.

В последнее время происходит смена образовательной парадигмы с традиционной на компетентностную или деятельностную [8; 10]. Делается акцент на развитии совокупности компетенции. Отсюда и компетентностный подход приобретает особую важность [11]. Компетентностный подход интегрирует интеллектуально-информационную и навыковую составляющие образования, нацеливая обучающегося в современном образовании на личностную интерпретацию содержания образования, применение знаний в практической деятельности [11].

Компетентностный подход в обучении сосредотачивается не на увеличении информированности человека, а на развитии навыка адаптации к различным проблемам и трудностям, а также умении их преодолевать. Переосмысление приоритетных целей образования заключается в том, что основным критерием успеха образовательного процесса стали не только критерии оценки самого процесса образования, но и успешность человека вне этой системы, за пределами образовательной системы. Навыки, позволяющие человеку ориентироваться в разных ситуациях, находить решения, ставить и достигать цели, называют ключевыми компетенциями [11].

Сам термин ключевых компетенции указывает на то, что они являются ключом к другим компетенциям. Они позволяют человеку достигать успеха в любой деятельности. Как предполагается, ключевые компетенции носят надпредметный и надпрофессиональный характер. Современное образование в РФ предполагает, что в

основу должны быть заложены ключевые компетентности.

Документы по модернизации образования сообщают: «Основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор заявленных государством ключевых компетенции в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах» [11].

Развитие культуры мышления всегда остаётся одной из основных общеобразовательных и воспитательных задач. Ещё Т.А. Эдисон приписывал основную задачу цивилизации в том, чтобы научить человека мыслить. Основным посылом современного образования является не стремление к знанию, а подготовкой к жизни. Хотя изначально понятие компетенции вводилось для высшего образования.

Важной составляющей в современных стандартах являются личностно-ориентированные методики, направленные на формирование всесторонне развитой личности. Ориентация на личность обучающегося показала свои результаты [12; 13]. В Японии после Второй мировой войны сменилась парадигма образования, где упор делался на профессиональную ориентацию обучающихся. Результат можно проследить в явлении японского «экономического чуда» [14].

Основная идея системно-деятельностного подхода состоит в том, что новые знания не даются в готовом виде. Дети «открывают» их сами в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. Задача учителя при введении нового материала заключается не в том, чтобы все наглядно и доступно объяснить, показать и рассказать. А учитель должен организовать исследовательскую работу детей, чтобы они сами додумались до решения проблемы урока и сами объяснили, как необходимо действовать в новых условиях. Функция учителя заключается не в обучении, а в сопровождении учебного процесса. Учебный же материал играет роль образовательной среды, а не результата, который должен быть получен учащимися. Результаты занятий допускают даже неокончательное решение главной проблемы, что побуждает детей к поиску других решений, к развитию ситуации на новом уровне.

Системно-деятельностный подход в образовании неразрывен с воспитательным процессом. Только в условиях деятельностного подхода, а не потока информации, нравочений человек выступает как личность. Взаимодействуя с миром, человек учится строить самого себя, оценивать себя и анализировать свои действия. Поэтому проектная деятельность, деловые игры, коллективные творческие дела – это все то, что направлено на практическое общение, что имеет мотивационную обусловленность и подразумевает формирование у школьников установки на самостоятельность, свободу выбора и готовит их жизни – это и есть системно-деятельностный подход, который дает свои результаты не сразу, но ведет к достижениям [15].

Системно-деятельностный подход в образовании представляет собой планирование и организацию учебного процесса, в котором основное место отведено активной и разносторонней, самостоятельной познавательной деятельности учащихся, ориентированных на заданный результат, чтобы школьники самостоятельно приобретали и осваивали исторические знания.

Не секрет, что личностно-ориентированное обучение является на порядок выше по качеству насыщения материалом и уровню его подачи учащимся. Результатом подобной образовательной технологии является расширенная реализация возможностей обучаемых. На основе качественно иного подхода, учащиеся, как правило, могут принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях.

Индивидуализация в последнее время становится все более популярной из-за стремления современного молодого поколения получать качественно иной образовательный материал.

Как известно, тесное взаимодействие преподавателя и ученика позволяет значительно повысить уровень знания последнего, а со стороны учителя поднять свой квалификационный уровень, непосредственно изучая индивидуальные и психологические особенности своего подопечного, выявляя сильные и слабые стороны личности и соответствующим образом, зная эти особенности и специфические качества воспитуемого, выбирать методы, приемы и средства педагогического воздействия.

Таким образом, процесс «очеловечивания» образования основан на усилении тех положений, ставящих во главу угла уважение к личности воспитанника, формирование у него самостоятельности, установление гуманных, доверительных отношений между ним и воспитателем. Усвоение социального опыта в его цельности позволит школьнику не только успешно функционировать в обществе, быть хорошим исполнителем, но и действовать самостоятельно, не просто «вписываться» в социальную систему, а изменять ее.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Щупленков О.В. Преподавание истории в педагогическом вузе: современные подходы в рамках требований ФГОС третьего поколения // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 3-й научно-практич. конф. (заочной) с междунар. участием: в 2 ч. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ч. 2. Ульяновск, 2015. С. 320–326.
2. Бедерханова В.П. Технологии в гуманистической парадигме образования // Школьные технологии. 2008. №. 6. С. 20–25.
3. Байбородова Л. В. и др. Теория и методика воспитания: учебное пособие для вузов. 2010. 245 с.
4. VanSledright В.А. The challenge of rethinking history education: On practices, theories, and policy [Проблема переосмысления исторического образования: о практике, теории и политике]. Routledge, 2010. P. 45–49.
5. Жданова С.В. Системно-деятельностный подход в рамках ФГОС на уроках истории и обществознания // Молодой ученый. 2018. № 5 (191). С. 145–148. URL: <https://moluch.ru/archive/191/48147/>
6. Беликов В.А. Образование. Деятельность. Личность. 2010. 365 с.
7. Федеральный закон от 29.12.2012. № 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «Об образовании в Российской Федерации».
8. Бустубаева З.Т., Попова А.А. Процедура субъективизации образовательной технологии // Педагогические технологии. 2010. №. 1. – С. 3.
9. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Ценность и смысл жизни в философском осмыслении // Научный альманах. 2018. № 9-2(47). С. 173-176.
10. Беликов В.А. Образование. Деятельность. Личность. 2010. 365 с.
11. Ибрагимова Л. А., Петрова Г. А., Трофименко М. П. Компетентностный подход – методологическая основа современного образования // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2010. №. 1. С. 32–37.
12. Гриценко Л.И. Теория и методика воспитания: личностно-социальный подход. М., 2008. Т. 235.
13. Ильин Г.Л. Личностно-ориентированная педагогическая технология (анализ понятия и практики применения) // М., 1999. 234 с.
14. Асмолов А.Г., Ягодин Г.А. Образование как расширение возможностей

развития личности (от диагностики отбора к диагностике развития) // Вопросы психологии. 1992. Т. 192. С. 1–2.

15. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Использование проектной деятельности в преподавании истории в вузе // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием: 19–20 декабря 2019 г. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: ЗЕБРА, 2019. С. 489–494.

THE SIGNIFICANCE OF THE SYSTEM-ACTIVITY APPROACH IN THE SYSTEM OF HISTORICAL EDUCATION

© 2020

N.O. Shchuplenkov, PhD in history, associate Professor of the Department of history, law and social disciplines

Stavropol state pedagogical Institute, Essentuki (Russia), veras-nik@yandex.ru

O.V. Shchuplenkov, PhD in history, associate Professor of the Department of history, law and social disciplines

Stavropol state pedagogical Institute, Essentuki (Russia), oleg.shup@gmail.com

УДК 316.7

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

© 2020

Х.Х. Эльдиев, студент 4 курса, юридический факультет
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», Грозный (Россия),
eldiev.2014@mail.ru

М.М. Юсупов, научный руководитель, доцент кафедры теории и технологии
социальной работы
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», Грозный (Россия),
musa_y17@hotmail.com

В социальной сфере жизнедеятельности возрастает значение образовательной и профессиональной подготовки специалиста, формирования у него ценностного мировосприятия, идеала добросовестного служения нуждам и запросам различных категорий населения. Это актуализирует необходимость изучения ценностного аспекта профессии социального работника. В докладе ставится задача выявить роль культурных и профессиональных ценностей в повышении уровня социальной работы, насыщении ее содержания гуманизмом, человеколюбием.

Социальные специалисты нередко сталкиваются с этическими дилеммами, касающихся соотношения закона и благополучия граждан, личных и профессиональных ценностей, патернализма и самоопределения. Эти и другие противоречия, проблемы требуют от специалиста социальных и профессиональных знаний, этической культуры [1].

В коммуникации с клиентами сотрудник социального учреждения призван проявлять общую культуру, соблюдать универсальные этические нормы общения, проявлять профессиональную компетенцию. В российских регионах многие территориально-поселенческие общности многонациональные, поликультурные и поэтому встает проблема не только грамотного исполнения должностных обязанностей социальным специалистом, но и проявления соучастия с учетом этнокультурной специфики, ментальности жителей. В этом отношении показательны в Чеченской

республике Шелковской и Наурский районы. В них имеется богатый опыт исторического сосуществования разных этнических групп, – ногайцев, кумыков, казаков, русских, чеченцев и других. Социальные службы, Центры обслуживания населения по месту жительства выстраивают работу с пожилыми и другими категориями, зная семейные и родственные узы, этнокультурные традиции населения. Общекультурные и профессионально-этические нормы и ценности усваивают и вырабатывают соответствующие навыки, будущие социальные работники, прежде всего, в системе высшего образования, изучая курсы и дисциплины социологии, профессиональной этики и другие. Немаловажное значение имеет в усвоении местной культурной специфики развитие контактов и взаимодействия социальных и культурных учреждений, сотрудничество с культурными центрами и общественными организациями. Так, особенности этической культуры общения чеченцев раскрывает традиционный кодекс коммуникации, в котором «регламентируется» модель контактов младших и старших, в семьях и на работе [2]. На общение в социальных и иных учреждениях и по месту жительства благотворно сказывается общая уважительная атмосфера межэтнической и социальной коммуникации. Обстановку в республике оценивали в 2003 году как нормальную 63,7% опрошенных чеченцев и 26,8% русских, в 2013 г. соответственно - 71,5 и 80% [3].

Таким образом, профессионально-этические ценности социального работника отражают общечеловеческие ценности, которые базируются на принципах гуманизма и социального равенства, справедливости. Они ориентируют субъекта социальной работы на воплощение этих ценностей в профессиональной деятельности.

Такая задача облегчается тем, что этика социального работника разработана и функционирует на принципах, которые воспринимаются социумом в качестве одного из основных регуляторов и мерила совместной деятельности. Другими словами, атрибутика профессионально-этических ценностей зиждется на универсальной природе социальных норм, которыми руководствуются люди в различных сферах общественной жизни.

Уместно отметить, что профессионально-этические ценности социального работника имеют двоякую природу, с одной стороны, социальный работник находится в зоне пересечения интересов общества и государства, и соответственно несёт двойную ответственность. Это обуславливает необходимость балансировать свои действия между требованиями государства и запросами общества, не отрываясь от основных ценностей профессии [1].

В случае, когда от социального работника требуется помощь, но конечный результаты могут нанести определенный вред клиенту, специалист сталкивается с этической проблемой. Те ценности, которые он усвоил в процессе обучения и профессиональной деятельности вступают в конфликт с профессиональными обязанностями. В подобных ситуациях от социального специалиста требуется творческий подход, умение разрешать ценностные противоречия.

Процесс формирования ценностных основ социальной работы проходит следующие фазы, вначале социальный работник усваивает нормы этического кодекса, в последующем, через профессиональную деятельность ценностные нормы реализуются в рамках гуманизации общественных отношений и повседневного общежития. Причем данный процесс протекает в контексте сопряженности традиционных и современных ценностей, стратегий сохранения и изменений [4]

В целом профессионально-этические ценности социальной работы характеризуют ориентацию на личностные резервы человека, уникальность и ценность взаимодействия

специалиста с клиентом, право на свободу выбора [5].

Некоторые авторы выделяют терминальные и инструментальные ценности при рассмотрении аксиологического аспекта социальной работы. В них отражается понимание того, что общение с клиентом должно строиться на уважении его личности, обеспечения равных возможностей для всех социально уязвимых слоёв населения, а также коллективной ответственности каждого работника за конечные результаты социальной помощи [6].

В заключении следует отметить, что все аспекты профессионально-этических ценностей социальной работы подчинены принципам человеколюбия, характеризуются своей структурой и компонентами, затрагивающие сущность и все основные направления социальной работы. Сами же профессиональные ценности являются основными источниками упорядоченности этических норм, как основы деятельности каждого специалиста в социальной работе.

Источником профессионально-этических ценностей в социальной работе является этический кодекс и, бесспорно, культурное наследие общества. Этические нормы, представленные в кодексе, выступают в качестве свода правил и требований к содержанию профессиональной деятельности. Она в свою очередь вбирает в себя помимо профессиональных ценностей и ценности общечеловеческого характера, благотворительной деятельности, личностные ценности и идеалы специалистов [7].

Таким образом, профессионально-этические ценности социальной работы выражаются в процессе непосредственного взаимодействия социального работника и клиента. Они определяют вектор приложения основных усилий специалистами, выбор конкретных методов и средств, направленных на достижение конечных результатов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мархшин А.В. Профессиональная культура социальной работы с населением в современной. - М., 2005.
2. Хасиев С.М. Ценностная шкала / Вайнах, №3-4, 2015. Электронный ресурс: <http://j-vaynah.ru/sajd-magomed-hasiev-tsennostnaya-shkala/> (Дата обращения-13.10.2019)
3. Юсупов М.М. Ценность отношений в межэтническом взаимодействии: на примере Чеченской республики/ Журнал социологии и социальной антропологии. 2016. Том XIX. № 2 (85). С.129-142
4. Юсупов М.М. Социокультурные аспекты модернизации постконфликтного региона /Философские науки. 2012, №7, С. 42-56
5. Медведева Г.П. Этика социальной работы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.
6. Справочное пособие по социальной работе / Под ред. А.М. Панова, Е.И.Холостовой. – М.: Юристъ, 1997.
7. Ярская-Смирнова Е. Профессиональная этика социальной работы: Учебник. – М.: Ключ-С, 1998.

PROFESSIONAL-ETHICAL VALUES OF SOCIAL WORK

© 2020

H.H. Jel'diev, student, Faculty of Law

Chechen State University, Grozny (Russia), eldiev.2014@mail.ru

M.M. Jusupov, scientific advisor, associate professor of the Department of Theory and Technology of Social Work

Chechen State University, Grozny (Russia), musa_y17@hotmail.com

Научное издание

**КАТЕГОРИЯ «СОЦИАЛЬНОГО» В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ
И ПСИХОЛОГИИ**

Материалы 8-й всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием. 9-10 июля 2020 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 15.07.2020. Формат 60x84/16

Печать оперативная. Усл. п.л. 34,9

Тираж 500 экз. Заказ № 42-07-04.

Отпечатано с готового оригинал-макета в издательстве
ЗЕБРА 432072, Россия, г. Ульяновск, ул. Жуковского, 83.